

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Jeferson Lessa de Oliveira

**AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Práticas e produções cotidianas na escola**

Belo Horizonte  
2019

Jeferson Lessa de Oliveira

**AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Práticas e produções cotidianas na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito de conclusão à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino de Educação Física

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliene Lopes Faria

Belo Horizonte

2019

Dissertação intitulada Avaliação Nas Aulas De Educação Física: Práticas e produções cotidianas na escola, de autoria do mestrando Jeferson Lessa de Oliveira, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito de conclusão à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Ensino de Educação Física.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliene Lopes Faria (FAE-UFMG)

Orientadora

---

Prof. Dra. Amanda Fonseca Soares Freitas (Centro Pedagógico-UFMG)

---

Prof. Dr. Jose Alfredo de Oliveira Debortoli (FAE- UFMG)

Veja se precisa colocar aqui os nomes dos suplentes também

Belo Horizonte

2019

“A queijaria apresenta-se a Palomar como uma enciclopédia a um autodidata: poderia memorizar todos os nomes, tentar uma classificação segundo as formas – forma de sabonete, cilindro, cúpula, bola -, segundo a consistência – seco, amanteigado, cremoso, estriado, compacto -, segundo os materiais estranhos que entram na preparação da crosta ou da massa – uva passa, pimenta, nozes, gergelim, ervas, bolores -, mas isso não se aproxima em nada do verdadeiro conhecimento, que está na experimentação dos sabores, feita de memória e de imaginação ao mesmo tempo, e somente com base nesta se poderia estabelecer uma escola de gostos e preferências, curiosidades e exclusões.

Por trás de cada queijo há um pasto verde distinto sob um céu distinto: prado incrustado com o sal que as marés da Normandia depositam todas as tardes; prados perfumados de aromas ao sol ventoso da Provença; há rebanhos distintos com suas estabulações e transumâncias; há segredos de elaboração transmitidos por séculos e séculos. Esta loja é um museu: o senhor Palomar ao visitá-la sente, como no Louvre, em cada objeto exposto a presença da civilização que lhe deu forma e dele toma forma. ”

(Palomar, Ítalo Calvino, 1994 p. 67-68

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1- Processo contínuo de avaliação.....	28
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Processos cotidianos de avaliação que ocorrem na EF escolar (2018) ...39

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Imagens Encontro Coletivo .....	82
Figura 2- Capa do catálogo/livro (produto do mestrado profissional, 2018) .....	86
Figura 3 - Personagem do pesquisador (produto do mestrado profissional, 2018) ...	87
Figura 4 - Trechos comentados (produto do mestrado profissional, 2018) .....	88
Figura 5 - Personagem ícone Professor Luiz (produto do mestrado profissional, 2018) .....	88
Figura 6 - Imagens Produtos “Projeto Futebóis” (produto do mestrado profissional, 2018) .....	89



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
PARTE I.....	7
1. INTRODUÇÃO .....	9
2. PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO.....	12
3. DISCUSSÃO TEÓRICA .....	21
3.1. Apontamentos Sobre Avaliação Escolar .....	21
3.1.1. A escola como lócus de assimilação do conhecimento .....	21
3.1.2. A escola como lócus de experiência e de aprendizagem cultural.....	22
3.1.3. A escola e a avaliação da aprendizagem como processo .....	25
3.2. Uma abordagem alternativa para a avaliação escolar: o cotidiano em foco .....	28
4. METODOLOGIA .....	34
4.1. Sobre as entrevistas individuais .....	37
4.1.1. Professor Luiz Gustavo Nicácio .....	37
4.1.2. Professora Nayara Albanez .....	38
4.1.3. Professora Poliana Bretas.....	38
4.2. Transcrição e produção material .....	41
PARTE II.....	43
5. AS ENTREVISTAS NARRATIVAS: ENTRELAÇAMENTO DE PRÁTICAS E AVALIAÇÕES.....	44
5.1. Narrativa do Projeto “Futebóis” .....	44
5.1.1. Avaliação nas Entrelinhas das Práticas Pedagógicas do Professor Luiz: algumas análises .....	53
5.2. Narrativa do Projeto “Áfricas e Eu” .....	57
5.2.1. Avaliação nas Entrelinhas das Práticas Pedagógicas da Professora Nayara: algumas análises .....	64
5.3. Narrativa do Projeto “Consumo Versus Sustentabilidade” .....	69
5.3.1. Avaliação nas Entrelinhas das Práticas Pedagógicas da Professora Poliana: algumas análises .....	74
5.4. Síntese da Avaliação Inerente à Prática Escolar .....	79
6. CONVERSANDO SOBRE A AVALIAÇÃO: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EF81	
6.1. O encontro de professores: compartilhando noções de avaliação.....	83
7. DA PRODUÇÃO MATERIAL DA ESCOLA À PRODUÇÃO DO PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL .....	85

8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
9.	REFERÊNCIAS.....	93
	ANEXO A - Transcrição do encontro coletivo.....	96
	ANEXO B – Narrativa professor Vinícios sobre o Encontro coletivo.....	104
	ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	105
	ANEXO D - Carta de anuência para autorização de pesquisa .....	107
	ANEXO E - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos .....	108

## APRESENTAÇÃO

A ideia de produzir essa dissertação e o material pedagógico que a acompanha nasceu do desejo de aprofundar os processos de avaliação no âmbito da Educação Física a partir dos produtos/processos da prática pedagógica dos professores de EF. O objetivo é colocar foco sobre os produtos das práticas pedagógicas da EF, realizando uma imersão no universo da avaliação, colocando ênfase/luz/desvelando seus processos mais sutis e inerentes ao cotidiano das aulas. Entretanto a intenção não é listar instrumentos/produtos que possam ser adquiridos e utilizados para a avaliação no âmbito da EF, mas revelar de que maneira a avaliação ocorre no decorrer das produções cotidianas das aulas.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e tem como finalidade alargar os horizontes de discussão sobre avaliação escolar, bem como, contribuir para a formação de professores de Educação Física. Os professores são convidados a apresentar os produtos da prática pedagógica de EF e a realizar um processo de imersão nos seus modos de produção no cotidiano das aulas. Nesse processo, os professores e professoras são instigados a retomar o contato com a discussão da temática avaliação nas aulas de Educação Física a partir de outra perspectiva. Assim, não se trata de uma apresentação de aspectos conceituais (o que, o porquê e o como avaliar nas aulas de Educação Física) e/ou de recursos instrumentais para a avaliação. A intenção foi propor um olhar acerca da avaliação enquanto elemento constitutivo de todo o processo pedagógico escolar.

Produzido a partir de narrativas de professores e professoras sobre suas práticas – dando destaque àquelas nas quais houve a produção cotidiana de materiais com as crianças e jovens na escola (jogos, brinquedos, portfólios, painéis, entre outros) – a pesquisa apresenta os fios invisíveis da avaliação cotidiana que ligam o processo pedagógico em andamento. Uma avaliação sutil e que, ao mesmo tempo, faz a diferença na prática.

Por fim, é importante ressaltar que o trabalho nasce do entrelaçamento de produtos, práticas e produções, e do entrelaçamento das histórias dos envolvidos

com a pesquisa: professores de EF e o professor-pesquisador (também professor de EF). O processo de pesquisa constitui, portanto, envolvimento, movimento e, conseqüentemente, aprendizagem de todos os participantes.

A presente dissertação está dividida em duas partes. A primeira traz discussões teóricas pertinentes e que embasam a discussão. Nela é possível compreender as questões norteadoras, bem como a proposta de investigação. Traz as compreensões e referências teóricas acerca da escola, da avaliação enquanto parte inerente do processo e sobre o cotidiano como local/espço potencial para as aprendizagens. Além disso essa parte também é composta pelos encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

A segunda parte da dissertação explora os elementos encontrados na pesquisa. Nela estão apresentadas as entrevistas narrativas dos professores envolvidos bem como as reflexões acerca das práticas pedagógicas explicitadas nas falas e, principalmente, como a avaliação aparece ao longo de todo o processo e prática. Também apresenta um compartilhamento de ideias dos professores sobre os elementos que eles consideram influenciadores e constitutivos de suas formas de compreender e conceber a avaliação em suas práticas e projetos. Por fim, essa parte do trabalho apresenta o material pedagógico, produto proposto no mestrado profissional.

Por fim, essa parte do trabalho apresenta o material pedagógico, produto proposto no mestrado profissional, como forma de materializar o processo de formação que foi sendo constituído, um material impresso (livro) que disponibiliza os debates, aqui contidos, em uma forma mais acessível aos professores.

## PARTE I

## 1. INTRODUÇÃO

Ao realizar uma retrospectiva da minha formação, desde os primeiros anos escolares percebo, que a avaliação marcou a minha história desde a infância. Entre 1997 e 2007 estudei em escolas particulares e públicas e de forma geral a avaliação sempre apareceu como um elemento que serviu para minha aprovação ou reprovação ao longo dos anos escolares. As notas eram o quesito utilizado para medir meu desempenho acadêmico e os principais instrumentos avaliativos eram as provas escritas, testes orais e escritos, trabalhos escritos e apresentações dos mesmos. Em todos os casos o que me era apresentado após eu ter cumprido tais tarefas eram os meus erros e acertos.

Em específico nas aulas de Educação Física, a avaliação da aprendizagem nessas escolas estava relacionada ao desempenho físico; esportivo e ao desenvolvimento de habilidades motoras. Mas, considerava também outros aspectos menos significativos na época, tais como: a participação, o compromisso e a frequência dos alunos.

Pude perceber isso na maneira como eram organizados os critérios para a aprovação na disciplina: em todas as aulas eram feitas as chamadas; durante as atividades havia uma predominância no ensino das técnicas esportivas, sobretudo dos esportes coletivos; quando não havia participação na prática, a mesma era substituída pela apresentação de um relatório da aula. Hoje após ter tido contato com uma vasta bibliografia sobre a Educação Física escolar, entendo que as minhas experiências na Educação Física estavam ligadas a fins tecnicistas e esportivistas, conforme analisam Bracht (1997) e o Coletivo de autores (1992).

Nessa perspectiva, a EF que vivenciei era caracterizada pela ênfase, em parte, pelo desenvolvimento das aptidões físicas, quando participei de atividades de avaliação física de aferição das medidas corporais e testes de desempenho nos primeiros anos escolares. E por seguinte no foco das aulas no ensino dos esportes e participação de equipes de esporte escolares.

Anos depois, já graduado como Tecnólogo em Gastronomia, me reaproximei da Educação Física ao iniciar a minha formação acadêmica como professor da área. Desde o começo do curso, em 2012, na Universidade de Araraquara (UNIARA), tive uma grande afinidade com a perspectiva de atuação no contexto escolar, tendo em

vista que sempre tive um anseio de poder ensinar o que aprendi na Educação Física, sobretudo, a possibilidade de ser professor. Neste momento, surgiram as primeiras inquietações sobre as concepções da disciplina na escola, das metodologias possíveis e, principalmente, da avaliação dos alunos e das aulas. Percebia a importância da avaliação para a compreensão das aprendizagens dos alunos e, também, para as tomadas de decisão e percursos a serem traçados ao longo das aulas. Porém esse ainda era um tema inquietante e pouco compreendido por mim.

Ao longo do curso de graduação fui me conscientizando dos aspectos envolvidos nos diferentes contextos das aulas de Educação Física, principalmente, dos conhecimentos que considero importantes para a Educação Física enquanto disciplina escolar, como a “cultura corporal de movimento” proposta por BRACHT (1997), e da importância de se considerar a individualidade dos alunos diante do processo de ensino e de aprendizagem.

No percurso de formação acadêmica muito se falava entre os estudantes da graduação sobre o ensino da Educação Física na escola, sobre o tema avaliação e sobre as dificuldades em avaliar os conhecimentos específicos da disciplina de forma que pudesse ir além da medição do desempenho físico e esportivo, do desenvolvimento de habilidades, da preocupação com o resultado final, além da avaliação descontextualizada (que não era explicitada aos alunos), entre outros.

Em meio às construções teóricas inerentes ao processo de formação, vieram também as vivências práticas dos estágios curriculares na Educação Física e a possibilidade de uma primeira atuação como professor de diferentes níveis de ensino em 2013. Fiz meu primeiro estágio em uma escola particular de Araraquara, onde fiquei responsável pelas aulas de Educação Física das turmas do maternal até o 5º ano do Fundamental. Senti algumas dificuldades na atuação, devido à falta de experiência associada a falta de um planejamento bem constituído para a disciplina na escola em questão.

Em 2014, transferi a graduação para a PUC Minas e em agosto desse mesmo ano passei a ensinar Educação Física para alunos, de uma pequena escola particular de Contagem, do Ensino infantil ao 9º ano do fundamental. Desde então, foi possível experimentar a prática docente e fazer várias alterações no planejamento dos conteúdos, nos objetivos das aulas e nas metodologias

percebidas e entendidas como possíveis: mesclando teoria e prática ou construindo a teoria em meio à prática. Tudo isso observando e adequando à realidade da escola (infraestrutura, planejamento pedagógico, materiais, características sociais e culturais, entre outros).

Não fugindo à autonomia docente, tenho buscado utilizar diferentes formas de avaliar, tendo como aspectos norteadores a concepção de uma Educação Física com conteúdo específico que contribua para a formação dos alunos e, conseqüentemente, para a sua legitimação enquanto área de conhecimento. Em outras palavras, entendo como necessário tornar a disciplina para meus alunos em algo que seja mais do que aulas que apenas ofereçam práticas recreativas e/ou descontextualizadas. A avaliação nesse contexto tem um papel de contribuir para a construção do conhecimento nas aulas, sendo ao longo do processo de aprendizagem uma via de mão dupla (professor/aluno), que considera as diferenças entre os sujeitos e que permita, sobretudo, a construção de sentidos/significados por meio da vivência crítica das diferentes práticas culturais de movimento.

Apesar de todas essas possibilidades percebidas e experimentadas na prática docente, ainda tenho muitas inquietações quando se refere ao ensino da Educação Física na escola, sobretudo, quanto ao processo avaliativo nas aulas de Educação Física – que acredito não serem exclusivas à minha atuação, mas compartilhadas por outros professores da disciplina. Inquietações relacionadas a como avaliar aprendizados que são tão variados, que extrapolam o conceitual e acontecem no âmbito da prática, do social, do indivíduo consigo mesmo e de sua relação com a prática: como a avaliação pode ser capaz de captar tantos aspectos? Tais inquietações é que motivaram na produção desse projeto de mestrado que tem como objetivo problematizar a avaliação nas aulas de Educação Física.



## 2. PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

Tematizar a avaliação é aproximar de um campo complexo, cheio de arestas e que ainda requer grandes investimentos do campo da educação. Tradicionalmente a avaliação educacional está atrelada a processos burocráticos que visam mensurar e quantificar a assimilação dos conteúdos, utilizando-se de provas, trabalhos escritos, relatórios, entre outros. Assim, percebo que a avaliação (na forma tradicional) está ligada a produção de resultado e conforme o que foi dito por Hurtado (1983), esse tipo de avaliação “implica em julgamento de valor”, ou seja, tem-se que julgar se são aceitos ou não os resultados de uma determinada medida, que indica se o aluno alcançou o que era esperado.

Para Amaral (2009):

A avaliação surge no contexto da escola tradicional, sendo instituída dentro da sala de aula, por dois motivos: necessidade de mensurar, quantificar a assimilação dos conteúdos, e necessidade de motivar a aprendizagem (AMARAL, 2009, p.244).

Assim, na perspectiva tradicional a avaliação tem como objetivo quantificar e/ou qualificar o desempenho dos alunos, atribuindo a eles uma nota ou conceito. Refere-se então, a um julgamento do que está certo e o que está errado, o que é aceitável e o que não é aceitável. Ocorre nesse caso um foco no resultado, ou seja, o ensino e a aprendizagem são considerados eficientes e eficazes, respectivamente, caso alcancem um resultado pré-estabelecido.

No que diz respeito a avaliação nas aulas de Educação Física, historicamente o processo avaliativo, também, muitas vezes, esteve atrelado exclusivamente à avaliação formal e a utilização do controle da frequência e da avaliação das performances de aptidão física, técnicas, desenvolvimento das habilidades motoras, domínio de regras, entre outros. Como dito por Costa (2016):

Ao pensar a Educação Física, a situação é ainda mais complicada, pois, historicamente, o foco avaliativo tradicional estava única e exclusivamente no desenvolvimento físico do aluno que era mensurado por meio de testes físicos com o objetivo de aplicar uma nota individual, quase sempre descontextualizada e sem aplicabilidade para a vida desses sujeitos (COSTA, 2016).

Entre as décadas de 70 e 90 uma forte tendência da Educação Física para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva levou o ensino em direção ao

desenvolvimento de capacidades físicas e domínios de técnicas esportivas. Logo, a avaliação buscava mensurar tais desempenhos com testes físicos e técnicos - que levava a seleção e desenvolvimento de atletas. Além disso, a avaliação também buscava atender às demandas formais estabelecidas pela escola, aplicando provas, e trabalhos descontextualizados a fim de aferir uma nota. Conforme explica o Coletivo de Autores<sup>1</sup> (1992, p.96)

A partir de dados obtidos da observação sistemática das aulas de Educação Física verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da "presença" em aula, sendo este o único critério de aprovação ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc. bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, "destrezas motor", "qualidades físicas", ou simplesmente, não é realizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p.96).

Esse tipo de avaliação poderia criar uma sensação de impotência e gerava o rebaixamento dos alunos, principalmente aqueles considerados menos habilidosos, pois focava apenas no resultado esperado e considerado como único positivo.

O aluno, na maioria das vezes, não tem acesso a informações sobre seu desempenho, ou, quando as tem, estas são vagas e imprecisas ou referem-se unicamente a dados mensuráveis, comparáveis, negligenciando-se referências qualitativas do processo ensino-aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p.100).

A Educação Física na escola, assim, esteve atrelada, sobretudo, a aspectos técnicos e de desempenho físico e motor, em que os objetivos das aulas eram ligados ao ensino da técnica e de habilidades motoras.

Na perspectiva tradicional ou esportivista, aquela que era muito presente no país, a partir da década de 1970, predominavam preocupações avaliativas em Educação e em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as

---

<sup>1</sup> A abordagem Crítico-Superadora surgiu de um Coletivo de Autores, no início dos anos 1990, e foi publicada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física. Nessa abordagem o objeto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal, a partir de conteúdos como jogos, esporte, ginástica, lutas e danças. E propõe que considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio cognitivas dos alunos.

habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes (DARIDO, 2011 p.123).

Nesse contexto, os processos de avaliação estão predominantemente vinculados ao que se pretende como objeto de conhecimento, nesse caso, o ensino da técnica do movimento esportivo e das capacidades físicas.

Como as propostas curriculares de EF tecnicistas e esportivistas dos anos 80 produziram modos de avaliação condizentes com os seus objetivos, novos modos de compreender o objeto de ensino da EF produziram outros olhares sobre os procedimentos de avaliação. A partir de movimentos renovadores da Educação Física, na década de 90, o sentido e os objetivos atribuídos ao seu ensino na escola começaram a ser modificados. Uma das proposições de ensino da Educação Física que surge nesse momento, sobretudo, atrelada à concepção Crítica-superadora proposta por um Coletivo de Autores em 1992, compreende a EF como disciplina escolar na qual seu objetivo está ligado à compreensão das práticas corporais como parte de um contexto sociocultural que pode ser criticado, reconstruído e recriado. Tendo como proposição os conteúdos pertinentes as danças, os jogos e brincadeiras, as lutas e os esportes, tal proposição extrapola a lógica de ensinar apenas o domínio técnico e o desempenho físico-biológico.

A avaliação apesar de ainda atrelada a algumas demandas anteriores, também ganha novos contornos. O Coletivo de autores (1992) apresenta, portanto, uma perspectiva de avaliação mais ampla e menos ligada ao instrumental que até então era usual. Desse modo, a “avaliação do processo ensino-aprendizagem torna-se muito mais do que aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”. (Coletivo De Autores, 1992 p.96)

Embora publicado em 1992, o Coletivo de Autores, que em 2009 teve lançada a sua 2ª edição, se encontra em plena circulação no campo da Educação Física, influenciando a formação dos professores de EF nas universidades e também as suas práticas na escola. Para esse coletivo a proposta de práticas avaliativas na Educação Física:

Deve-se ter em conta, claramente, o projeto histórico, ou seja, a sociedade na qual estamos inseridos e a queremos construir e o projeto pedagógico daí decorrente que se efetiva na dinâmica curricular, materializada nas aulas (...) a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta

humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades(...) práticas avaliativas produtivo-criativas e reiterativas [que] buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo letivo dos alunos e as orientações do professor (...) o decidir em conjunto (...) a análise das decisões que competem ao professor ou à equipe pedagógica da escola(...) possibilitar uma leitura crítica (...) privilegiar os princípios da ludicidade e da criatividade (...) Redimensionar o sentido burocrático do dar nota fazendo-a síntese qualitativa do processo de aprendizagem do aluno(...) criar situações onde normas e valores, regras e padrões que informam tais condutas devem ser criticados, reinterpretados e redefinidos (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p.101-104).

O Coletivo de Autores (1992) nos ajuda a pensar, também, nos muitos sentidos e objetivos que foram propostos à Educação Física no contexto escolar ao longo da história. Diante de cada objetivo e da compreensão enquanto disciplina, foram criadas perspectivas acerca da avaliação do ensino-aprendizagem de seus conteúdos e práticas. Para os autores:

A Educação Física, em seu processo de ensino-aprendizagem, está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos tanto pela legislação vigente, quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p.99).

Para o Coletivo (1992, p.73-76) é importante compreender a avaliação como um aspecto essencial no projeto pedagógico, e por isso não deve cair num reducionismo meramente técnico. Para isso, sugere que a avaliação: 1) deve estar articulada ao projeto pedagógico; 2) leve em conta a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana; 3) deve superar as práticas burocráticas; ser dialógica, comunicativa e interativa; 4) ter clareza de que sua ação é também para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem; 5) deve contribuir para uma compreensão crítica da realidade dos alunos e 6) reconsiderar o papel da escola e da EF como um banco de talentos privilegiando aspectos para além do desempenho esportivo.

O período de produção da proposição crítico-superadora é também de efervescência de outras produções que tematizam o ensino da Educação Física na escola, bem como, de outras abordagens. O que coloca em destaque, entretanto, o

Coletivo de Autores nesse trabalho é o seu esforço de tematização da avaliação nas aulas de Educação Física – objeto dessa pesquisa. Embora nos anos que sucederam a essa proposição tenha-se avançado muito em termos de proposições pedagógicas para a Educação Física, ainda é incipiente o debate na área sobre a avaliação, conforme destaca Santos (2013), que apontou existir “um reduzido número de pesquisas sobre avaliação na Educação Física”. Dentre as proposições pedagógicas, o Coletivo de Autores continua sendo o que mais explicita esses processos.

A noção de cultura corporal de movimento como conhecimento específico da EF em Bracht, 1997 – que aborda o conhecimento relacionado às práticas corporais enquanto produção cultural humana – anuncia novos rumos para o debate da Educação Física escolar. Nesse âmbito, espera-se que o ensino da Educação Física na escola contribua para o desenvolvimento dos alunos de forma multidimensional, considerando a participação, o relacionamento com os colegas, impactos no modo de vida e pensamento dos alunos, possibilitando sua participação e compreensão sobre a construção dessas práticas corporais enquanto aspectos da cultura.

A nova LDB/1996, com a compreensão de Educação Física como disciplina escolar – não mais atividade, associada às concepções denominadas críticas da EF<sup>2</sup> impulsionaram a produção de novas concepções que geraram modos de avaliação nesse contexto – mesmo que esses não tivessem explícitos nas propostas.

Mas não é apenas no campo da Educação Física que se situa o debate sobre a avaliação. Os movimentos renovadores da EF coincidem e fazem parte de um movimento mais amplo da educação, uma proposição dos anos 90 que teve (e ainda tem) permeabilidade no campo da EF, é a Pedagogia de projetos. Conforme argumenta Leite (1994, p.8), na Pedagogia de Projetos,

A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde o conhecer e intervir no real não se encontram desassociados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir

---

<sup>2</sup> Por exemplo, a abordagem Crítico-Emancipatória foi proposta pelo professor Elenor Kunz (1991), onde o movimento humano em sua expressão é considerado significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois está presente em todas as vivências e relações expressivas que constituem o “ser no mundo”. Nesse sentido, parte do entendimento de que a expressividade corporal é uma forma de linguagem pela qual o ser humano se relaciona com o meio.

determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa onde o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas (LEITE, 1994, p.8).

Na Pedagogia de Projetos a avaliação é entendida enquanto parte de todo o processo de ensino/aprendizagem, ocorrendo de diferentes maneiras e buscando garantir um retorno tanto para os alunos quanto para os professores ao longo de todo o processo.

Segundo Leite (1994)

O trabalho com Projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. [...] todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados. [...] ao participar de um projeto, os alunos estão envolvidos em uma experiência educativa onde o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas (LEITE, 1994, p.3).

Assim a avaliação é tida como processual, ou seja, como parte de todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas como um produto final. Essa abordagem parece encontrar eco no debate sobre avaliação no Coletivo de Autores (1992):

No observar e analisar os inúmeros momentos em que são exercidos os eventos avaliativos durante uma aula e suas consequência para os alunos do ponto de vista individual e das repercussões no grupo. Isso significa que se deve atentar para a variedade de eventos avaliativos "informais" acontecem em uma aula. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p.79)

Conforme os estudos apontados por Darido (2011, p.125) o processo de avaliação realizado por professores de Educação Física tem se transformado, ou seja, “a perspectiva tradicional, que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes, divide intenções e o espaço com a visão mais processual, abrangente e qualitativa”.

De acordo com Darido (2011, p.126):

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar

critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras. Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. (DARIDO, 2011 p.126)

Segundo Darido, embora de maneira insuficiente, devido a problemas conceituais e instrumentais, tem-se observado um movimento entre os professores para realizar avaliação de forma processual. Onde a mesma é compreendida como uma atividade que irá auxiliar professores e alunos dando-lhes a possibilidade de reconhecer os avanços, potencialidades e pontos a melhorar no processo e práticas cotidianas de ensino-aprendizagem, permitindo então ajustes necessários para sua melhoria.

Souza Júnior (2016) afirma que:

[...] a Educação Física precisa reconhecer que, para mudar e transformar as avaliações em práticas significativas, é importante transformar a própria área como um componente curricular significativo para a formação do indivíduo na escola. Diante disso, nós, professores, não precisamos temer; necessitamos é experimentar práticas avaliativas alternativas, diferenciadas, que coloquem o aluno como sujeito dessa avaliação (SOUZA JÚNIOR, 2016 p.215).

Logo, segundo Souza Júnior é importante realmente que se crie novos olhares sobre a avaliação na Educação Física, para isso é importante compreender suas especificidades. De acordo com Souza Junior (2016), a avaliação cumpre um papel maior do que apenas aferir uma nota ou conceito, e sua validade não deve ser alcançada pela busca de uma exatidão, de números, mas sim pelo seu papel de captar o sujeito como um todo em suas diferentes relações com o conhecimento.

Nossa avaliação terá validade quando conseguirmos captar a subjetividade do professor e do aluno, de forma sistematizada, na produção e elaboração diante dos conteúdos tratados, quando conseguirmos investigar continuamente os sujeitos e objetos do processo de construção do conhecimento. Avaliar significa dar aval às decisões, à continuidade, à construção, desconstrução e reconstrução do processo e do produto da prática pedagógica (SOUZA JÚNIOR, 2016, p.216).

Tenho defendido a avaliação no ambiente escolar como uma parte do processo de ensino-aprendizagem onde aluno e professor podem perceber as aprendizagens decorrentes de participação nas aulas nas diferentes situações de aprendizagem, permitindo ainda uma possível problematização e questionamento sobre o processo de ensino vivenciado.

Nesse sentido, a avaliação é entendida como parte de todo o processo de ensino e não apenas como um produto final, tendo assim um caráter mais formativo/processual do que finalista/excludente, auxiliando os alunos ao longo de seu processo de aprendizagem. Tal como descrito por Luckesi<sup>3</sup> (2000):

[...]a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. [...] a avaliação como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. [...] tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. (LUCKESI 2000)

A escolha do tema da avaliação na presente pesquisa está relacionada, portanto, às muitas limitações colocadas ao ato de avaliar nas aulas de Educação Física, ainda apontadas nos estudos citados. Também devido às experiências anteriores vivenciadas e observadas como professor em aulas de Educação Física em uma escola particular da cidade de Contagem. Diante disso, a necessidade de compreender e de melhor desenvolver as ações avaliativas da disciplina na escola é ainda recorrente.

Contudo, embora seja de fundamental importância buscar novas formas de avaliação nas aulas de EF – como um foco docente de investimento permanente – busquei um caminho alternativo para refletir sobre o tema. Entendendo que a EF produziu historicamente diferentes formas de avaliar a disciplina (em consonância com seus objetos e objetivos de ensino) e que ainda é necessário se debruçar sobre as questões que envolvem a avaliação, busquei a constituição de um novo olhar para as práticas avaliativas nas aulas de EF/escola.

---

3 Luckesi é um dos nomes de referência em avaliação da aprendizagem escolar, assunto no qual se especializou ao longo de quatro décadas. Nessa trajetória, que começou pelo conhecimento técnico dos instrumentos de medição de aproveitamento, o educador avançou para o aprofundamento das questões teóricas, chegando à seguinte definição de avaliação escolar: "Um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Portanto, segundo essa concepção, não há avaliação se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. (FERRARI, 2006)



Norteando essa complexa discussão acerca da avaliação educacional, sobretudo, a avaliação nas aulas de Educação Física, as questões principais que o presente trabalho busca ampliar a compreensão são: 1) Quais processos de avaliação constituem as práticas cotidianas nas aulas de EF? 2) Quais as concepções inerentes a esses processos? 3) Como os processos de avaliação norteiam/direcionam/reorganizam/produzem as práticas cotidianas nas aulas? 4) Quais registros são possíveis resgatar desse processo? 5) Estaria na produção material das aulas de EF (brinquedos, cartazes, objetos, etc.) uma maneira interessante de resgatar os processos avaliativos inerentes à prática pedagógica? Essas são questões que nortearam a produção dessa pesquisa, bem como, do produto técnico do mestrado profissional – cuja a intenção é produzir um registro da produção dos materiais nas aulas de EF colocando ênfase nos processos de avaliação inerentes à prática pedagógica cotidiana<sup>4</sup>. Assim, foram objetivos dessa pesquisa: a) contribuir para os estudos sobre avaliação no cotidiano da EF escolar; b) contribuir para a formação dos professores de EF; c) elaborar um material de apoio à formação docente sobre a avaliação no seu sentido amplo: como elemento inerente das práticas pedagógicas e em específico das aulas de EF.

No processo de produção da pesquisa foi necessário mapear objetos (diferentes materiais produzidos nas aulas) que pudessem servir como referências para narrativas docentes sobre as práticas e processos avaliativos dos quais os professores de EF estiveram engajados no fluxo da prática pedagógica cotidiana. De outra maneira, também foi necessário organizar um material pedagógico (a partir da produção material das aulas de EF identificadas na pesquisa) colocando foco sobre os processos cotidianos de avaliação a eles inerentes.

---

4 Dentre os objetivos estabelecidos para o programa de Mestrado Profissional está descrito: “Desenvolver pesquisas, abordagens e material de ensino capazes de melhorar a qualidade da educação” (PROMESTRE, 2018). Tal material de ensino é entendido como um produto a ser elaborado que se entremeia a produção teórica expressa nesse texto.

### 3. DISCUSSÃO TEÓRICA

A proposição por pesquisar o tema da avaliação cotidiana na EF escolar, bem como de intervenção na escola a partir do produto do mestrado profissional, coloca em cena a necessidade de abordar algumas escolhas teóricas. Desse modo, antes de adentrar nas questões metodológicas, esse item pretende colocar foco sobre as concepções de escola e de cotidiano adotadas no processo de produção da pesquisa.

#### 3.1. Apontamentos Sobre Avaliação Escolar

##### 3.1.1. A escola como lócus de assimilação do conhecimento

Tradicionalmente, a escola foi vista como um espaço de transmissão de conteúdos e de informações e os alunos que ali chegam são vistos como folhas em branco a serem preenchidas pelos professores – que ignoram suas histórias, suas formações e experiências anteriores.

Nessa lógica, existe uma hierarquia onde os professores são detentores do saber e é seu papel de repassar o conhecimento. Por sua vez, o aluno é interpretado como:

[...] inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repetí-las a outros que ainda não as possuem, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos (MIZUKAMI, 1986 p.8-9).

Nessa concepção, a educação é concebida de forma unilateral. Assim, a educação formal e a escola têm um papel fundamental para a formação dos indivíduos e os professores agem como transmissores dessa educação, por serem a autoridade intelectual para os alunos. Estes (os alunos), por sua vez, tem um papel de meros receptores, que no caminho de ensino-aprendizagem, de acordo com Mizukami (1986, p. 11), compete apenas “memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal”. Há, então, uma preocupação com o produto, ou seja, os resultados a serem alcançados

já estão pré-estabelecidos e, por isso, o processo em si é desconsiderado, assim como, toda a bagagem histórico-social que constitui os sujeitos. Trata-se de:

[...] uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade (DAYRELL, p. 5).

Nesse contexto, a forma de ensinar está atrelada às aulas expositivas e o professor segue planejamentos determinados e rotineiros, aplicando o mesmo método a todos os indivíduos e esperando sempre os mesmos resultados para todos que passam por esse processo de ensino-aprendizagem.

O fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e eficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto é assegurado (Mizukami 1986, p.15).

A avaliação nessa lógica de ensino tem um papel, então, de mensurar e quantificar a exatidão da reprodução dos conhecimentos transmitidos. Para isso, utiliza-se prioritariamente de ferramentas avaliativas que visam dar nota a essa aquisição de conhecimento, tais como: provas, exames, chamadas e exercícios, que vão evidenciar o quanto foi reproduzido com exatidão.

Nessa perspectiva a escola é entendida, sobretudo, como um local de assimilação do conhecimento, que recorre a transmissão de conteúdos e informações por meio de demonstrações. A ênfase não está no estudante e no processo de ensino-aprendizagem, mas no professor como mediador e no produto esperado dessa mediação – que é a aquisição de um patrimônio cultural considerado como importante. Tudo isso resulta em uma metodologia expositiva do conhecimento e processos avaliativos focados no produto de aprendizagens determinadas, sendo excludente e quantitativos.

### 3.1.2. A escola como lócus de experiência e de aprendizagem cultural

A educação escolar não sendo neutra nem homogênea é, entretanto, terreno de disputas e tensões em torno de diferentes projetos em busca de hegemonia.

Diferente do que foi exposto anteriormente, tenho me aproximado de uma perspectiva de escola como um espaço de troca de conhecimentos, onde professores e estudantes crescem mutuamente e onde é considerado, tanto a historicidade e experiências prévias dos sujeitos, quanto o contexto social e cultural no qual estão inseridos. A escola sendo, então, um espaço dessas convergências onde essas trocas podem ocorrer.

A educação nessa vertente acontece enquanto processo, ou seja, não focada no produto. Desse modo, ela considera as experiências trazidas pelos alunos (jovens e crianças) e suas relações com o conhecimento que está sendo tratado. A partir disso, é possível que eles ressignifiquem o conhecimento e assim possam tomar consciência crítica sobre que o está sendo ensinado. Compreendo, ainda, que isso não se trata de algo acabado, mas algo que se dá partir dos significados que são criados e recriados por meio dessas interações.

Nesse modo de compreender da educação escolar, os estudantes passam a ter um papel de agentes ativos durante o processo de ensino aprendizagem. O aluno não tem um lugar apenas de receptor de uma cultura, mas cria e recria a cultura, como dito por MIZUKAMI (1986 p. 87), “na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra”. Os estudantes, então, são vistos como sujeitos concretos e inseridos em um contexto, em um espaço e tempo social, cultural, político e econômico.

O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. O homem é desafiado constantemente pela realidade e a cada um desses desafios deve responder de uma maneira original (MIZUKAMI, 1986 p. 90-91).

É fato que a educação, assim como a aprendizagem, independe da instituição escolar. Mas, conforme dito anteriormente, a escola é esse espaço de trocas que está, também, situado em um contexto sócio histórico. Nela deve haver uma

preocupação com o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos e, também, um desprendimento de uma educação bancária<sup>5</sup>.

Nessa lógica escolar, quebra-se a ideia do professor como detentor de todo o conhecimento. Ele passa a ser um educador, e partilhar dos conhecimentos com os estudantes em uma relação horizontal e de mão dupla, ou seja, onde ambos têm algo a ser ensinado e aprendido no processo, “os alunos pois, participarão do processo junto com o professor” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

A avaliação nesse contexto está direcionada para o processo, ou seja, “consiste na auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos (Mizukami 1986, p. 102). Com isso tanto alunos e professores conseguem identificar ao longo de todo o processo suas dificuldades e aprendizagens, podendo então mudar os caminhos dos planejamentos e propostas, podendo a aprendizagem ser diferente daquela esperada pelo professor, mas não menos significativa. Pelo contrário as diferentes respostas aos desafios da aprendizagem são captadas pela avaliação permanente do processo e permite novos direcionamentos tanto para alunos quanto para o professor.

Não há receitas ou modelos de respostas, mas tantas respostas quanto forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio. A resposta que o homem dá a cada desafio não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente (MIZUKAMI, 1986 p. 90-91).

Com isso, a avaliação permite ao professor fazer diagnósticos permanentes e constantes que irão direcionar os caminhos e novos desafios a serem propostos para os estudantes, bem como, identificar se os caminhos que estão sendo traçados estão sendo positivos diante dos objetivos de ensino e aprendizagem.

Irei aprofundar um pouco mais no tópico a seguir sobre como compreendo a avaliação da aprendizagem, para então trazer reflexões acerca da avaliação nas aulas de Educação Física.

---

<sup>5</sup> Educação Bancária apresentado por Paulo Freire (1987, p.33), onde “em lugar de comunicar-se, o Educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da Educação”.

### 3.1.3. A escola e a avaliação da aprendizagem como processo

Quando pensamos em avaliação, a primeira coisa que nos vem à mente são provas, trabalhos, testes. Estes, porém, expressam somente parte do que se trata a avaliação, e mais, além de expressarem uma visão restrita do que é avaliar, também representam a face mais opressora e punitiva do ato de avaliar, pois geralmente são instrumentos utilizados basicamente para medir, quantificar e classificar os conhecimentos e os indivíduos.

Meu objetivo nessa pesquisa é tratar a avaliação de uma forma mais ampla e que busca ir além de instrumentos de avaliação. Desse modo, trago um ponto de vista acerca da avaliação enquanto algo que acontece continuamente e cotidianamente na escola durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não se trata de uma avaliação pontual, mas que carrega consigo o objetivo de contribuir para professor e aluno compreenderem os processos de ensino e aprendizagem e assim, tracem caminhos necessários para que ela aconteça de forma efetiva e alinhada com os objetivos.

Luckesi (2000) afirma que:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI 2000, p. 1)

A partir disso, compreendo o ato de avaliar na escola como uma prática que é parte integral desse processo. Ela não se prende ao objetivo tradicional de quantificar o quando alunos aprenderam de determinado conteúdo, muitos menos classificá-los em bom ou mal, aprovado ou reprovado.

Hoffmann (1989) em seu texto “A avaliação como um estado de alerta permanente” afirma que:

Há três princípios relevantes a serem abordados se, pretende-se defender uma adequada concepção de avaliação. O primeiro deles consiste em conceber a avaliação da aprendizagem escolar como uma série de episódios altamente significativos na trajetória do educando enquanto constrói o seu conhecimento, momentos cruciais de indagação sobre os alicerces dessa construção, sobre as estruturas cognitivas que estão se formando, sobre perspectivas diversas de seguimento dessa construção. O segundo deles consiste

em considerar esses momentos cruciais como um processo interativo, através do qual educadores e educandos aprendem sobre si mesmos e a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (...) O terceiro princípio a ser abordado numa adequada concepção de avaliação é o seu caráter, ao mesmo tempo, filosófico e tecnológico (HOFFMANN, 1989 p.58-59)

Para compreender melhor, remeto ao que Luckesi (2000, p. 2) diz sobre o ato de avaliar enquanto um ato de acolher: “Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhe-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer”. É necessário pois, que o professor esteja aberto (para acolher) a situação dos estudantes, buscando compreender aquilo que eles trazem consigo (experiências e contexto social e cultural), e não ter um olhar de julgamento.

[...]no caso da aprendizagem, como estamos trabalhando com uma pessoa – o educando –, importa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade e não só na aprendizagem específica que estejamos avaliando (LUCKESI, 2000 p. 5).

Esse ato de acolhimento sem julgamento é entendido como um diagnóstico que é feito acerca do sujeito, uma qualificação da aprendizagem. Desse diagnóstico que é feito pelo ato de acolher, é possível tomar uma decisão. Nessa tomada de decisão o professor poderá orientar para novas possibilidades, talvez mais adequadas para aquela situação de aprendizagem.

O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de 'o que fazer'. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza (...) é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela (LUCKESI 2000, p. 4).

Esse diagnóstico e essa tomada de decisão e ação do professor são o que compõem o ato de avaliar, sendo então onde compreendo como um processo: algo constante e dinâmico, não pontual, classificatório e que não tem por finalidade julgar entre bom e ruim, certo ou errado.

[...] os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a

avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede (LUCKESI 2000, p. 10).

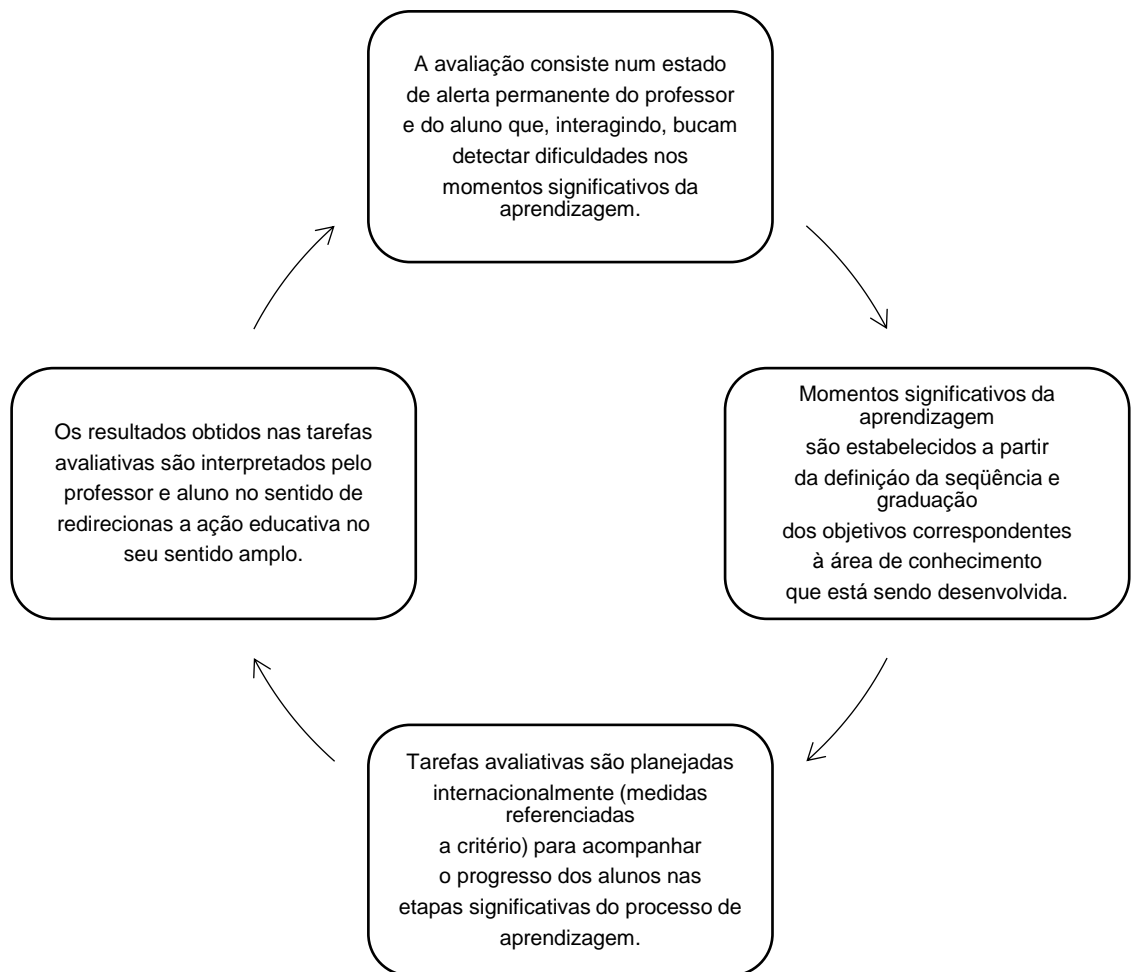
E para que ocorra esse acolhimento e diagnóstico é importante o que Hoffman (1989) afirma: uma avaliação feita de forma coerente,

[...] exige do professor o domínio do conhecimento. Exige-lhe uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina. Visão essa que lhe permita estabelecer conexões entre os diferentes segmentos do saber e visualizar diferentes perspectivas de continuidade e aprofundamento de cada área de conhecimento. Consciente de todas as alternativas pertinentes a uma mesma trajetória, cabe ao professor acompanhar o aluno e não dirigí-lo, questionar-se e questionar e não responder, informar, refletir sobre o erro e não corrigí-lo, buscar em conjunto novas perspectivas e não dar oportunidades, avaliar-se e avaliar e não atribuir conceitos. (HOFFMANN, 1989 p.58-59)

A autora resume que se pode então definir a avaliação como um processo contínuo a partir do esquema a seguir.



Esquema 1- Processo contínuo de avaliação



Fonte: Adaptado de Hoffmann (1989 p.60)

É nesse sentido de continuidade e permanência que buscamos compreender a avaliação nessa pesquisa. É sobre uma concepção processual e cotidiana que esse projeto coloca foco. Interessa-nos desvelar as minúcias desse processo nas aulas de Educação Física.

### **3.2. Uma abordagem alternativa para a avaliação escolar: o cotidiano em foco**

Conforme o dicionário Silveira Bueno (1996, p.170) cotidiano significa aquilo “de todos os dias; o que acontece todos os dias; o mesmo que quotidiano” – “que sucede e se pratica todos os dias, de todos os dias (p.547).”

Quando pensamos em cotidiano, logo nos vem à mente aquilo que acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário. Associado à rotina, muitas vezes, o cotidiano está relegado a um lugar da repetição, da inércia e da reprodução.

Agner Heller em o Cotidiano e a História apresenta outro ponto de vista sobre a vida cotidiana. A autora diz que além de uma prática social, “a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e genérico” (HELLER, 2008, p.34-35).

Heller (2008) explica que esse ciclo repetitivo geralmente não se limita apenas aos indivíduos isolados, o cotidiano é algo que insere o homem na sociedade, ou seja, o homem começa a fazer parte de um contexto social por meio de tarefas diárias, costumes e outras ações que o incluem em uma sociedade como estudar, trabalhar, entre outros. Assim, ao mesmo tempo que o indivíduo ao participar de uma vida em sociedade partilha desses eventos cotidianos que o fazem parte de um grupo/ cultura/sociedade, ele tem sua individualidade suas próprias rotinas e questões, que estão relacionadas a sua forma de se lidar consigo mesmo e com seus contextos sociais, pessoais e com as tarefas. Nesse sentido, o indivíduo faz parte de um conjunto de atividades determinadas pelo agrupamento social, mas que não elimina a espontaneidade do indivíduo. Pois esse, embora participe de determinado grupo não deixa de expressar seus anseios particulares.

(...) a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias”. (HELLER, 2008 p.31)

Ainda segundo Heller (2008, p. 39) “a vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas”, o que a caracteriza como sendo espontânea.

...a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas, em todos os casos, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. A espontaneidade caracteriza tanto as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela tem lugar (HELLER, 2008 p.47).

Outra pesquisadora que tem se dedicado ao estudo do cotidiano e, que, particularmente, nos interessa aproximar, pois, aborda o cotidiano como contexto de aprendizagem, é a antropóloga Jean Lave. Segundo Lave (1999) toda teoria traz implícita uma noção de cotidiano, mesmo quando os estudiosos não se dedicam a tematizá-lo. Ainda de acordo com Lave (1999), na maioria das vezes, entretanto, tais noções implícitas e também explícitas relegam o cotidiano ao caráter residual. Nas palavras da autora:

...eles parecem inseguros sobre quanto do tipo de cultura adere às pessoas que trabalham normalmente; algumas vezes vemos o cotidiano como doméstico, privado ou como um tipo residual de zona ou espaço ou período na história (LAVE, 1999, p. 64 Tradução nossa).

Para Lave (1999) o cotidiano é reconhecido por possuir uma variedade de significados:

- 1) Experiência de vida que é mundana, prosaica, monótona, chata
- 2) Aquilo que volta a ocorrer, a rotina, o imutável, o ordinário e esperado, o talvez inevitável círculo da existência cotidiana
- 3) Às vezes é equiparado à cultura, ao costumeiro, ao lugar-comum, às vezes com o tecido da crença, valor e experiência vivida, o lugar em toda parte de nossas vidas que não está em nenhum lugar em particular ou;
- 4) O local da práxis, pragmática e prática social. (LAVE, 1999, p. 2, Tradução nossa)

Não apostando nessas noções convencionais, entretanto, para Lave (1999, p.6) “toda a existência social é dada em termos do dia a dia na prática social”. A autora assume, desse modo, o cotidiano não como uma das dimensões da vida. Tentando superar dicotomias, tais como cotidiano e extraordinário, por exemplo, presentes em muitas teorias, Lave (1999, 2015), afirma que toda prática social, das atividades domésticas às atividades científicas, é cotidiana. Para Lave (1999, p. 6), portanto, “não há outro modo de se engajar na produção de conhecimento do que nos modos cotidianos”. Ou seja, o aprendizado, a reprodução/produção de cultura e de conhecimento ocorrerá por meio das interações sociais cotidianas. Aproximando cotidiano e aprendizagem Lave (2015, p. 40) afirma “a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas”.

Propor uma noção de cotidiano como um lugar de aprendizado não é, entretanto, tarefa fácil. Afinal, historicamente as várias concepções da vida cotidiana colocam-na como algo banal, conforme descrito, anteriormente, por LAVE, 1999. Tais concepções afirmam a ideia de que para que haja algo significativo, sobretudo em termos conhecimento/aprendizagem, é preciso que aconteça um evento extra cotidiano, ancorado em relações pedagógicas tais quais acontecem nas escolas. Em outras palavras, o cotidiano em grande parte é visto como lugar do comum e inferior e a aprendizagem é vista como acontecendo em um lugar/espço/tempo separado dele (do cotidiano).

Uma compreensão mais completa do cotidiano traz consigo uma compreensão alternativa da aprendizagem: que a aprendizagem é onipresente na atividade social contínua ( LAVE, 2008, p.19, tradução nossa).

Como afirma Lave (2008, p.19), “é um erro pensar a aprendizagem como um tipo especial de atividade, tomando lugar apenas em tempos particulares e espaços pensados e organizados para ela”. Buscando possibilidades para descrever práticas de aprendizagem em diferentes contextos, Lave (1999), aborda a aprendizagem e cotidiano colocando foco nas relações sociais entre pares afirmando que a aprendizagem não está confinada na relação mestre-aprendiz. A aprendizagem não se daria nessa abordagem de maneira individual, mas como parte de um processo coletivo e situada na prática cotidiana. Ainda de acordo com Lave (2015):

É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo (LAVE, 2015, p.40).

E acrescenta:

Assim, a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura. Aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, interativamente, ambos ao mesmo tempo (LAVE, 2015, p.41).

Caminhando na contramão da lógica denunciada por Lave (2015) – que centraliza a aprendizagem na escola (no ensino), que aborda o conhecimento fora das relações cotidianas e que, conseqüentemente, reduz o debate sobre a avaliação

aos instrumentos e momentos formais da educação escolar – essa pesquisa buscou ancoragem nas proposições de cotidiano propostas por Lave. As reflexões de Jean Lave trouxeram possibilidades para compreender o cotidiano docente como sinônimo de aprendizagem, de constituição da docência e da prática escolar, o que tornava também possível percebê-lo como permeado por avaliações no fluxo da prática.

Compreendo, assim, que as práticas cotidianas que envolvem o ambiente escolar, as aulas, os alunos e professores estão imersas em múltiplas possibilidades de aprendizagem que extrapolam as relações de ensino. Compartilho então do entendimento de Lave de cotidiano: como um contexto de interações sociais na qual a cultura se produz por meio de recursividade; como um processo relacional e de responsividade na prática que inclui percepção/avaliação e ação. O cotidiano pode ser visto, então, como práticas sociais, que ao mesmo tempo que expressam elementos da cultura já constituída, também, permitem produção de cultura.

Esse entendimento sobre o cotidiano encaminha a discussão sobre a avaliação nesta pesquisa. É no dia-a-dia das aulas que o professor, ao experimentar o ser professor com as peculiaridades e imprevisibilidades da prática cotidiana na escola, vai aprendendo sobre a avaliação nas aulas de EF. Mais do que isso: há um processo fino e avaliação que é inerente à prática; é a avaliação/ação docente cotidiana que permite que ela possa existir e permanecer.

Para Bondia (2002):

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 26-27)

Então, não se tratam de aprendizados, nem de avaliações formais, mas de saberes que emergem nas relações e práticas cotidianas do ser professor. São os saberes da experiência apontados por Bondía (2002, p.21), uma experiência entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Essa experiência oportunizada no cotidiano das aulas, e que tem a “capacidade de formação e ou de transformação” no fluxo da própria prática.

Outro ponto colocado por Bondía (2002) e que vai se aproxima da ideia do cotidiano como lugar de aprendizado, é que para ele “o saber da experiência se dá

na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p.19), ou seja, assim como Lave o autor entende que não é possível desassociar a vida cotidiana/humana de uma construção de um saber.

Assim, o que direciona essa pesquisa e as escolhas feitas é a compreensão de que o cotidiano das aulas é entrelaçado por minúsculos e invisíveis processos de avaliação e de aprendizagem. O cotidiano deixa de ser algo corriqueiro e ganha um lugar de destaque e de observação, pois por meio de um olhar ampliado será possível identificar os aprendizados; as formas de avaliar; os modos de ensinar; as tomadas de decisão; os sentidos e significados construídos pela sua prática.

#### 4. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, buscou desvelar e documentar, a partir de relatos docentes sobre a produção de materiais com os alunos nas aulas de EF, os processos cotidianos de avaliação que ocorrem na EF escolar. Para acessar a produção material das aulas de EF, inicialmente, realizei uma busca no município de Belo Horizonte, por escolas e/ou professores de EF que trabalhassem na perspectiva da pedagogia de projetos. Imaginei que entre essas escolas/professores haveria uma maior preocupação com a formação ampla do estudante e com o processo de aprendizagem que extrapola a lógica do resultado.

Optei por pesquisar professores da Educação Física que atuassem na educação básica, a princípio com o ensino fundamental e que, ao utilizar a pedagogia de projetos como metodologia de ensino da Educação Física, produzissem materiais com as crianças/jovens, tais como: brinquedos, jogos e outros registros (escritos, filmicos e desenhos, fotografias, etc.). A aposta foi que o processo de produção desses materiais poderia trazer indícios importantes sobre os processos de avaliação que acontecem no cotidiano das aulas de EF. Desse modo, busquei identificar escolas em Belo Horizonte que adotassem tal proposta pedagógica e, também, contatar os professores de Educação Física das mesmas para conhecer o trabalho.

A especificidade da abordagem da pedagogia de projetos trouxe, entretanto, dificuldade em relação ao número de escolas/professores. Encontrei apenas uma escola que adota tal proposta, com um professor de EF – que foi contatado e, posteriormente marcado um encontro para reconhecimento do ambiente e da linha trabalho.

A visita à escola aconteceu em uma tarde do mês de outubro – ocasião que também se encontrava na escola um grupo de graduandos da pedagogia para conhecer a proposta da escola. Nesse dia fiz um “*tour*” pela escola, autorizado pelo coordenador pedagógico – quando duplas de alunos do ensino fundamental I e II eram os guias a me apresentar os espaços e a propostas da escola.

A escola (localizada na região Centro Sul de Belo Horizonte, no bairro Serra) segue uma linha próxima da escola da Ponte de Portugal – de acordo com as explicações dadas pelas alunas e pelo coordenador – onde as turmas não são

separadas por séries, mas por “ciclos”; em que alunos de até três anos diferentes compartilham de espaços atividades, discussões e conhecimentos. Nessa escola os conhecimentos são divididos em grandes grupos: ciências exatas, ciências humanas e da natureza e disciplinas optativas como artes, teatro, música e Educação Física. Nessa lógica, os alunos têm as disciplinas consideradas obrigatórias e escolhem em cada ciclo três das atividades optativas para participar.

As aulas de Educação Física, que eram o foco da pesquisa e objeto da visita, aconteciam duas vezes por semana para cada ciclo e o professor buscava abordar os temas específicos da área de conhecimento: jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças. Porém, conforme explicou o professor, na disciplina EF ele não trabalhava com projetos que culminassem com algum tipo de produção material. O professor comentou sobre um projeto interdisciplinar produzido entre as disciplinas EF e Português, que resultou na produção de um texto, o que pela natureza e objetivo da pesquisa não se encaixou no que se era esperado.

Diante desses limites optei por buscar outras possibilidades para acessar a produção material da disciplina EF – que me permitiria investigar os processos cotidianos de avaliação inerentes a esse tipo de produção. Então, como era de meu conhecimento a existência de um coletivo de professores de Educação Física – denominado “Pensando a EF escolar”<sup>6</sup> – que se reúne periodicamente para discutir e tematizar a Educação Física Escolar, busquei contatar (via e-mail) os participantes desse grupo, com o objetivo de encontrar professores que nos últimos anos tivessem produzido diferentes materiais nas aulas – os quais foram convidados a participar da pesquisa.

Do contato com o grupo, três professores se apresentaram disponíveis e com produtos que atendiam as demandas da pesquisa. Com eles então foram marcados encontros prévios para conhecimento dos produtos criados em suas aulas e para a escolha daqueles nos quais eles se sentissem à vontade para aprofundar relatos sobre a sua produção. No primeiro encontro foram escolhidos três produtos, um de

---

<sup>6</sup> No ano de 2012, em iniciativa de um coletivo de professores e professoras, nasceu o grupo Pensando a Educação Física Escolar, que visava aproximar o “chão da escola” e a produção do conhecimento nas universidades numa perspectiva de parceria e valorização dos saberes docentes. Desde então o grupo se reúne mensalmente com interesse nos problemas do cotidiano escolar, pensados a luz do referencial acadêmico e das experiências dos docentes envolvidos. (Disponível em <https://pensandoefe.webnode.com/>)



cada professor: o portfolio do projeto “Futebóis”; o mapa do Projeto “Áfricas e eu”; e o conjunto de brinquedos feitos com materiais recicláveis do projeto “Consumos Versus Sustentabilidade”. Após esse primeiro encontro, agendamos um segundo encontro para realização de entrevistas.

Como instrumento de pesquisa recorri à entrevista narrativa, por ter uma característica de possibilitar a troca de experiências, onde o sujeito alvo da pesquisa pode apresentar um conhecimento intimamente relacionado a sua prática.

De acordo com Teixeira (2005, p.4):

Com seu poder de despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa, a narrativa reabre o tempo histórico anunciando possibilidades perdidas, criando espaços de liberdade para gerar interpretações novas e para transformar o narrado em experiências subjetivas. (TEIXEIRA, 2005, p.4)

É importante destacar pois permite uma autoanálise de sua própria prática, quanto para aquele que ouve/lê a narrativa, que ao se aproximar dela pode perceber a sua própria prática sendo vivenciada na fala de um outro autor – o que se torna um encontro de pares. Teixeira (2005, p. 12) argumenta sobre, que pesquisa narrativa tem um duplo caráter formativo: tanto para aquele que narra,

[...] a comparação dessas histórias pessoais com as de outros sujeitos, situados em outros contextos culturais, como outra atitude que o autor considera desejada em uma educação intercultural. A narrativa torna-se, assim, parte do processo de formação intercultural, na medida em que pode ser capaz de fomentar o pensamento comparativo, reflexivo, compreensivo e relativizador (TEIXEIRA, 2005, p.12).

Teixeira (2005) acrescenta ainda que:

A entrevista narrativa transforma-se, assim, em uma oportunidade para os/as entrevistados/as repensarem suas experiências, ordenarem e atribuírem sentido às novas dinâmicas de interação com as diferenças instauradas nos espaços acadêmicos de formação e aos novos desafios que a contemporaneidade coloca para suas histórias individuais e coletivas (TEIXEIRA, 2005 p.14).

A escolha por esse tipo de entrevista teve como objetivo evidenciar a riqueza dos processos de avaliação inerentes à produção dos materiais na prática escolar cotidiana dos professores de EF, ou seja, buscou identificar os aspectos

relacionados a prática dos professores no que diz respeito aos processos de avaliação nas aulas de Educação Física. Contudo esse não era o tema principal da narrativa. A ideia era identificar aspectos da avaliação nas entrelinhas do cotidiano de realização dos projetos.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos professores e foram orientadas a partir do material/produto pedagógico, ou seja, consideramos os materiais/produtos como inspirações para a narrativa acerca de seu processo. Assim, esses materiais foram considerados como instigantes possibilidades para acessar os elementos que permearam a sua constituição no cotidiano das aulas de EF permitindo acompanhar o processo de ensino e de avaliação constante.

#### **4.1. Sobre as entrevistas individuais**

##### **4.1.1. Professor Luiz Gustavo Nicácio**

O professor Luiz Nicácio – membro do coletivo do Pensando a Educação Física escolar – foi contatado por e-mail. Após esse contato e resposta positiva, sugeri a ele um primeiro encontro para conhecer os materiais produzidos nas suas aulas e para escolha de qual seria o material inspirador da entrevista narrativa dele. A primeira conversa aconteceu na sala do Núcleo de EF do Centro pedagógico da UFMG – CP, onde o referido professor é um dos responsáveis pela área. Para iniciar a conversa expliquei a proposta da pesquisa e as características dos produtos esperados para inspirar a narrativa sobre a prática do professor.

O professor apresentou alguns materiais, sendo eles: a) alguns portfólios de um projeto de futebol; b) um vídeo sobre o tema de Parkour. Tendo como referência o interesse da pesquisa (que privilegia materiais físicos) e também pela riqueza do processo de elaboração, optamos pelos portfólios dos futebóis e agendamos o dia da entrevista.

A entrevista aconteceu no CP no dia 8 de fevereiro de 2018 no período da tarde. No dia haviam aulas na escola, o que gerou um pouco de barulho antes de iniciar a entrevista apesar de estarmos na sala do setor. Após reduzir um pouco o

ruído externo, apresentei para o professor o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), e estando de acordo com o mesmo deu-se início a entrevista – cujo produto escolhido serviu como inspirador da narrativa.

Para registro da entrevista utilizei aplicativo de celular, salvo no formato MP3. A entrevista durou cerca de 27 minutos e seguiu a proposta da entrevista que buscou permitir a fala livre do entrevistado, com pouca interferência do pesquisador e sem um roteiro definido. Ao final da entrevista além do registro de áudio, também foi feito registro fotográfico dos portfólios.

#### 4.1.2. Professora Nayara Albanez

A professora Nayara Albanez, membro do “Pensando a Educação Física”, que me foi apresentada pelo professor Luiz Nicácio no CP, também foi convidada a participar da pesquisa após uma breve apresentação da proposta – ocasião em que sugeri que ela buscasse identificar algum material produzido em suas aulas. Afirmando que também tinha em mãos alguns materiais produzidos com os alunos nas aulas de EF ela foi convidada a participar da pesquisa

Em dezembro de 2017 retomei o contato com a professora Nayara, mas por solicitação dela o encontro foi adiado para período pós férias. Em janeiro de 2018 o contato foi retomado por meio de mensagens, sendo esclarecido pela mesma o produto que ela acreditava se adequar a proposta da pesquisa, bem como a marcação do dia da entrevista.

A entrevista aconteceu no dia 19 de fevereiro de 2018, no Jardim Mandala da FAE UFMG – conforme escolha da professora. Para gravação da entrevista foi utilizado aplicativo de celular. E antes do início a mesma, foi apresentado para a professora o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), sendo este aprovado pela mesma. A entrevista teve uma duração de 22 minutos e 30 segundos.

#### 4.1.3. Professora Poliana Bretas

A professora Poliana, também foi contatada a partir do grupo Pensando Educação Física Escolar e do programa de Mestrado Profissional em Educação da UFMG, da qual fez parte da linha de ensino de Educação Física em 2017.

Os contatos se deram por meio de e-mails e via mensagem de texto, sendo agendado um dia para conhecer os materiais produzidos e já realizada a entrevista. A professora sugeriu como possibilidade narrar sobre os brinquedos construídos com seus alunos do ensino infantil e que foram produzidos com materiais recicláveis, tais como jornal, prato descartável, palito de picolé, entre outros.

A entrevista foi realizada no dia 18 de abril de 2018, no período da tarde na casa da professora. Nessa ocasião ela apresentou seis brinquedos, sendo eles: a) garrafa pet com água colorida; b) o foguetinho; c) o ioiô de jornal; d) o próprio jornal enquanto brinquedo; e) o aviãozinho de papel e f) “raquetinha” de tênis com balão.

Antes de iniciar a entrevista foi apresentado para a professora o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), e novamente foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como, seria feita a entrevista. A entrevista teve duração de 21 minutos e 35 segundos, foi gravada por meio de aplicativo de celular e aconteceu em um espaço da casa onde a professora se sentiu mais confortável (tendo a vista todos os materiais produzidos). Os materiais é que conduziram a ordem da fala, ou seja, a medida que ela ia identificando o brinquedo ela narrava sobre a produção de cada um. A disposição dos materiais não foi proposital.

O Quadro 1 apresenta de forma resumida a relação dos professores participantes, com seus respectivos projetos narrados e produtos que emergiram desses projetos.

Quadro 1- Processos cotidianos de avaliação que ocorrem na EF escolar (2018)

<b>Professor</b>	<b>Escola</b>	<b>Local</b>	<b>Projetos</b>	<b>Materiais</b>
Luiz Gustavo Nicácio	IFMG Campus Ouro Preto	Ouro Preto	Futebolis	Portfólios dos futebolis
Nayara Albanez	Centro Pedagógico UFMG – CP		África e eu	Mapa
Poliana	Colégio		Consumo Versus	Brinquedos construídos

Bretas	Santa Dorotéia		Sustentabilidade	com seus alunos do ensino infantil e que foram produzidos com materiais recicláveis, tais como jornal, prato descartável, palito de picolé, entre outros.
--------	----------------	--	------------------	---

Fonte: Pesquisa de narrativas com professores de EF.

Com esse material em mãos foi elaborado um primeiro esboço do produto pedagógico, que é um dos objetivos do mestrado profissional, como apontado pelo Oliveira e Zaidan (2018):

A terceira ênfase, que nomeamos como produção de conhecimento aplicado, é a que têm o foco no desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional que se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais para melhoria da educação (OLIVEIRA; ZAIDAN.2018, p.3).

A ideia inicial era mapear vários produtos/ processos de vários professores para construir um catálogo. Contudo, após a qualificação parecia evidente a necessidade de não ampliar o número de projetos, mas de realizar um mergulho nos projetos dos 03 professores, com os quais produzimos as primeiras narrativas – opção que alterou a ideia inicial: da produção de um catálogo passamos a pensar na produção de um material; um registro impresso.

O processo de imersão evidenciou necessidade de narrativas que trouxessem o entendimento dos próprios professores acerca da avaliação presente em seus projetos e também de uma maneira geral. A partir disso então, fizemos um segundo encontro, agora coletivo, onde os três professores puderam juntos dialogar sobre o tema. O segundo encontro ocorreu no final de setembro de 2018 e aconteceu no espaço Mandala da Faculdade de Educação da UFMG – escolhido por sua acessibilidade. Para se preparar para a conversa e para que pudessem retomar suas próprias falas iniciais, foi enviado previamente para os professores as transcrições de suas entrevistas narrativas individuais. Além da presença dos professores e do pesquisador estava presente nesse encontro um professor convidado (o professor e mestrando Vinícios Rocha, que participou dessa parte da pesquisa), com a função de fazer registros fotográficos (ANEXO B) e registros

escritos de expressões e outros elementos que o recurso de áudio gravação não eram capazes de captar. Tais registros fazem parte dessa descrição metodológica.

A reunião ocorreu no período da tarde. Todos os professores se conheciam de outros contextos e como já descrito acima, todos eram membros de um mesmo coletivo de professores. Para iniciar o processo pedi que cada professor falasse brevemente sobre seus projetos (como forma de apresentação para os pares) e, também, sobre como percebiam a avaliação dentro do projeto, sobre como que foram os caminhos da avaliação e de que maneira eles a compreendiam. Cada professor teve seu momento de fala. Numa segunda rodada de conversa pedi para que narrassem o que influenciou em suas formas de compreender a avaliação como a descreveram.

A riqueza do encontro é difícil de ser colocada no papel. Mais do que alcançar as narrativas docentes desses sujeitos, o encontro também fomentou a partilha de projetos, práticas, enfim, de conhecimentos. A partir dos áudios produzidos e transcrições feitas, elaborei novos esboços para a produção final. Nesse percurso tivemos a assessoria de 02 alunas do curso de Designer Gráfico da UEMG.

#### **4.2. Transcrição e produção material**

Todas as entrevistas foram transcritas pelo pesquisador e a partir da leitura e análise, foram feitos recortes das falas dos professores buscando identificar questões e reflexões sobre o aspecto avaliação, fazendo paralelos com o referencial utilizado e escolhido.

Os produtos selecionados pelos professores e as narrativas docentes (sobre o processo de avaliação inerente à sua produção) foram organizados na forma de um material impresso (livro) que será disponibilizado para outros professores de EF da escola Básica – que é o produto técnico dessa pesquisa de mestrado (uma exigência para a obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional da FAE/UFMG, junto com a dissertação). Nesse material, as entrevistas narrativas estão apresentadas juntamente com as anotações feitas pelo pesquisador acerca da avaliação que acontece ao longo dos processos e que está nas entrelinhas das práticas pedagógicas. Além disso também está presente no material as

compreensões expostas pelos professores, como uma forma de partilha de ideias e diálogo acerca dos seus entendimentos sobre a avaliação e o que os influenciou para construir tais concepções. Mais detalhes acerca do produto estão apresentados mais à frente nesse trabalho.

**PARTE II**



## 5. AS ENTREVISTAS NARRATIVAS: ENTRELAÇAMENTO DE PRÁTICAS E AVALIAÇÕES

Historicamente, a avaliação tem sido abordada enquanto processo formal e pontual na escola. Se essa é uma concepção possível, ela não é a única. Assim, conforme apresentado na primeira parte desse trabalho, o esforço aqui é para desvelar a avaliação inerente à prática pedagógica que toma lugar na escola e na Educação Física escolar.

Assim, percorri a leitura das narrativas dos professores tentando encontrar pistas da avaliação no fluxo da prática com a ideia de identifica-la enquanto um processo contínuo e permanente que acontece no cotidiano das aulas. Destaquei, portanto, das narrativas dos professores trechos que iam ao encontro dessa compressão.

Hoffman (1989) afirma que:

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo de ensino-aprendizagem para transformar-se no próprio processo, gerando um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. Passo a passo, na sua trajetória, professor e aluno permanecem atentos quanto aos resultados dessa ação. Todos os momentos em sala de aula, todas as tarefas de aprendizagem transformam-se em episódios de avaliação e educadores e educandos passam a interagir na solução imediata das lacunas e dificuldades, no replanejamento das atividades, na definição de novas metas. (HOFFMANN 1989, p.59)

Buscando evidenciar a avaliação que se torna o próprio processo, nos itens que seguem o meu esforço de análise tem o objetivo de ressaltar as entrelinhas do cotidiano dos professores ao longo de seus projetos. Mesmo que apresentem pontos convergentes, inicialmente esses serão abordados individualmente pois tratam-se das experiências particulares de cada professor com seus projetos.

### 5.1. Narrativa do Projeto “Futebóis”

Bom meu nome é Luiz Gustavo Nicácio, estou trabalhando em escola desde 2006. Hoje eu sou professor do centro pedagógico da UFMG. Trabalho aqui com primeiro ciclo atualmente, estou com turmas de 2º e 3º anos do primeiro ciclo. Mas já

trabalhei com ensino médio e com ensino fundamental todos os anos escolares, e ensino superior, é isso.

Então são portfólios que foram parte de um processo de avaliação de uma unidade didática que trabalhou com futebóis. Futebóis no plural por que era parte do projeto pedagógico da Educação Física no Instituto Federal no campus Ouro Preto que é onde esse trabalho foi produzido. E lá a gente tem o primeiro ano do ensino médio integrado na perspectiva de trabalhar com futebóis; voleibóis; jogos, brinquedos e brincadeiras e o atletismo. E como eixo do primeiro ano é um eixo de sedução, então assim, os futebóis estão presentes ali no primeiro ano por que o futebol né?! Efetivamente o futebol, e falando do futebol de campo e não futsal como é no caso de Belo Horizonte né, a grande maioria dos alunos aqui (Belo Horizonte) tem uma experiência com o futsal e pensa no futebol mas lá é uma experiência com o futebol mesmo né, apesar do auge/declínio da cidade tem muitos campos de futebol, e é da cultura da cidade, então assim, o primeiro movimento de trazer o futebol para as aulas numa perspectiva de seduzir esses alunos para as aulas de Educação Física, é nesse sentido né, que faz muito parte da realidade deles.

E uma outra questão é que esses alunos, eles têm um histórico, não vou dizer que é defasado, mas com uma Educação Física um pouco mais restrita, né! Muitos casos de alunos que não tinham aula de Educação Física, durante todo um ensino fundamental, é ou tinham um professor né que entregava um determinado material. Então teve aluno lá que falou que jogou xadrez do 6º ano ao 9º ano e não sabia jogar xadrez. " - o que você fazia na aula de Educação Física? - Ah! Eu jogava xadrez...- mas e aí vamos jogar, vamos fazer uma unidade aqui de xadrez. - Não! Não sei jogar não! Falei: - Como que você passa quatro anos e não tem isso..." Então no contexto do IFMG, uma coisa muito característica é que esses alunos procuravam fazer o curso integrado não efetivamente para ser técnico em alguma formação, no caso dessas turmas eram duas turmas distintas, uma no curso de automação e uma no curso de edificações, mas pela busca de uma educação de qualidade. Você tem professores com mestrado, doutorado, pós-doutorado e que tão ali é com uma carga horária baixa né! Eu tinha, eu fiquei em Ouro Preto dois anos e a primeira coisa que assustou quando eu cheguei lá, é que eu achava que eu tinha tempo demais, vindo de uma realidade de Belo Horizonte que eu dava quarenta, quarenta e oito horas de aula por semana, lá eu estava dando quatorze horas de

aula por semana. Então assim, isso é fora da realidade de qualquer outra, qualquer outro contexto de professor da educação básica.

Para trabalhar os futebóis tem um lastro de experiência em função da participação de um grupo de pesquisa aqui da UFMG, que é o GEFUT, que é o grupo de estudos sobre futebol e torcidas, e a gente tinha um projeto de extensão que atuava inclusive aqui no centro pedagógico, com uma oficina de um laboratório de construção de práticas pedagógicas no âmbito do trato com o futebol que fugia da lógica da prática pela prática. Então isso deu uma sustentação, um eixo legal para pensar as coisas desse trabalho aqui que foi feito com os meninos.

Então pensando dentro desse histórico, eu peguei uma coisa que era muito importante para mim. Então assim, eu me mudei para Ouro Preto para poder ter uma noção da realidade, e eu queria discutir com eles a questão da identidade a partir do futebol né, as torcidas. E lá assim, você tem uma identidade que fica como se fosse um futebol de várzea aqui de Belo Horizonte, então assim as pessoas tem muita ligação com os clubes do bairro, conhecem as pessoas pelo nome e as vezes até menos do que com os grandes clubes: atlético, cruzeiro, américa. E lá isso é muito forte, então você tem clubes centenários. A gente tem o sujeito que é o mito fundador do futebol em Belo Horizonte, tendo jogado e criado um clube lá antes, então o futebol é muito forte. Então eu tinha o eixo da ideia da identidade, que fosse aproximar dessa sedução que era dentro do projeto político pedagógico, então seduz a partir de quem é o sujeito, e uma preocupação que eu sempre tive desde que eu comecei a trabalhar, que é a questão de gênero. Só que não era o foco para esse trabalho, que eu quando eu pensei, estruturei os processos avaliativos e a unidade didática. Meu foco estava todo na questão da identidade, por que que a gente torce para alguém, por que que a gente xinga, como é que isso se constitui, por que que eu fico triste com um clube jogando alguma coisa, por que que eu vou a um jogo assisto alguém, e sem deixar de lado a ideia do jogar. Então a ideia era que esses portfólios fossem produzidos dentro do período de aula, por lá aconteciam aulas geminadas, então eles gastavam ali quinze, vinte no máximo vinte e cinco minutos da aula, sempre no início, para cumprir determinadas tarefas que eu chegava, tinha, na primeira aula então a gente foi definir quem eram os clubes e eram sempre foi dois clubes por turma e eu não estabeleci nenhum critério para constituição desses clubes, né. Eu só falei assim: "- Olha, metade da turma vai está

de um lado, metade da turma vai está do outro. Como é que vocês vão se dividir nisso aí, é eu não, não me importa. “Na verdade eu falava para eles não me importava mas não me importava os critérios que iam eleger para poder fazer isso né. Ai foi engraçado! Assim... Uma turma teve, a turma de edificações, teve uma característica de se dividir em termos de amizade, de identificação um com o outro, e criaram os grupos e depois eles foram ver o que que tinha dado em termos de time, por que eles sabiam que eles iam jogar. Mas assim primeiro eles olharam em termos de amizade. Na outra turma não, primeiro eles olharam quem é que jogava bola tanto do lado dos meninos quanto do lado das meninas. E depois eles viram o que que dava,”- Ó, tá sobrando um aqui.. - Não professor, mas deixa um aqui com mais... - não, nós temos...” E coincidência ou não, nas duas turmas a gente tinha número par de alunos, então não tinha por que uma tur... um lado ter mais alunos que o outro. Nessa turma que olhou as questões técnicas, eles acabaram tendo um time muito cheio de homens e com poucas meninas. Se não me engano tinham três meninas só, e no outro tinham muitas meninas e uns meninos que não se ligavam em futebol e em práticas corporais de uma maneira geral. Na outra turma a coisa ficou mais equilibrada tanto em quantidade de meninos e meninas, quanto na quanti.. No número de experiências que esses meninos tinham trazido e conseguiam usar para jogar. Mas não era nem assim... Em momento nenhum eu tive preocupação com isso porque eu entendia que independente do que eles escolhessem na hora de separar os clubes, as equipes deles, a gente ia ter um conjunto de elementos para discutir identidade.

Então trazendo a partir do referencial que discute futebol, o que constitui identidade, família, amizade, a ideia da identidade do próprio clube, então o que que o clube representa e aí como é que eu me identifico com aquilo para me tornar atleticano, para me tornar cruzeirense. Esse conjunto de coisas eu fui solicitando para eles a medida das aulas. Então tinha um presidente, tinha um técnico, tinham os jogadores do futebol praticado por homens, do futebol praticado por mulheres. E aí na hora que isso foi definido, eu passei a pedir para eles as tarefas da construção desse portfolio. Por que eram os quinze minutos iniciais então, "- hoje vocês vão definir para mim qual é o nome do clube, é qual é o nome da torcida principal do clube, e o que que é o mascote." Então eram tarefas rápidas em teoria, algumas demoraram um pouquinho mais e algumas que eu pedia para que fosse iniciado, por que ia demorar

mais tempo, eles davam continuidade em casa. Então, as vezes era pedir para criar a história do clube, e aí essa ideia de criar a história do clube acabou resultando num numa virada total, no caso da turma de automação, do que eu tinha proposto, do que eu esperava para fazer a avaliação nessa unidade. Por que eles fizeram uma discussão completamente pautada em gênero, e foi sensacional para aula. Não era o que eu esperava mas acabava atingindo o objetivo discutindo identidade, mas ampliando muito mais numa direção de uma discussão de gênero. Então os quinze primeiros minutos, eles sempre estruturavam o que tinha que fazer. Faziam um rascunho, alguma coisa, e uma pessoa que era o presidente das equipes tinha que ir para casa com a obrigação de cobrar os demais daquilo que tinha que ser produzido e sempre levar. Eu nunca levei os portfólios para casa, eles sempre me apresentavam no início da aula seguinte aquilo que tinha sido pedido, o que precisou passar a limpo, alguma coisa assim. E o presidente era o responsável. Se o presidente fosse faltar por alguma razão ele tinha que repassar isso para equipe lá, então assim foi um trabalho que foi gostoso de fazer.

Então essa turma especificamente que é a turma de automação, por que ele vai diferente, por que a discussão toma mais corpo durante a aula, mas dentro daquilo que estava proposto nesse instrumento de avaliação eles cumpriram tudo que estava aqui. Então não teve muita dificuldade, era se preparar para poder trazer essa discussão, então em determinado momento, no dia que eles tinham que trazer a história do clube para aula, primeiro leu, foram coincidências da aula que a gente né não se prepara para isso mas..., primeiro leu a equipe que simplesmente fez uma história cumprindo uma tarefa que estava ali, dizia de alguma coisa, eles usaram relatos. Eu dei para eles a ideia procurar a história dos clubes pelo mundo a fora. Citei rivalidades históricas do mundo, questões religiosas questões políticas que constituem identidades mundo a fora. Eles fizeram essa leitura e construíram. Então um dos grupos fez uma história que se pautava em algo que é muito característico do futebol, que era ser construído por uma empresa, os trabalhadores dali se vinculavam ao clube praticavam e tal, o que não fugia muito, mas dava elementos para discutir a ideia de identidade. E daí quando foi a outra equipe fazer a leitura dentro das coisas propostas para esse dia, eles tinham que apontar quem era o principal rival. Essa primeira equipe se chamava Balalaika, fazia um referencial a vodca. E aí é uma característica também de Ouro Preto, isso também está muito

exposto, essa ideia da festa, do beber, do ficar embriagado e coisas mais. E como principal rival eles colocavam Orlof como se a orlof, outra vodca, tivesse uma equipe também, e aí tinha um embate quase que de empresas. Uma coisa assim... E que a gente tem isso aí no meio do futebol. O outro grupo apresenta como rival a Balalaika, e na hora que eles foram ler a história do clube que relata a constituição, a parte de pessoas gays em determinada época no Brasil que eram perseguidas e que fizeram um movimento e que foram.... Tiveram que sair do país e retornam. E daí quando eles vêm, por que isso não está dito no registro eles contam a história falando isso, mas nessa história não fala por que a Balalaika é o principal adversário. Isso vem em discussão em aula. E aí eles falam assim: "- Olha, nosso clube representa um movimento contra a homofobia, contra a transfobia, contra abuso de gênero." Milhão de coisas que eles colocaram lá na hora, assim tudo que esse grupo de pessoas que tão nessa outra equipe faz. E aí eu falei assim: "- Putz! E agora como é que agora eu vou levantar isso?" Por que dava para sentir, então esse foi a segunda unidade didática do ano, tinham mais ou menos dois meses de aula e era uma turma de primeiro, então tinha pouco conhecimento da turma, mas já dava pra sentir que o que esse grupo apontou do outro era a realidade. Então era uns com um discurso muito preconceituoso e carregado de falas homofóbicas, e quando eu pensei o que que eu vou fazer, um aluno da outra do outro grupo fala assim: "- Ah professor, isso é coisa de veadinho! " Eu falei, "- Pronto, agora me deu elemento para poder desenvolver isso aqui." E dentro da ideia da discussão de gênero foi possível discutir identidade, que era o foco inicial do que eu tinha pensado. E estava vindo dialogando junto com as outras coisas, por que isso aqui é uma parte do processo avaliativo, então eles tinham lá os quinze a vinte e cinco minutos iniciais trabalhando com esse portfolio, depois a gente trabalhava questões técnico táticas e físicas do futebol/futsal, né, mais futsal. E aí a gente pôde discutir questão da experiência corporal que é permitida para um determinado grupo, que não é permitida para outro grupo. O que que os espaços promovem para gente. E essa discussão de identidade aparece também nisso. Por que que em determinado momento você vai ver uma torcida organizada e não tem tanta mulher quanto tem homem, por que aquele espaço é permitido para elas, não é? Então eu acabei não precisando fazer muita coisa para que aquilo permanecesse no que eu queria por que a turma era muito boa. Em contrapartida na outra sala, na turma de edificações,

foi muito bom, eles fizeram tudo que eu queria, mas não foi tão rico quanto foi nessa que fugiu um pouco daquilo que eu estava pensando e não esperava nunca que isso fosse aparecer. Então, é de ter aluno que no final da disciplina falou assim: "- ô fêssor, eu não conseguia me enxergar é nesse lugar de homofóbico, por que eu achava determinadas coisas." E aí, não eram falas minhas, eram fala dos alunos: " - então olha só a fala da Ariane, que era uma menina muito engajada, me coloca num lugar de desconforto que eu nunca me percebi. " E aí num espaço que eles jogavam futebol, é amador ali na região era, essas coisas acontecem com frequência. E foi fácil talvez pela experiência que tenho com o trato com o futebol, mas eu acho que mais fácil por que a turma estava muito engajada nesse processo, e eu acho que é uma característica desses alunos de ensino médio agora principalmente, eles tão muito engajados na discussão.

- No caso do transporte para aula eu acho que se esse trabalho tivesse acontecendo agora aí ia ter um elemento muito mais interessante, que é a questão da Thifany na super-liga. Por que, durante a separação das equipes, como ficou uma equipe com os melhores tecnicamente, um nível de experiência maior por um lado dos meninos e uma outra equipe inflada com meninas. O que aconteceu o seguinte, a gente construiu um conjunto de regras, e isso não está presente no portfolio por que era uma outra parte da competição. Então a gente tinha jogos que eram masculinos, um jogo feminino e um jogo misto. O que aconteceu é que os meninos da equipe que tinha mais meninas na hora do jogo masculino, eles não tinham tanta experiência, mas eles estavam se dedicando em função daquilo que representava o que eles tinham proposto para equipe. Foi um negócio assustador, tinha aula que saia, eu sentava no final eu chorava de feliz com aquelas coisas que estavam acontecendo. E aí eles jogavam, eles perdiam, eles não ganharam nenhum jogo do que era o masculino. Por que a diferença técnica de experiência era muito grande, muito grande. Mas o que aconteceu depois era o seguinte, no jogo misto houve um equilíbrio. Então as vezes a equipe que tinha mais meninas ganhou e as vezes o outro ganhou, ou teve empate. Por que a gente sempre tinha um joguinho no final da aula. Cinco minutos para ter um jogo masculino, cinco minutos para ter o feminino e cinco para ter o misto. O que aconteceu é que na hora que teve o feminino, foram derrotas avassaladoras para o time que só tinha três meninas. Por que, ainda que essas meninas gostassem de futebol, tivessem uma noção mediana da prática

menos que das meninas que estavam nesse outro time, elas só eram três. Então chegava um momento que não conseguiam ocupar o espaço da quadra e não conseguia correr, por que a quadra era muito grande, que a gente tinha disponível lá. Então assim, eram surras e surras, e vinham com argumentos, falei assim: "- Olha, você tem que deixar um menino jogar no nosso gol... é você tem que deixar aumentar." Eu falei assim: "- Ó, a gente definiu que era feminino, que era masculino. Vocês já sabiam que ia ter isso." É isso eu não falei antes né, eles sabiam que ia ter os jogos masculinos e femininos. "- Vocês se preocuparam tanto em mon... em entrar num grupo de que o time masculino era teoricamente muito bom, que esqueceram que isso era um clube. Que ele tinha mais coisa, que representava." E foi acontecendo essas coisas assim. E aí, vinham outras questões. Tinha uma menina que eles apontavam. "- Ah essa menina é Maria homem e não sei o que...". Então assim, talvez nesse contexto de hoje, aumentasse essa discussão, ampliasse. Eles ainda tão lá, eles tão no segundo ano agora, e foi assim, o que estava escrito estava aparecendo. Na outra turma também apareceu, mas apareceu de forma menos significativa, então eles conseguiam se empolgar torcendo por quem estava jogando enquanto eles estavam de fora, faziam apontamentos, brincavam com a história que eles tinham constituído, mas era uma coisa mais leve entre aspas assim. Mas houve o diálogo entre o que estava sendo produzido pelo portfolio e pelo que estava acontecendo na aula.

Foram, dezesseis aulas. De todas as dezesseis. Na verdade, houveram se não me engano três aulas que eles não trabalharam no portfolio por que a gente tinha estabelecido meio que uma aula que ia ser mais pegada da parte de treinamento físico que os meninos propuseram/falaram, os meninos e as meninas. Falando que, questionando a ideia de que o cara joga no domingo, na quarta ele está falando que ele ainda está cansado. Falei assim: "- Olha, vamos fazer aqui uma experiência de um treino..." Assim, foi cansativo, daí eu falei assim: "- Olha, a gente vai deixar de lado a ideia de construção do portfolio, está com ..." Por que assim, eu sempre que eu proponho alguma coisa nesse sentido, ou outra coisa de construção durante a aula, eu tenho que respeitar ao máximo o tempo que eu proponho. Então se são quinze minutos, o que foi feito naqueles quinze minutos a gente deixa. Então eu penso num período mais alargado. Como essa turma, essas duas turmas se comprometeram muito com o que estava acontecendo, então nos quinze minutos



eles faziam aquilo e conseguiam fazer mais. Então aquele desenho do leão, que você fotografou, aquilo foi feito numa aula, não colorido assim né, o rascunho daquele desenho foi feito nos quinze minutos iniciais, dia de são nunca que eu vou fazer um desenho daquele ali, ou esperar que um desenho daquele ali saia em quinze minutos. Como é que aquilo ali e tal, por que quando eles é tiveram a primeira aula, eles começaram a discutir ideias de coisas. "- Ah, por que que tem no futebol?" Antecipando coisas que iam acontecerem em outras aulas então, tirando essas três aulas que estavam voltadas para ideia do treinamento físico, voltado para o futebol, todas eles tiveram esse tempinho. As vezes o tempo que estava de fora, não estava jogando, não estava fazendo alguma coisa, eles estavam discutindo o que que era o mascote, o que que ia ser, o que que não ia ser. É, alguns com mais afinco outros, assim: " - Definiu é isso, isso é isso! Beleza vamos ficar aqui, e agora daqui a pouco a gente vai jogar." ou focava em torcer, ou de sacanear um colega, que ai "- o fêssor, a gente pode zuar quem tá do outro lado?" Eu falei: "- Pode, a gente não tá discutindo identidade? A identidade também se constrói a partir de quem é o outro". Então essas coisas foram aparecendo, e eles, eles tinham clareza de que o objetivo era, eu falei no início da unidade didática que era discutir identidade no futebol. No final da unidade a gente fez uma apresentação dos clubes, quem são os clubes, num espaço que não era a quadra, era um... Chama de centro de estudos e lazer lá, que é um espaço que tem uma área para se projetar filme, com mesas de ping pong, a mesa para jogos, uma coisa assim. E aí a gente estava lá eles fizeram a apresentação e foram discutindo as questões que apareceram ao longo dessa unidade didática. E foi inclusive nesse dia que o menino falou: "- Olha eu consegui repensar algumas coisas a partir". Ele falava muitos das coisas que essa menina fala a Ariane. "- Olha eu consegui repensar algumas coisas a partir do que ela falou e tal." Uma outra parcela dos alunos foi legal e tal, mas dando menos valor para essa discussão, mas com uma compreensão eles levavam sempre para ideia dos clubes de bairro lá de Ouro Preto. Então assim tem clube que tem bloco de carnaval que é dos mais antigos de Ouro Preto, e é um dos clubes mais tradicionais e é de determinada região de bairros lá. Então eles conseguiram fazer o que eu esperava, nas duas turmas. Em uma a discussão estava no que eu esperava, mas ela acabou se centrando mais nos elementos que eles trouxeram que foram essas relações ai do que propriamente com a cidade, porque quando eu fui discutir

identidade eu queria fazer uma discussão sobre a cidade né. E dos dois lados atendeu, mas, de um lado atendeu e excedeu. Assim sem nada que eu pudesse esperar. Esse negócio eu vou guardar para o resto da vida, esse trabalho aqui.

#### 5.1.1. Avaliação nas Entrelinhas das Práticas Pedagógicas do Professor Luiz: algumas análises

A narrativa do professor Luiz permite evidenciar múltiplas situações cotidianas na escola nas quais ele precisa perceber, avaliar e intervir. São esses processos invisíveis que esse item evidencia.

Em primeiro lugar é importante destacar que, conforme é possível perceber na narrativa do professor, a própria escolha pelo projeto “Futebóis” é prática de avaliação docente. Para proceder a escolha do tema o professor avalia a relevância do tema e as suas relações com o contexto em que os jovens/escola estão inseridos: as características da cidade, dos alunos, das experiências anteriores, da escola. É a partir disso que Luiz faz as suas primeiras tomadas de decisão acerca do conteúdo a ser ensinado, das experiências e das estratégias de ensino o que lhe permite lidar com a ideia de futebol e sedução.

Nesse contexto de escolha, é possível notar que o professor também avalia as suas próprias possibilidades de trato com o tema e as experiências que o permitem produzir e conduzir a unidade. Desse modo, o que se apresentava como simples escolha de tema para a aula, revela a complexidade do fazer docente do professor Luiz mesmo antes dele iniciar as interações com os alunos. Ele avalia as possibilidades de abordar a questão de identidade: por um lado, por causa das características locais de Ouro Preto; por outro, pela importância do tema identidade dentro do futebol. Tais elementos podem ser observadas no trecho da narrativa do professor que segue:

Como o eixo do primeiro ano é um eixo de sedução, então assim, os futebóis está presente no primeiro ano, porque o futebol né! Efetivamente o futebol, e falando do futebol de campo (...), apesar do aclave declive da cidade tem muitos campos de futebol e é da cultura da cidade. Então, o primeiro movimento de trazer o futebol para as aulas numa perspectiva de seduzir esses alunos para as aulas de Educação Física. (...) para trabalhar os futebóis tem um lastro de experiência em função da participação de um grupo de pesquisa aqui

da UFMG, que é o GEFUT, que é o grupo de estudos sobre futebol e torcidas (...) (NICÁCIO, 2018, p.46).

A pesquisa mostrou que, funcionando como um mecanismo de avaliação invisível (pois não está vinculado ao rendimento individual, nem a um processo formal), as escolhas que antecedem ao início do projeto estão ligadas a uma habilidade fina de avaliação docente. Tal avaliação, descrita nas entrelinhas da narrativa do projeto futebolis, está ancorada nas premissas de: entendimento dos sujeitos da educação (jovens/alunos); de diálogo com outros âmbitos de formação que permitem ao professor domínio sobre o tema (o grupo de pesquisa GEFUT); de conhecimento do significado cultural da prática (o futebol como sedução); da realidade escolar como contexto (aulas geminadas) para suas estratégias de ensino (portfolios).

Mais adiante na narrativa docente, é possível perceber que outro elemento que indica processos de avaliação no fluxo da prática é a escolha das estratégias de ensino (produção dos portfolios no decorrer das aulas) - que se dá a partir da avaliação das condições materiais da escola/aula de EF. No processo de escolha do portfólio como estratégia de ensino e de aprendizagem, o professor avalia o tempo escolar (a duração da aula – geminada) e o momento da sua realização com os alunos: a produção do portfolio é organizada para acontecer no início da aula.

[...] esses portfolios fossem produzidos dentro do período de aula, porque lá aconteciam aulas geminadas, então, eles gastavam ali quinze, vinte é, no máximo vinte e cinco minutos da aula, sempre no início, para cumprir determinadas tarefas (NICÁCIO, 2018, p.47).

Outro processo fino de avaliação, que é possível observar na narrativa do professor Luiz, é a sua percepção sobre as características da turma e das relações estudantis que se estabelecem no cotidiano das aulas. Ao identificar que a amizade em uma turma e a habilidade (na outra) é referência para a composição dos grupos no decorrer do processo das aulas, o professor avalia possibilidades de agir. É a partir dessa percepção que ele dialoga e interage com os alunos:

[...] a turma de edificações teve uma característica de se dividir em termos de amizade de identificação um com o outro e criaram os grupos, e depois eles foram ver o que que tinha dado em termos de time, por que eles sabiam que eles iam jogar. [...] Na outra turma

não. Primeiro eles olharam quem é que jogava bola tanto do lado dos meninos quanto do lado das meninas. E depois eles viram o que que dava (NICÁCIO, 2018, p.48).

É possível notar, também, que em alguns momentos o professor Luiz avalia as habilidades dos alunos; percebendo os mais e menos habilidosos. Tal percepção tem relação com a avaliação dos grupos no andamento das práticas – o que pode fazer com que o professor escolha intervir diretamente ou indiretamente, como apresentado no trecho abaixo.

Nessa turma que olhou as questões técnicas, eles acabaram tendo um time muito cheio de homens e com poucas meninas [...] e no outro tinham muitas meninas e uns meninos que não se ligavam em futebol. Na outra turma a coisa ficou mais equilibrada tanto em quantidade de meninos e meninas, quanto nas experiências que esses meninos tinham trazido e conseguiam usar para jogar. [...] eu entendia que independente do que eles é escolhessem na hora de separar os clubes a gente ia ter um conjunto de elementos para discutir identidade (NICÁCIO, 2018, p.48).

A narrativa do projeto revela que o professor percebe os elementos que são característicos das turmas e que trazem repercussões para a prática de ensino. Por meio dessa avaliação o professor é capaz de evidenciar que, nessas turmas, há relações pautadas nas amizades, no gênero e nas habilidades futebolísticas. É apenas quando percebe/avalia tais elementos que o professor é capaz de criar possibilidades para trata-los como parte do debate das questões de identidade, que era seu foco no projeto.

Como é possível evidenciar, no decorrer do projeto o professor foi avaliando, também, o melhor momento para cada atividade, ou seja, é no fluxo da prática que ele avalia se e como vai acolher as demandas dos alunos. Esse não é um procedimento isolado, mas sim um processo de avaliação sutil que compõe as práticas pedagógicas e a docência.

(...) eu passei a pedir para eles as tarefas da construção desse portfolio: "- hoje vocês vão definir para mim qual é o nome do clube, é qual é o nome da torcida principal do clube, e o que que é o mascote".

Eram tarefas rápidas em teoria. Algumas demoraram um pouquinho mais e algumas (...) eles davam continuidade em casa. Então, as vezes era pedir para criar a história do clube (NICÁCIO, 2018, p.48).

É possível identificar que o professor conhece os debates em torno do futebol e reconhecendo esse conhecimento, também tem feeling ao avaliar cada ação. Assim, o professor Luiz age de maneira a reconstruir os percursos de aprendizagem dos/com os alunos.

Então em determinado momento, que eles tinham que trazer a história do clube para aula, (...) foram coincidências da aula que a gente não se prepara para isso, mas primeiro leu a equipe que simplesmente fez uma história cumprindo uma tarefa (...) eu dei para eles a ideia procurar a história dos clubes pelo mundo afora, citei rivalidades históricas do mundo, questões religiosas, questões políticas que constituem identidades mundo a fora. Eles fizeram essa leitura e construíram. (NICÁCIO, 2018, p.46).

E em alguns momentos da narrativa, o professor explicita os processos avaliativos (intencional) formais do projeto. Noutros ele narra as situações para interagir e a resposta (dada em forma de proposição ou prática) trata-se de um processo de avaliação acontecendo no fluxo da prática escolar

A gente construiu um conjunto de regras (e isso não está presente no portfolio por que era uma outra parte é da competição) e, então a gente tinha jogo que era masculino, um jogo feminino e um jogo misto. (NICÁCIO, 2018, p.51).

Para além da produção do material e da prática, a narrativa do professor revela questões relacionadas a imprevisibilidade das aulas: questões geradas pelas relações entre os sujeitos e das quais emergem conflitos e divergências de ideias e valores. É possível observar que o professor avalia a emergência de tais processos e que, ao invés de punir ou discriminar, acolhe os conflitos para que os estudantes sejam capazes de administrar e resolver o problema ou refletir sobre a questão. Ao compreender que algumas questões, falas ou indagações dos alunos não são alvo de punição ou repreensão, mas parte de seu processo de ensino, o professor permite abertura para criar novas discussões. Ao avaliar continuamente o processo identificando as situações, o professor possibilita, portanto, a constituição de novos caminhos. Essa abertura (que só se torna possível porque percebida/avaliada) não é, entretanto, empecilho (não desvirtua o objetivo principal traçado no início do processo) mas possibilidade de aprendizagem.

Então era uns com discurso muito preconceituoso e carregado de falas homofóbicas e aí, quando eu pensei o que que eu vou fazer, um aluno do outro grupo fala assim: "- Ah professor, isso é coisa de veadinho...". Eu falei, "- pronto, agora me deu elemento para poder desenvolver isso aqui". E aí dentro da ideia da discussão de gênero, foi possível discutir identidade, que era o foco inicial do que eu tinha pensado (NICÁCIO, 2018, p.50).

O trecho da narrativa do projeto Futebóis, acima em destaque, é apenas mais uma demonstração de que o professor avalia o tempo todo e de que isso é fundamental para os encaminhamentos da prática. Tal avaliação é parte de uma formação ampla e não apenas de conhecimentos determinados e fechados. Ela é um elemento inerente da prática pedagógica que não está limitada a dizer o que é certo ou errado, (sobretudo, diante de conflitos) mas que vai possibilitar ao professor direcionar práticas e aprendizados.

O projeto Futebóis revela a avaliação como algo que acontece de forma contínua e permanente, e principalmente, que extrapola os objetivos de ensino/aprendizagem: avaliar exige um olhar para o que rodeia o processo; um olhar para as peculiaridades sobre o tema; sobre o contexto histórico-social e cultura do professor e dos alunos; sobre o que vai surgindo no cotidiano das aulas.

## **5.2. Narrativa do Projeto “Áfricas e Eu”**

Beleza! Bom meu nome é Nayara. É... eu formei em licenciatura pela UFMG em 2013. Desde que eu formei eu atuei na gestão de um programa, que é o programa segundo tempo dentro do centro pedagógico. Então eu não dava aulas especificamente de educação Física. Dava aula de algumas oficinas do segundo tempo né. Isso eu fiquei de 2013 a 2016. E aí quando eu perdi o vínculo com o programa né. E aí eu retornei para o Centro Pedagógico no início de 2017 como professora substituta. Então efetivamente eu tenho um ano e dois meses de, de experiência como professora – com as minhas turmas, pensando no meu planejamento, nas minhas, nos meus processos de avaliação. Então é pouquinho tempo. É recente a minha experiência. Hoje eu não trabalho mais no Centro Pedagógico, porque meu contrato era de substituta. Eu trabalho no colégio Santo

Agostinho, na unidade Regina Pacis, desde o início agora de 2018. Então basicamente minha atuação é essa.

É... Esse material que eu trouxe para você é um material referente a um grande projeto que o Centro Pedagógico desenvolve todos os anos - que é o projeto Áfricas e eu. Esse projeto é um projeto que é trabalhado com os alunos do primeiro ciclo. Então são seis turmas do primeiro ciclo, primeiro ano, segundo ano e terceiro ano é que desenvolvem esse projeto – que é interdisciplinar. Então, não é específico da Educação Física, é um projeto que é desenvolvido pelas outras áreas de conhecimento também. Esse projeto, ele surgiu muito em função do dia da festa da consciência negra. Então, os professores a uns anos atrás se reuniram e decidiram que seria legal trabalhar para além do dia da festa em si. Né! Fazer um projeto que contemplasse as outras aulas, que os meninos pudessem ir um pouco mais além do que as apresentações que eram feitas no dia da festa. E como é um projeto interdisciplinar a Educação Física ela entrou também junto desse projeto. Então, a gente não cabia. Só a Educação Física, os professores de Educação Física desenvolverem apresentações de dança é... para serem apresentadas no dia da festa da consciência negra. A gente pensou em algo para além disso. Então, a gente trabalha com os meninos do primeiro ciclo. Eu trabalhei, enquanto professora substituta, muito em função dos jogos e brincadeiras originárias da África e que hoje a gente ainda brinca e a gente ainda desenvolve na nossa cultura, no nosso dia a dia, nas diferentes práticas juntos com os meninos. Então eram... A gente trabalha com eles os jogos e brincadeiras e aí a gente tenta fazer um caminho com eles que eles possam conhecer brincadeiras de diferentes regiões da África. Então, brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda, brincadeiras com diferentes materiais, brincadeiras, de correr, brincadeiras de pular, brincadeiras de acertar o alvo, brincadeiras que trabalham mais com a lógica. Diferentes brincadeiras mesmo vindas da África. E aí a partir disso, é... como primeiro ciclo, ele tem algumas características no Centro Pedagógico que são específicas do primeiro ciclo, como por exemplo, a construção do portfólio. Que a gente coloca textos explicativos e as atividades que são desenvolvidas ao longo da etapa para os pais poderem observarem, verem o que está sendo trabalhado com os filhos. Essa forma de registro para os pais é... Eu fiz a opção de construir, então, com o terceiro ano o mapa da África, das brincadeiras africanas. É, então o percurso que eu fiz ao longo

do projeto foi: nós vivenciamos todas as brincadeiras que iriam constar no mapa, a todo momento, em todas as aulas a gente retomava da onde que vinha essas brincadeiras, por exemplo uma brincadeira que chama terra mar – que é uma brincadeira de pegador – ela veio de Moçambique. Então, foi uma das primeiras brincadeiras que a gente fez. Na aula seguinte, quando a gente ia passar para outra brincadeira, a gente sempre relembrava a brincadeira da aula anterior, de qual país que vinha... que essa brincadeira veio, né.

E aí, no final de todo o projeto a gente fez a construção do mapa. Então eu trouxe o mapa impresso, né. E aí os, os alunos tinham que identificar a brincadeira com a cor daquela brincadeira e colorir no mapa o país de onde que veio aquela brincadeira. E, além disso, a gente também trabalha com eles algumas brincadeiras, como por exemplo o escravos de jó – que a gente não tem uma origem definida certinha de qual país da África que veio essa brincadeira. Então, além de colorir no mapa, eles escreveram num outro espaço, em formato de registro, as brincadeiras que a gente fez que não tem uma origem especifica de um país específico da África. Então, é... mais ou menos foi esse o caminho, é um projeto que já existia na escola, no qual a gente tinha que desenvolver junto com os outros professores das outras áreas. A gente decidiu fazer. Eu e a outra professora que trabalha no primeiro ciclo – que a gente trabalha muito em conjunto aqui no CP – a gente decidiu fazer esse caminho de passar por todas as brincadeiras primeiro e depois fazer o registro no final da etapa, como a gente já fazia nas outras etapas. Não sei se ficou muito claro.

É... Eu vou pegar a turma do terceiro ano, que foi a turma que eu fiz especificamente esse registro do mapa. Como é uma turma que já está na escola a três anos, estava o ano passado a três anos na escola, é uma turma que já tinha desenvolvido esse projeto outras vezes, né. Então eles tinham passado no primeiro ano por esse projeto áfricas e eu, no segundo também, então era o terceiro ano que eles estavam desenvolvendo esse projeto. Então, algumas das brincadeiras que eu trouxe para eles, eles já conheciam. Então foram brincadeiras que eles aderiram de uma maneira bem legal, bem participativa, que eles já sabiam como brincava né. Mas isso não fez com que as brincadeiras que eu trouxe pela primeira vez para eles, ficasse menos participativas. Muito pelo contrário, como eles já sabiam a lógica do projeto e eles sabiam que tinha um dia de festa da consciência negra na escola, que eles iriam apresentar um pouco daquilo que a gente fez nas aulas, algumas das



brincadeiras para os pais nesse dia, eles interagiram e tiveram uma participação muito legal assim nas brincadeiras. Então na hora de construir um mapa, eles acharam muito legal, porque eles sempre estavam acostumados nas outras etapas e nos anos anteriores a escolherem uma brincadeira, desenhar e colorir. Então quando eu trouxe o mapa da África pronto. Que daí eu fui explicar o que que era um mapa. Qual que era a dimensão do mapa. Porque que a gente vê pequenininho, mas o país é grandão. Então, passei por todo esse processo com eles e isso foi muito legal, porque eles aderiram a proposta e acabaram se divertindo. Então, assim, o fato de procurar: eu tenho que procurar no mapa, eu não sei onde fica Moçambique, mas eu tenho que achar o país onde está escrito Moçambique. Então acaba que foi uma maneira divertida também de registrar. Não é só colorir. É um... a gente pensa, é caça palavras – aquela brincadeira, quando a gente tem que procurar uma palavra, a gente gasta um tempinho ali procurando. Acaba que tem muita gente que gosta de fazer caça palavras, né. Do mesmo jeito os meninos gostaram de ter que procurar um país num mapa: onde que está localizado esse país para eu colorir, daquela brincadeira que a gente fez. Então, acabou que a aula de registro, de colorir o mapa, acabou se tornando mais uma brincadeira também como parte do nosso projeto. Então, assim, a turma que eu tenho em mente agora que é a turma do terceiro ano A. Foi uma turma que se envolveu muito, que participou muito e que gostou de fazer e uma maneira diferente de registrar, porque eles estavam acostumados a registrar só com desenho. Agora não. Eles não tiveram que desenhar. Eles tiveram só que colorir. Tiveram que buscar, tiveram que procurar onde que estava aquele país. Então, a participação deles foi bem legal e foi uma maneira diferente que a gente ainda não tinha feito com as turmas do primeiro ciclo. É... a repercussão maior é no dia da reunião de pais, assim, quando eles pegam de volta esse registro e os pais tem a possibilidade de ver. Então os alunos, eles participam da reunião junto com os pais. Não é obrigatório, mas eles vão junto com os pais. Então, quando a gente está passando, explicando que eles fizeram essa atividade, como que eles fizeram. Deu para perceber assim... muitos alunos que estavam presentes na sala, mostrando para os pais: olha a gente fez isso aqui, essa brincadeira é aquela que a gente fez lá em casa, a brincadeira dos escravos de jó – que eles tiveram que fazer uma pesquisa também com as famílias. Então assim: “ – Onde que tá o escravos de jó aqui no mapa? Teve uma mãe que perguntou e a filha

respondeu: “- Não sei mãe, porque os escravos de jó não tem uma origem definida”. Então, quer dizer, ela assimilou aquilo que a gente tinha pesquisado, aquilo que a gente tinha conversado em sala. Então, assim, a repercussão maior é quando eles pegam de volta esse mapa para eles olharem assim. O dia que eles fazem não tem muita repercussão não. Eles gostam de fazer. Eles eles se divertiram fazendo, mas a repercussão maior é quando eles vão entregar esse mapa para os pais – que aí eles podem contar, eles acabam falando um pouco da brincadeira do jogo, por que alguns pais perguntam: “- Como é que joga isso? Como é que é essa brincadeira?” Então, a gente consegue notar essa repercussão maior e o que eles conseguiram assimilar é não assimilar mais. O que ficou mais para eles, assim, guardado. Qual brincadeira ficou mais, que foi mais chamativa para eles. A gente consegue observar, quando eles têm esse encontro com os pais.

Na verdade, assim, como as turmas, elas não são muito grandes e eles estavam acostumados já a fazer o registro (todo final de etapa a gente fazia algum tipo de registro), eles acabam se ajudando. Então eu não tive que interferir tão assim diretamente com um aluno ou outro. Um ou outro falava assim: “- Mas eu não tô achando tal país”. Aí o outro ia lá e mostrava onde é que estava no mapa. Então, acaba que eles vão se ajudando e essas intervenções, pela nossa parte, é mais no momento de explicar inicialmente como que a gente tem que fazer, qual que era a proposta da atividade. E aí depois ao longo da construção mesmo do mapa, eles acabavam fazendo mesmo que, por eles mesmos. Assim, não necessitou mesmo da intervenção. Uma ou outra brincadeira que alguém, levantava a mão e falava: “- Mas eu não lembro da onde que veio essa brincadeira”. Aí a gente parava todo mundo junto e a gente fazia um momento de lembrar. Então, “- Essa brincadeira é de tal país. Terra mar é de Moçambique. Qual que é a brincadeira do país de Huganda? Então, a gente tentava lembrar junto, coletivamente quando surgia alguma dúvida. Mas, as intervenções, elas foram poucas justamente porque a cada aula que a gente ia colocar, ia apresentar uma nova brincadeira, desenvolver com eles uma nova brincadeira. A gente retomava as brincadeiras anteriores, então, todo momento comecei uma brincadeira nova: “- Olha a gente já fez quais brincadeiras? – A gente fez essa, essa e essa. – Essa primeira brincadeira era de qual país? – Ah! de tal país...”. Então, eu listava no quadro toda aula, antes de iniciar a aula, todas as brincadeiras que a gente já tinha feito, todos os países. Por isso aí. Era para eles

irem mesmo memorizando para quando chegasse no final eles guardarem de onde que veio, como é que brincava. Então no dia da construção do mapa, do registro, não necessitou dessa intervenção de dizer para eles onde estava tal país, qual brincadeira era daquele país. Não necessitou disso não. E eles mesmos se ajudavam a localizar os países, a ver se um ou outro estava colorindo da cor que era para colorir. Eu não, eu acho que não...

É!! Eu pensei num primeiro momento de construir com eles o mapa no sentido de trazer os países recortados num formato tipo de A4 e tal, e a gente ir montando o mapa da África grande. Para expor isso, né. Mas acabou que a gente não deu conta de fazer isso. Então, foi só o registro mesmo deles, cada um com o seu mapa da África colorindo. Mas, inicialmente a gente tinha pensando de num momento posterior a esse mapa individual, da gente construir coletivamente um mapa maior e grande para expor para o restante da escola e para os pais também no dia da festa da consciência negra. Mas, a gente não deu conta de chegar nesse momento. Que pena, ia ser legal!! Fica para uma próxima uma próxima tentativa, próxima turma. Primeiro que a gente é... como eu te falei a gente tinha que registrar de alguma forma para ir por portfolio, né. É, não é obrigatório todos os professores das diferentes áreas fazerem esse portfolio, mas, historicamente, a Educação Física sempre ficava a parte disso e aí, a gente de uns anos para cá, a gente decidiu que, né... o CP decidiu que seria interessante todas as áreas apresentarem alguma coisa no portfolio. Até mesmo para não ter essa diferenciação de que português e matemática, na alfabetização, é melhor e é mais valorizado do que Educação Física e artes, por exemplo. Então a gente tinha que construir alguma coisa para o portfolio e os alunos do terceiro ano, eles já vinham a dois anos fazendo toda a etapa ou pelo menos três vezes por ano, registro na maneira de desenhar e colorir. Então, eu fiquei pensando assim: eu queria criar uma forma diferente de ter um registro para o portfolio que não fosse foto dos alunos fazendo ou, senão, eles colorindo e desenhando. E que eles acabassem também brincando com essa forma de registrar né. É, eu queria, além de dizer para eles de onde que veio, porque só dizer de onde que veio aquela brincadeira, as vezes assim, não significa nada. Eles podem pesquisar no google e achar. Mas, eu queria mostrar para eles que a escolha das brincadeiras que a gente fez, ela foi proposital também para eles visualizarem no mapa, que diferentes regiões da África que vieram essas brincadeiras e que a gente

pode fazer brincadeiras de diferentes lugares do mundo. Que não tem uma região específica da onde vem que é mais importante de ser trabalhado dentro da escola. Você entende, assim, é deles conseguirem visualizar que existem diferentes brincadeiras em diferentes partes do mundo, que não tá só concentrando numa região como a gente vem vivenciando... A gente sofre muita influência, por exemplo, da Europa, da América ainda: questão e produto, questão de vestimenta, questão de acesso cultural, das coisas que a gente escuta, dos programas que a gente vê. A gente tem essa influência muito de uma parte específica do mundo e eu queria que eles visualizassem que pelo menos ali na África, eram diferentes partes da África que vieram essas brincadeiras. E aí eu achei que fazendo o mapa e fazendo as brincadeiras de diferentes regiões da África, isso poderia fazer uma relação com essa questão da gente ter brincadeiras do mundo inteiro e que a gente pode fazer brincadeiras do mundo inteiro, não só as brincadeiras que a gente conhece, as brincadeiras que a gente vive hoje aqui no Brasil. Então foi mais ou menos isso que me inspirou assim, de ser uma forma diferente de registro, que eles pudessem aproveitar e brincar fazendo esse registro e deles conseguirem visualizar mesmo. Para essa faixa etária que eles estão fica mais fácil ser algo visível, algo palpável. Então deles conseguirem visualizar essa diferença de localidade. De que a gente é diversa. Que a nossa cultura, ela engloba uma diversidade muito grande, algo nesse sentido.

Eu acho que menos na hora que eles tão brincando, na hora que eles tão envolvidos com as atividades a gente consegue perceber mais do que na hora do registro em si. E, às vezes, eu fico até pensando. A gente fica sempre falando de que, às vezes, a gente tem que avaliar algo mesmo palpável, dá uma avaliação, pedir para eles fazerem um trabalho, alguma coisa assim. E, às vezes, a gente não totaliza tudo aquilo que eles compreenderam, que eles assimilaram, estando no papel. Sabe, eu acho que vai para além disso. Então fica muito mais claro para mim na hora que eles estão realizando as atividades do que na hora que eles colocam no papel. Que eles conseguem assimilar, que eles conseguem entender as diferenças entre uma brincadeira e outra, as diferenças é que vem de diferentes partes do mundo. Que a gente é hoje é... influenciado por diferentes coisas que aconteceram na nossa história. Então isso fica mais visível na hora que a gente está brincando do que na hora que eles colocam no papel para mim. Talvez, por eles serem de uma faixa

etária menor, deles ainda estarem nesse processo de começar a construir a escrita deles talvez. Também seja por isso. Não sei.

Aqui no mapa que eu vou deixar com você, tem essa parte que eles têm que escrever as brincadeiras que é de todo o continente. Tem uma das brincadeiras que a gente faz que é pegador do capitão do mato, que ela vai contar a história mesmo do negro quando ele veio escravizado e ele ficava na senzala e ele tinha que chegar... passar pelo capitão do mato para chegar até os quilombos. Então, a gente conta essa história toda através da brincadeira. E eu acho que isso fica... essa situação dessa brincadeira é muito marcante, porque além dos meninos estarem entendendo a história eles ficam tristes do negro ser escravizado, dele ser obrigado fazer as coisas que eles não queriam fazer, deles ficarem presos na senzala enquanto eles não estavam trabalhando. Então, quando a gente conta isso tudo para eles, antes da gente começar a brincar, porque a gente faz né esse percurso todo: o negro veio para o Brasil... ficava dentro da senzala e tem o capitão do mato que era responsável por capturar quem fugisse, quem conseguisse passar pelo capitão do mato chegava no quilombo, né. Conta isso tudo e aí eles vão percebendo e aí eles se olham assim, enfim, e “- Poxa! Tem alunos negros aqui, que são os nossos amigos e eles passavam por isso antigamente”, e a gente consegue notar as tristezas deles nas falas assim de, “- Por que que acontecia isso com eles professora?” Então eu acho que isso também é legal, porque faz eles sentirem e faz a gente sentir também aquilo que a gente quer enquanto escola: que é formar; uma formação humana mesmo; para entender o diferente; para lidar com o diferente; para aceitar o diferente; para viver em comunhão com o diferente. Então, assim, eu acho que essa brincadeira dentro desse projeto... eu acho que foi a que ficou mais marcante assim para mim nesse primeiro ano de experiência com esse projeto e com essa temática. Assim, de ver que eles conseguem entender a história deles, a história do povo brasileiro. Para ver onde que a gente chegou hoje e entender que tem que acolher o diferente, que tem que ter um dia mesmo de festa de consciência negra para celebrar isso tudo que os negros passaram é, historicamente, no Brasil. Assim, isso é bem legal. Acho que é isso.

#### 5.2.1. Avaliação nas Entrelinhas das Práticas Pedagógicas da Professora Nayara: algumas análises

Tal como ocorre no projeto Futebóis, o projeto “Africas e eu” desvela a avaliação permanente como parte do fazer docente cotidiano na escola.

Na narrativa da professora Nayara a construção do mapa aparece como um modo de exercício e de avaliação do conhecimento. A proposta se constitui como uma forma da EF participar do projeto (portfolio das disciplinas do fim do semestre) de forma efetiva e significativa, que exigiu dos professores de Educação Física habilidade para avaliar seus modos de participação e de organização das práticas. Isso exigiu da professora desenvoltura para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e, também, uma avaliação do projeto como um todo: onde a professora observou os diferentes modos que a Educação Física já havia participado anteriormente para a partir disso propor novas maneiras de agir. O trecho que segue é demonstrativo desse exercício:

Então a gente tinha que construir alguma coisa para o portfolio, e os alunos do terceiro ano eles já vinham a dois anos fazendo toda a etapa, ou pelo menos três vezes por ano registro na maneira de desenhar e colorir. Então eu, eu fiquei pensando assim, eu queria criar uma forma diferente de ter um registro para o portfolio que não fosse foto dos alunos fazendo ou se não eles colorindo e desenhando. E que eles acabassem também brincando com essa forma de registrar, e eu queria além de dizer para eles de onde que veio, por que só dizer de onde que veio aquela brincadeira as vezes não significa nada, eles podem pesquisar no google e achar (ALBANEZ, 2018, p.62).

No decorrer da narrativa do projeto a professora desvela a sutileza dos processos de avaliação, que compõem o cotidiano docente, ao sinalizar que os alunos já assimilaram o modo com o a escola produz e que precisou avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema (o que contribui para a sua organização e planejamento) e que isso modifica também a dinâmica da aula. Nayara identifica/avalia, portanto, os conhecimentos que influenciam o envolvimento dos alunos com o projeto.

(...) estavam acostumados já a fazer o registro (todo final de etapa a gente fazia algum tipo de registro) eles acabam se ajudando, então eu não tive que interferir tão assim diretamente com um aluno ou outro(...)

Então eu trouxe o mapa impresso. Os alunos tinham que identificar a brincadeira com a cor daquela brincadeira, e colorir no mapa o país de onde que veio aquela brincadeira.

(...) além de colorir no mapa, eles escreveram num outro espaço, em formato de registro, as brincadeiras que a gente fez que não tem uma origem específica de um país específico da África

(...) no qual a gente tinha que desenvolver junto com os outros professores das outras áreas  
Então algumas das brincadeiras que eu trouxe para eles, eles já conheciam.

(...) como eles já sabiam a lógica do projeto e eles sabiam que tinha um dia de festa da consciência negra na escola, que eles iriam apresentar um pouco daquilo que a gente fez nas aulas (algumas das brincadeiras para os pais nesse dia) eles interagiram e tiveram uma participação muito legal assim nas brincadeiras. (ALBANEZ, 2018, p.61-62).

Ao narrar sobre a forma de registro proposta no projeto, professora demonstra que avalia o que é melhor para o aprendizado daquele grupo específico, a partir das suas características e, assim, desvela um entendimento de que a avaliação que não está focado em um instrumento:

Para essa faixa etária que eles estão, fica mais fácil ser algo visível, algo palpável, deles conseguirem visualizar essa diferença de localidade

Eu acho que na hora que eles tão brincando, na hora que eles tão envolvidos com as atividades a gente consegue perceber mais do que na hora do registro em si. E as vezes eu fico até pensando, a gente fica sempre falando de que as vezes a gente tem que avaliar algo mesmo palpável, dar uma avaliação, pedir para eles fazerem um trabalho, alguma coisa assim. E as vezes a gente não totaliza tudo aquilo que eles compreenderam, que eles assimilaram, estando no papel. Sabe, eu acho que vai para além disso, então fica muito mais claro para mim na hora que eles estão realizando as atividades do que na hora que eles colocam no papel. Que eles conseguem assimilar, que eles conseguem entender as diferenças entre uma brincadeira e outra, as diferenças que vem de diferentes partes do mundo. Que o que a gente é hoje é influenciado por diferentes coisas que aconteceram na nossa história. Então isso fica mais visível na hora que a gente está brincando do que na hora que eles colocam no papel para mim, talvez por eles serem de uma faixa etária menor, deles ainda estarem nesse processo de começar a construir a escrita deles talvez, também seja por isso, não sei. (ALBANEZ, 2018, p.63).

É possível notar que para a professora o desenvolvimento do mapa, é uma proposta que cumpre o papel de avaliação formal e, ao mesmo tempo, de material pedagógico que compõe o processo de aprendizado dos alunos. Isso exige que a professora avalie: 1) as experiências anteriores relacionadas ao contexto escola; 2)

as práticas dos sujeitos para as proposições pedagógicas dentro desse contexto; 3) as características do grupo específico; 4) a participação da disciplina EF dentro do projeto, sem perder as características e especificidades da mesma.

Como é possível perceber na narrativa do projeto “Africas e eu”, a professora percebe que o mapa cumpre um duplo papel: que ele serve como um instrumento de avaliação dos aprendizados dos alunos e, ao mesmo tempo, como uma brincadeira. Essa avaliação da atividade em si, aparece como parte do processo e auxilia a professora na percepção dos pontos positivos da atividade proposta e no encaminhamento das ações nas aulas.

Então acabou que a aula de registro, de colorir o mapa, acabou se tornando mais uma brincadeira também como parte do nosso projeto. Então assim, a turma que eu tenho em mente agora que é a turma do terceiro ano A, foi uma turma que se envolveu muito, que participou muito e que gostou de fazer, e uma maneira diferente de registrar, por que eles estavam acostumados a registrar só com desenho, agora não, eles não tiveram que desenhar, eles tiveram só que colorir, tiveram que buscar, tiveram que procurar onde que estava aquele país, então, a participação deles foi bem legal e foi uma maneira diferente que a gente ainda não tinha feito com as turmas do primeiro ciclo.

Então quando a gente está passando, explicando que eles fizeram essa atividade, como que eles fizeram. Deu para perceber muitos alunos que estavam presentes na sala mostrando para os pais: - “olha a gente fez isso aqui, essa brincadeira é aquela que a gente fez lá em casa”. A brincadeira do “Escravos de Jó”, que eles tiveram que fazer uma pesquisa também com as famílias, onde que está o “Escravos de Jó” aqui no mapa? Teve uma mãe que perguntou e a filha respondeu: “- não sei mãe, porque o “Escravos de Jó” não tem uma origem definida”. Então quer dizer, ela assimilou aquilo que a gente tinha pesquisado, aquilo que a gente tinha conversado em sala. (ALBANEZ, 2018, p.60).

Conforme relato da professora Nayara, todo processo é alvo de avaliações docentes. Assim, durante a apresentação da atividade aos pais pelos alunos, a professora tenta compreender/avaliar aquilo que foi mais significativo ao longo do projeto. Nesse processo de percepção/avaliação ela identifica não só o aprendizado dos alunos, mas também dá indícios (avalia) sobre seus gostos e interesses – conforme trecho abaixo.

(...) e o que eles conseguiram assimilar é, não assimilar mais, mas o que ficou mais para eles, guardado, qual brincadeira ficou mais, que



foi mais chamativa para eles, a gente consegue observar quando eles têm esse encontro com os pais. (ALBANEZ, 2018, p.61).

Outro ponto importante a ser destacado é que a variabilidade de brincadeiras e de seus lugares de origem exigiu da professora um esforço de avaliação permanente dos processos que ocorrem nas aulas e também da necessidade de exercitar com as crianças, repetidamente, algumas práticas. A cada aula, portanto, a professora avaliou os aprendizados dos alunos e exercitou com eles conhecimentos da EF.

Então o percurso que eu fiz ao longo do projeto foi: nós vivenciamos todas as brincadeiras que iriam constar no mapa, a todo momento, em todas as aulas a gente retomava de onde vinham essas brincadeiras, por exemplo uma brincadeira que chama “Terra-mar”, que é uma brincadeira de pegador. Ela veio de Moçambique, então foi uma das primeiras brincadeiras que a gente fez. Na aula seguinte, quando a gente ia passar para outra brincadeira, a gente sempre lembrava a brincadeira da aula anterior, de qual país que essa brincadeira veio.

Então eu listava no quadro toda aula, antes de iniciar a aula, todas as brincadeiras que a gente já tinha feito, todos os países. Por isso aí, era para eles irem mesmo memorizando para quando chegasse no final eles guardarem de onde que veio, como é que brincava (ALBANEZ, 2018, p.61).

É possível notar que o processo de produção do projeto traz implícito uma compreensão e avaliação do contexto escolar e das possibilidades da prática. Assim, a narrativa da professora descreve como avalia os recursos e tempos escolares para decidir o que é possível ser feito e construído ao longo do projeto.

(...) acabou que a gente não deu conta de fazer isso. Então foi só o registro mesmo deles, cada um com o seu mapa da África colorindo. Mas inicialmente a gente tinha pensando de num momento posterior a esse mapa individual, da gente construir coletivamente um mapa maior e grande para expor para o restante da escola e para os pais também no dia da festa da consciência negra. Mas a gente não deu conta de chegar nesse momento (ALBANEZ, 2018, p.62).

É importante ressaltar, também, que a narrativa do projeto revela que a professora avalia os alunos para além de uma aquisição de técnicas: coloca foco na mudança de visão de mundo.

(...) tem uma das brincadeiras que a gente faz que é pegador do capitão do mato, que ela vai contar a história do negro quando ele veio escravizado e ele ficava na senzala, e ele tinha que chegar, passar pelo capitão do mato para chegar até os quilombos. Então a gente conta essa história toda através da brincadeira. E eu acho que isso fica. Essa situação dessa brincadeira é muito marcante, por que além dos meninos estarem entendendo a história eles ficam tristes do negro ser escravizado, dele ser obrigado fazer as coisas que eles não queriam fazer, deles ficarem presos na senzala enquanto eles não estavam trabalhando. Então quando a gente conta isso tudo para eles, antes da gente começar a brincar, por que a gente faz esse percurso todo, o negro veio para o Brasil, ficava dentro da senzala, e tem o capitão do mato que era responsável por capturar quem fugisse, quem conseguisse passar pelo capitão do mato chegava no quilombo. Conta isso tudo e ai eles vão percebendo, e eles se olham assim enfim e “- Poxa! Tem alunos negros aqui, que são os nossos amigos e eles passavam por isso antigamente”, e a gente consegue notar as tristezas deles nas falas assim de, “- por que que acontecia isso com eles professora? ” (ALBANEZ, 2018, p.64).

Em síntese, na narrativa da professora Nayara a avaliação que permeia as escolhas acerca do projeto “Áfricas e eu” tem relação com os modos de participação da disciplina de EF na escola; com o contexto e dinâmica do projeto na escola e suas influencias nas práticas dos sujeitos; com o material produzido (cumprindo um papel duplo de exercício de aprendizados e brincadeira). Tudo isso evidencia como a avaliação faz parte da prática pedagógica de forma inerente as práticas cotidianas.

### **5.3. Narrativa do Projeto “Consumo Versus Sustentabilidade”**

Então! Meu nome é Poliana. Eu trabalho na escola particular Santa Dorotéia. Tem cinco anos que eu trabalho nessa instituição é... eu trabalho lá com infantil 2 ao quinto ano do fundamental. E lá dentro existe uma filantropia então eu trabalho com o público da escolar particular e com o público dessa filantropia, que são alunos de comunidades carentes aqui da região do Sion. É eu tive uma experiência numa escola de bairro com educação infantil no Buritis que durou mais ou menos um ano depois que eu formei, e substituições, né! Eu fiz substituição é no colégio Santo Agostinho, substituição licença maternidade no Santa Dorotéia mesmo, no Regina Pacis e trabalhei com treinamento esportivo de handebol no colégio Sagrado Coração de Maria. Isso.

Bom vamos lá! Esse é um projeto que chama... trata do consumo versus sustentabilidade – que é um trabalho que a gente faz com o infantil dois e o primeiro ano. É, a gente inicia com um para casa para as crianças conversando sobre a diferença entre brinquedos industrializados e brinquedos construídos manualmente. É, eles têm que trazer o para casa com figuras desses dois tipos de brinquedos e ali a gente começa a conversar em roda sobre: se sempre é necessário que eu compre um brinquedo para brincar. Então, a gente começa a conversa assim: Se eu não tenho o brinquedo como é que eu faço? A resposta deles sempre é: “- Vai na loja e compra!” E daí a gente começou a pensar se existiam outras maneiras de ter brinquedos e assim a gente dá continuidade a esse projeto nas aulas, construindo brinquedos com materiais simples, materiais alternativos, como a garrafa pet, jornal, papel crepom e durex. Então a gente usa esses materiais simples para possibilitar a experiência das crianças com esse outro universo de brinquedo. Então, aqui estão alguns brinquedos que a gente constrói, junto com as crianças. Então tem uma garrafa pet que a gente coloca água até metade dela durante a aula e a gente pinga algumas gotas de corante para dar uma cor nessa água. Esse brinquedo a gente dá o nome de derruba litro. A gente leva algumas bolas e eles em duplas brincam de derrubar o litro do outro. E dali vão surgindo outras possibilidades de brincadeiras que eles mesmos vão construindo. Então há um momento da criação e aí eles podem trazer a garrafa para ser o gol, trazer... a garrafa se transforma em boliche. Eles juntam em grupos. É tiro ao alvo, eles colocam na arquibancada. Então de uma simples garrafa com uma água colorida surgiram então várias brincadeiras e essa é a ideia. É a gente construir com o material simples e deixá-los também explorar esse brinquedo. Aí eles levam para casa e eles tem sempre um desafio. Há sempre um para casa em todas as aulas de construção de brinquedos, que é brincar com a família. E esse é o nosso maior desafio, porque na aula seguinte a gente pergunta. É, eu estou falando a gente por que eu trabalho junto de uma professora nesse seguimento. Pergunta para as crianças: “- E aí como foi em casa?” E a gente tem tido é muitas experiências bacanas das crianças levarem isso para casa e mudarem né o ambiente da família a noite ou a tarde quando eles podem, com esse brinquedo, esse simples brinquedo. E situações em que a gente ouve muito crianças brincarem com a babá ou não poderem brincar porque a família não tá presente. Então a gente

vai encontrando alguns, alguns desafios aí, que a gente tem na educação, né de hoje em dia.

É um segundo brinquedo, a gente constrói o foguetinho utilizando jornal, papel crepom e barbante. Esse é um brinquedo que a gente faz com brincadeiras tanto lançando o foguete ao alto e tentando pegar. Lançando mais longe, correndo pela quadra e lançando ele. É uma experiência bacana, porque muitos nunca fizeram, nunca construíram esse tipo de brinquedo. É um brinquedo que dá movimento, então que há o lançamento e isso dá um movimento para as crianças. Então gira o helicóptero por cima da cabeça. A gente faz de lançar bater palma e pegar, então esse é o foguete.

O outro brinquedo que a gente constrói é o ioiô. A gente faz uma bolinha de jornal. Eles amassam o jornal e aí, no caso né com o infantil II e o primeiro ano, eu enrolo com o durex e a gente coloca uma linha, um elástico ou um silicone e faz uma voltinha para ele colocar o dedo. Então o ioiô é também uma das nossas construções que eles também reinventam né, girando ele por cima da cabeça como um helicóptero e inventam pegadores com esse ioiô, porque quando eles correm um atrás do outro, eles lançam o ioiô, mas o ioiô fica preso no dedo, e eles fazem pegadores de ioiô. Então surgiram também outras possibilidades de, na medida em que, eu fui trabalhando com esses brinquedos, além daquilo que eu pensava de explorar, as crianças mostraram outras possibilidades.

A gente constrói também a pipa. A pipa ela é feita de papel A4 mesmo. Eles têm que construir um desenho de uma aula de educação física que eles gostaram, por dentro dessa pipa. Ai nesse momento a gente é...observa mesmo né um pouco sobre o desenho. É uma forma registro, na medida em que eles vão fazendo e conversando sobre o que eles estão desenhando. Então a gente vê o que marcou o que ficou para cada criança. Aí a gente coloca um barbante na ponta da folha A4 e a rabiola feita de papel crepom na outra ponta né e deixa eles correrem pela quadra soltando pipa. Na filantropia, com as crianças da filantropia, a gente observa é comportamentos um pouco distintos do outro grupo de alunos como tentar puxar a pipa um do outro. Como muitas vezes eles tem a vivencia no morro através do cerol. Né, então é um vivencia que eles trouxeram aí, da experiência que eles têm na favela e foi um ponto que, toda vez que eu ensino a pipa, a construção da pipa a gente dialoga sobre esse comportamento, de tentar é puxar a pipa do outro, porque

acaba destruindo, o outro perde o brinquedo e aí a gente tem conversas em roda sobre isso. Diferente do outro grupo que não aparecem essas situações. Muitos da escola particular nunca soltaram uma pipa e na filantropia a gente tem várias crianças que ao final de semana vão para praça e soltam pipa e constroem, sabem construir e já conhecem. Então esse seria só um novo tipo de pipa.

É, com o jornal a gente... uma aula de jornal, eu levo o jornal e a gente tem três etapas nessa aula. É uma aula que eu utilizo muito a imaginação com as crianças. Então a gente começa a aula assim sendo mágicos e nessa mágica a gente tem que correr com o jornal a frente do corpo fazendo a mágica dele não cair e essa é uma experiência muito legal. Porque eles entram na imaginação e realmente se tornam mágicos da aula. Depois a gente faz uma outra mágica e transforma esse jornal que estava a frente em uma capa. E aí eu pergunto o que pode ser essa capa: “- Capa de quê? ” E aí os super-heróis, as princesas, eles surgem na aula e aí as crianças.... Eu coloco uma fita crepe atrás, colo o jornal nas costas e eles brincam de super-herói. E já tive situações inusitadas de realmente achar que é super-herói, de saltar lá da arquibancada do alto. E a gente vê que a imaginação ela precisa estar presente nessa faixa etária e quanto mais a gente explora mais as crianças se envolvem. É depois a gente transforma essa capa numa bola de jornal e essa bola de jornal então eu colo com durex transparente. Por cima coloca durex colorido e deixo as crianças brincarem, desde.... Pergunto para elas o que elas sabem fazer com essa bola e, então, elas brincam de futebol, elas brincam de basquete, de lançar para cima e bater palma e pegar, e as vezes eu deixo um material que a gente utiliza, os cones pequenos, para brincadeiras de sorvete e derruba cone com essa bola.

A gente também tem o avião de papel, que eu considero um dos mais simples, mas onde eu mais me surpreendo, porque várias crianças nunca brincaram de avião de papel e algumas me perguntam após o avião estar pronto: “- Onde que eu pego pra lançar? ” Então, com isso, a gente vê a importância de possibilitar essas experiências com materiais simples e com a construção de um brinquedo para vida deles. Então, a gente constrói o avião, eles colore a folha A4. É eu construo a primeira parte com eles, fazendo a dobradura e eu termino fazendo a asa do avião. E aí a gente utiliza os espaços da escola que dão várias possibilidades, como a arquibancada: lançar passando por uma rede que tem em volta da quadra; lançando

para passar dentro do gol; lançando mais alto; a corrida do avião; o piloto, eles se tornam pilotos, eles colocam né gasolina; eles inventam vários desafios com esse avião. E aí eles levam para casa também.

E por último, material que eu trouxe hoje é uma raquete feita com prato descartável de aniversário. É um palito de picolé e um balão e um círculo de papel A4, que eu recorto para eles desenharem e enfeitarem a raquete, eu colo dentro do pratinho. E a ideia então é jogar em dupla, o balão ser a bola é como um tênis ou um ping pong de balão. Ai a gente introduz também esse universo da raquete, um brinquedo diferente para eles conhecerem.

Bom, vou falar do avião de papel que foi um pouco mais recente. É, a gente tem desde o início né do momento ali da construção é um momento tenso porque são muitas crianças e eu dou aula sozinha, então em torno de vinte e cinco alunos e onde há uma dificuldade de esperar, das crianças para execução e construção desse brinquedo. Então aí já um desafio muito grande já nesse início. A gente tenta se organizar mas há uma ansiedade e uma dificuldade dessa espera e eu acho que isso também faz parte do processo da construção né, e como as crianças hoje tem tudo muito pronto e muito rápido, eu acho que é uma oportunidade que eu vejo assim, da gente trabalhar essa paciência, esse esperar. É, acho que esse é um aprendizado que a construção nos dá, o que vai virar isso aqui. Então eu tenho situações de crianças que não dão conta de esperar e o papel amassa todo, ela tenta várias vezes e ela né, perde a paciência pede uma outra folha, então são circunstâncias que aparecem no meio da aula. E situações de que... igual na última aula eu tenho que, na escola tem um porta bandeira no alto e aí eles começaram sem eu falar a tentar lançar e acertar esse porta bandeira lá do alto da arquibancada. Então, assim, eu vejo que eles olham e observam espaços e possibilidades além do que a gente planeja né. Daí virou uma brincadeira lançar lá em cima e descer a arquibancada um tanto de vez e poder lançar e buscar de novo. É... tive uma situação de uma criança que jogou o avião fora no lixo após a aula e ai eu tive que intervir perguntando né porquê. E aí ele falou: "- Eu não gosto de construção, eu não gosto de construir coisas, eu não, essas aulas eu não gosto...". Mas ele brincou a aula toda e ai a gente conversou sobre né... de que isso é um brinquedo que ele construiu, para ele dar valor para aquilo que ele construiu e ele brincou. Mas há um estranhamento ao mesmo tempo. Há um estranhamento desse

universo que talvez não faça parte da vida deles e a gente tem que dialogar e ir descobrindo o porquê desse estranhamento e como a gente pode ajudá-lo a dar o valor, a cuidar, né. E caso ele não queira, ele também pode ter o direito de não ter esse brinquedo, mas ali no momento que a gente está construindo, eu expliquei sobre a importância da gente cuidar daquilo que a gente tá construindo, daquilo que a gente se propõe a fazer e tudo. Então foi isso.

Bom, eu não determinei né, a sequência por ordem de habilidades e de complexidade, mas eu vejo uma diferença dos alunos na proposta da primeira aula de construção para última aula de construção. O envolvimento e a participação deles é diferente na medida em que eles vão descobrindo que é construir brinquedos é muito legal. Então quando a gente chega lá para as últimas aulas eles já estão perguntando: “- O que que vai ser hoje? ” E, contando casos depois desse brinquedo, então: “- Meu avião voou no telhado, aí meu pai construiu outro no final de semana”. Então isso é o que eu percebo. Mas, não há propostas quanto a habilidades, desenvolvimento de habilidades, uma sequência, é... em relação as habilidades não. Elas não são determinadas.

Ah, interferiu [a mudança de interesse e participação dos alunos com as aulas] por que quando eu comecei nos meus primeiros anos eu fazia dois brinquedos né. Eu construía com as crianças dois e na medida em que eu fui vendo o valor disso e as discussões que a gente começou a elaborar com as crianças, sobre a questão do consumo nesse projeto, então eu via que podíamos arriscar mais do que duas aulas apenas. Então a gente foi. Essa construção didática foi com a experiência, com o próprio fazer. Ah, as crianças da filantropia, elas têm um encantamento com essa água colorida. Eu não sei, foi uma iniciativa, assim, a gente viu que muitas ao longo da brincadeira, elas não só brincavam, elas pegavam a garrafa e ficavam olhando por trás do litro da água. Então é como que o mundo delas mesmo, das crianças, né, o imaginário, o se encantar com algo tão simples que é uma água com cor, mas que leva elas a imaginar e brincar da forma delas. É isso.

### 5.3.1. Avaliação nas Entrelinhas das Práticas Pedagógicas da Professora Poliana: algumas análises

Tal como nos projetos anteriores, a avaliação é constitutiva das práticas no projeto “Consumo versus Sustentabilidade”.

Em um primeiro momento da narrativa, é possível perceber que a avaliação da professora Poliana inicia como a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos: onde a professora busca avaliar a concepção de brinquedos das crianças. Assim, ela faz um diagnóstico sobre como elas pensam as possibilidades de aquisição de um brinquedo, conforme trecho de narrativa abaixo:

Eles têm que trazer o para casa com figuras desses dois tipos de brinquedos e ali a gente começa a conversar em roda sobre se sempre é necessário que eu compre um brinquedo para brincar. Então a gente começa a conversa assim, “- se eu não tenho o brinquedo como é que eu faço? A resposta deles sempre é: “- Vai na loja e compra!” (BRETAS, 2018, p.69).

O projeto revela práticas de avaliação da professora que ampliam a compreensão do universo infantil, da inserção dos brinquedos na vida das crianças para além da escola, e também, da concepção de brinquedo e o acesso ao brincar.

E situações em que a gente ouve muito crianças brincarem com a babá ou não poderem brincar por que a família não está presente. (BRETAS, 2018, p.70).

O relato da professora torna possível notar que a escolha do tema do projeto perpassa, então, por essa primeira avaliação invisível que leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e suas relações com as famílias, bem como, o universo cultural do consumo e da mercantilização no qual estão inseridos. Tudo isso dialoga com os objetivos e compreensões (prévias) da professora em relação a forma como deve ser a avaliação no ensino infantil e sobre o próprio tema do projeto (ecológico de sociedade).

Mais a diante outra cena que revela avaliação docente ocorre quando a professora busca acessar (avalia) os processos de construção de brincadeiras das crianças e inicia a intervenção, direcionando suas ações e propostas para o objetivo do projeto.

A gente leva algumas bolas e eles em duplas brincam de derrubar o litro do outro. E dali vão surgindo outras possibilidades de brincadeiras que eles mesmos vão construindo. Então há um



momento da criação e eles podem trazer a garrafa para ser o gol, (...) se transforma em boliche, eles juntam em grupos, é tiro ao alvo, eles colocam na arquibancada. Então de uma simples garrafa com uma água colorida surgiram várias brincadeiras, e essa é a ideia a gente construir com o material simples e deixá-los também explorar esse brinquedo. (BRETAS, 2018, p.69).

A narrativa do projeto evidencia que no decorrer das aulas/práticas a professora fica atenta aos processos de produção das crianças, avaliando, assim, o produto em si e sua abertura para novas possibilidades de criação. Essa versatilidade e dinâmica de movimento exige da professora uma habilidade olhar e avaliar permanentemente durante o processo de produção e apreciação por parte das crianças. Um processo de avaliação sutil, pois inerente ao fazer pedagógico cotidiano, conforme abaixo:

E é um brinquedo que dá movimento: há o lançamento e isso dá um movimento para as crianças.  
(...) uma das nossas construções que eles também reinventam, girando ele por cima da cabeça como um helicóptero e inventam pegadores com esse ioiô, por que quando eles correm um atrás do outro, eles lançam o ioiô. Mas o ioiô fica preso no dedo, e eles fazem pegadores de ioiô. Então surgiram também outras possibilidades de na medida em que eu fui trabalhando com esses brinquedos (...) (BRETAS, 2018, p.70).

Então, a avaliação aparece no projeto “Consumo versus Sustentabilidade” como um elemento crucial da prática de construção e utilização dos brinquedos. Ao longo desse processo a avaliação feita pela professora está associada ao identificar e direcionar as intervenções a serem realizadas acerca das habilidades das crianças, dos movimentos exigidos e permitidos pelo brinquedo e do próprio brinquedo em si e suas possibilidades.

Mais a diante, foi possível observar, também, que ao propor tarefas diferentes com produções diferentes a professora formaliza, de certa forma, um processo de avaliação sobre os sentidos e sobre os conteúdos que estão sendo apresentados.

(...)e nesse momento a gente observa mesmo um pouco sobre o desenho, é uma forma registro, na medida em que eles vão fazendo e conversando sobre o que eles estão desenhando. Então a gente vê o que marcou, o que ficou para cada criança (BRETAS, 2018, p.71).

Tal como os mapas da professora Nayara, o desenho no projeto da professora Poliana ganha um duplo sentido. Torna-se um elemento que serve como um instrumento avaliativo (de certa maneira formalizado) e, ao mesmo tempo, uma brincadeira que se caracteriza como uma possibilidade de aprendizado.

Também é possível notar que a capacidade de perceber e avaliar que permite à professora abordar temas não previamente elaborados, mas que emergem das interações criança, mundo e brinquedo, por exemplo, o universo de inserção das crianças:

Como muitas vezes eles tem a vivencia no morro através do cerol, então é um vivencia que eles trouxeram, da experiência que eles têm na favela e foi um ponto que toda vez que eu ensino a pipa, a gente dialoga sobre esse comportamento de tentar puxar a pipa do outro, por que acaba destruindo, o outro perde o brinquedo e aí a gente tem conversas em roda sobre isso. Diferente do outro grupo que não aparece essas situações. Muitos da escola particular nunca soltaram uma pipa e na filantropia<sup>7</sup> a gente tem várias crianças que ao final de semana vão para praça e soltam pipa e constroem, sabem construir e já conhecem, então esse seria só um novo tipo de pipa (BRETAS, 2018, p.71).

A narrativa do projeto torna possível perceber que a avaliação traça fios invisíveis e evidencia um diálogo entre o universo das crianças (o viver no morro e usar o cerol) e a diversidade entre os sujeitos na escola e entre os significados dados para os brinquedos dentro desses universos (diferenças entre as crianças dos diferentes contextos sociais) – todos elementos importantes para as tomadas de decisão da professora.

Além da avaliação sobre o saber fazer, o relato de Poliana mostra que ela avalia também o que as crianças conhecem sobre as brincadeiras, conforme segue no exemplo da confecção do aviãozinho:

(...) várias crianças nunca brincaram de avião de papel e algumas me perguntam após o avião estar pronto, onde que eu pego para lançar. Então com isso, a gente vê a importância de possibilitar essas

---

<sup>7</sup> Dentre algumas escolas particulares, existem algumas categorias relacionadas aos fins que são dados aos recursos adquiridos pelas mensalidades. No caso da filantropia, trata-se de uma modalidade de empresa/escola que ao receber os recursos tem como opção utilizar todo esse recurso apenas para manutenção das despesas e de seu funcionamento e sem objetivar o lucro. Ou também, em alguns casos, destina parte dos recursos para atender uma demanda social, investindo e direcionando essa parte para atender um determinado grupo social por meio de bolsas integrais ou parciais.

experiências com materiais simples e com a construção de um brinquedo para vida deles. Então a gente constrói o avião, eles colorem a folha A4. Eu construo a primeira parte com eles, fazendo a dobradura e eu termino fazendo a asa do avião (BRETAS, 2018, p.72).

Outro ponto exposto pela narrativa é que as situações inesperadas nas aulas criam novos e diferentes momentos de avaliação. Ao se deparar com uma situação diferente e/ou não planejada, a professora avalia e toma decisões. Tais processos recolocam o debate sobre o papel da avaliação: que é o de contribuir para a formação dos alunos; de leva-los à reflexão sobre a ação.

Então eu tenho situações de crianças que não dão conta de esperar e o papel amassa todo, ela tenta várias vezes e ela perde a paciência pede uma outra folha, então são circunstâncias que aparecem no meio da aula.

Tive uma situação de uma criança que jogou o avião fora, no lixo, após a aula e eu tive que intervir perguntando porquê. E aí ele falou: “- eu não gosto de construção, eu não gosto de construir coisas, eu não, essas aulas eu não gosto...”. Mas ele brincou a aula toda e aí a gente conversou sobre, de que isso é um brinquedo que ele construiu, para ele dar valor para aquilo que ele construiu e ele brincou. Mas há um estranhamento ao mesmo tempo há um estranhamento desse universo que talvez não faça parte da vida deles e a gente tem que dialogar e ir descobrindo o porquê desse estranhamento e como a gente pode ajudá-lo a dar o valor, a cuidar, e caso ele não queira, ele também pode ter o direito de não ter esse brinquedo. Mas ali no momento que a gente está construindo, eu expliquei sobre a importância da gente cuidar daquilo que a gente tá construindo, daquilo que a gente se propõe a fazer e tudo (...) (BRETAS, 2018, p.73).

Assim, avaliar as situações (não saber como lançar o avião; jogar o avião no lixo; amassar todo o papel) permite que a professora elabore novas estratégias de prática pedagógica.

É importante assinalar que, conforme narrativa, ao avaliar o projeto como um todo a professora percebe que o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades passou por vários aprendizados: de organização, de movimento, de criação, entre outros.

Eu não determinei a sequência por ordem de habilidades e de complexidade, mas eu vejo uma diferença dos alunos na proposta da primeira aula de construção para última aula de construção, o

envolvimento e a participação deles é diferente na medida em que eles vão descobrindo que é construir brinquedos é muito legal, então quando a gente chega lá para as últimas aulas eles já estão perguntando: “- o que que vai ser hoje (BRETAS, 2018, p.73).

Além disso, que a professora também avalia os impactos da proposta na vida das crianças – o que se constitui como elemento de tomada de decisão sobre a possibilidade repetir o projeto em outros anos e de ampliar a proposta, conforme segue:

(...) quando eu comecei nos meus primeiros anos eu fazia dois brinquedos, eu construía com as crianças dois, e na medida em que eu fui vendo o valor disso e as discussões que a gente começou a elaborar com as crianças, sobre a questão do consumo nesse projeto, então eu via que podíamos arriscar mais do que duas aulas apenas. Então essa construção didática foi com a experiência, com o próprio fazer (BRETAS, 2018, p.73).

A narrativa da professora Poliana torna possível compreender, então, que a avaliação do processo vivido com as crianças no projeto traz indícios do papel da avaliação enquanto esse elemento contínuo, permanente e que se estende para além do que foi vivido, ou seja, a avaliação ocorre não somente durante todo o processo, entremeadado as práticas, mas para além do processo. Ela acontece posterior aos processos e como uma forma de leitura para própria ação docente.

#### **5.4. Síntese da Avaliação Inerente à Prática Escolar**

As narrativas feitas pelos professores mostram como, no decorrer das práticas pedagógicas cotidianas, a avaliação acontece de forma inerente. De forma geral foi possível perceber que no cotidiano da prática pedagógica das aulas de EF a avaliação se revelou como existir e se ligar por fios invisíveis.

Em todos os casos a avaliação estava direcionada com as relações criadas pelas experiências docentes com as aulas, as turmas, as experiências anteriores, seus conhecimentos prévios. Essas relações foram definidoras dos modos de avaliar e a avaliação pode ser mostrado como um elemento constitutivo e contínuo da prática pedagógica, ou seja, diante nos diversos fatores que compunham as aulas/projetos, a avaliação (análise, tomadas de decisão e intervenções) foram sendo definidas. Assim a imprevisibilidade do cotidiano das aulas juntamente com as

experiências anteriores e recentes vividas deram visibilidade à avaliação inerente, invisível, e sempre presente nas práticas pedagógicas.

## **6. CONVERSANDO SOBRE A AVALIAÇÃO: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EF**

Em agosto de 2018 entrei em contato com os 03 professores de EF para agendar um encontro. Para o encontro coletivo optei por contatar ao mesmo tempo todos os três professores por meio de um grupo de WhatsApp, onde todos se colocaram em diálogo para juntos escolhermos a melhor data e local. Nessa ocasião expliquei para eles a demanda que surgiu a partir da qualificação: de um momento de aprofundar questões acerca de suas compreensões sobre a avaliação. Assim esclarecido o objetivo do encontro, enviei para cada professor a transcrição de sua entrevista narrativa do encontro individual, para que esta fosse lida e eles pudessem retomar suas falas e ideias.

O encontro aconteceu no dia 26 de setembro de 2018, no Jardim Mandala na FAE UFMG, no período da tarde. Iniciei a conversa retomando os objetivos do encontro e explicando sobre a dinâmica das falas. Também foi apresentado e justificada a presença do professor Vinícios no encontro. A partir disso, de forma espontânea, cada professor apresentou seu projeto de forma sucinta. Após esse momento os professores foram convidados a falar um pouco sobre as suas compreensões acerca de como a avaliação ocorreu naquele projeto, bem como, sobre o modo como eles a compreendiam de maneira geral. Na sequência solicitei aos professores que compartilhassem sobre os fatores que os levaram a compreender a avaliação da maneira que expressaram.

Para registro do encontro utilizei a gravação por meio de aplicativo de celular e solicitei que o professor Vinícios fizesse o registro fotográfico e escrito dos detalhes que o áudio não pode captar, sendo os tais registros autorizados pelos 03 professores – segue transcrito na íntegra no anexo B. Abaixo são apresentadas imagens ilustrativas do encontro.

*Figura 1 Imagens Encontro Coletivo*



As narrativas dos professores (além de proporcionar espaços de formação docente, conforme anteriormente destacado), também compõem um material com novas possibilidades de formação de professores. A partir desses materiais produzidos, (entrevistas narrativas individuais e do encontro) a ideia foi realizar a organização de um material, compartilhá-lo, novamente, em um processo coletivo de interação, com todos os professores entrevistados/sujeitos da pesquisa para posteriormente disponibilizar esse material para outros interessados. Infelizmente, por falta de tempo, não foi possível apresentar o material produzido para os professores – embora esse fosse um dos objetivos delineados ao início do processo. Mas, é importante salientar que esse objetivo não foi abandonado. Pretendemos agendar esse encontro tão logo seja possível em 2019.

### **6.1. O encontro de professores: compartilhando noções de avaliação**

Como a pesquisa permitiu perceber, os professores, embora trabalhando com projetos e com objetivos de ensino diferentes, apresentam semelhanças sobre seus entendimentos acerca da avaliação em suas aulas. De forma geral eles entendem que a avaliação é processual e, assim, não é pontual ou limitada por instrumentos de avaliação. Para eles um instrumento avaliativo não é capaz de captar tudo e/ou de apreender todo aprendizado que acontece na aula. Eles também entendem a avaliação como um olhar contínuo sobre as situações, ou seja, tem o papel de auxiliar ao máximo na tarefa de professor – que forma para além do conteúdo e dos objetivos pré-estabelecidos.

[...] E essas coisas aparecem nas nossas aulas e muitas vezes a gente não consegue perceber. Não dá para construir instrumentos de avaliação que vão captar tudo, mas também não dá para não fazer instrumento e não captar nada. Vai ficar só no pô eu vi isso aqui no registro (NICÁCIO, 2018, p.105).

[...] avaliação, ele passa um pouco pelo processual. Eu acho que a avaliação ela vem do processo, não é algo pontual, não é algo após a finalização do projeto (ALBANEZ, 2018, p.101).

Para os professores pesquisados os seus processos formativos na prática contribuíram diretamente para seus entendimentos sobre a avaliação. A troca entre os pares, e suas próprias experiências docentes os levaram a refletir sobre seus processos de avaliação. Evidenciaram, ainda, que durante a graduação existe uma discussão insuficiente e superficial, mas que as discussões que trouxeram experiências de outros professores serviram de inspiração para pensar uma avaliação na sua forma mais acolhedora.

[...] essa construção coletiva ela é realmente fundamental para nos construir enquanto professores. Então não tem artigo nenhuma que substitui, eu vejo, os saberes que são construídos no coletivo (BRETAS, 2018, p.108).

[...] pensando o que a gente faz normalmente, a gente traz uma prova, traz um trem, acaba deixando esse processo de coisas que são construídas e as vezes se aprende muita coisa, a experiência de determinado momento existe e ela não pode ser registrada em um



portfolio, em uma prova, em um desenho, uma coisa assim, mas ela está ali você percebe que ela aconteceu (NICÁCIO, 2018, p.104).

Você constrói aquilo ali a partir de sua trajetória da formação, mas muito no par da conversa com alguém, e lá tinha isso também a vantagem de serem seis professores contando comigo, e podia conversar (– Como é que você já fez isso? Ah eu fiz isso.) e você vai refazendo as mesmas coisas (NICÁCIO, 2018, p.104).

Tais narrativas evidenciam como a compreensão sobre a avaliação é complexa, e que seu entendimento é construído ao longo e da prática docente e da troca entre os pares. Como é possível observar, a compreensão que os professores participante da pesquisa apresentam, tanto em seus projetos, como de forma geral, teve influência, principalmente com a troca de conhecimentos com outros professores, no compartilhamento de ideias e práticas.

Sem dúvida, os diferentes aspectos narrados pelos professores (como parte do debate sobre a avaliação) são centrais para a docência. No encontro dos professores foi possível perceber, entretanto, que a narrativa sobre a avaliação pode se beneficiar com os debates sobre avaliação como constitutiva da prática pedagógica – tema desse projeto que pretende auxiliar professores no processo de compreensão da avaliação como prática cotidiana. Os projetos narrados pelos professores desvelaram, portanto, a avaliação cotidiana nas aulas de EF como um processo inerente à prática e incorporado pelos professores, mas opaco nos debates como modo de avaliação.

## **7. DA PRODUÇÃO MATERIAL DA ESCOLA À PRODUÇÃO DO PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL**

Um dos objetivos do mestrado profissional é a elaboração de produto técnico. Assim, além dessa dissertação – na qual segue descrita a problemática e o desenvolvimento da pesquisa – é parte dessa proposta a produção de um material (em forma de livro) que seja articulado à dissertação e, ao mesmo tempo, autônomo – podendo ser acessado em separado por professores interessados na temática avaliação.

Nesse projeto, a intenção foi produzir um material de apoio para os professores que auxiliasse as suas práticas a partir das discussões sobre avaliação. A ideia foi elaborar um material impresso (livro) sobre as práticas avaliativas da Educação Física a partir das narrativas, da sua análise, e do registro fotográfico dos materiais apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

A expectativa é de que tal material possa ser disponibilizado (a princípio digitalmente), e que contribuía para as discussões sobre avaliação nas aulas de Educação Física, bem como, para a troca de experiências entre os pares, de forma a contribuir para a formação dos professores atuantes e para futuros professores da área.

Um primeiro ensaio do material foi feito com a narrativa do projeto futebóis, do professor Luiz Nicácio. Nesse ensaio tentamos dar centralidade à narrativa do professor sobre o produto da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que, buscamos destacar as pistas sobre os processos de avaliação que atravessavam as aulas. Desse modo, a primeira versão reduzida do material – que denominei inicialmente de catálogo – teve como objetivo apresentar e colocar em diálogo o primeiro exercício realizado com o material: como uma possível proposta piloto usada para o diálogo com a banca no momento da qualificação.

Após esse primeiro ensaio o material ganhou uma nova versão e novos encaminhamentos devido aos processos de escolha da pesquisa. O material passou a ter a forma de um livro que reúne as narrativas dos professores participantes e reflexões do pesquisador acerca da avaliação nas entrelinhas das práticas docentes descritas. Ao longo do processo foi possível perceber que era importante dar voz aos docentes, já que o intuito era contribuir tanto com a formação do pesquisador

quanto com a dos participantes da pesquisa. Logo, o livro trazia um espaço de fala desses docentes acerca de suas compreensões sobre a avaliação.

Começando pela capa, o livro produzido no percurso de mestrado apresenta uma imagem de uma placa de orientação, que aponta para diversos caminhos. Em cada placa existe uma frase, que foi retirada das diferentes falas dos docentes ao longo das entrevistas narrativas. Essa capa expressa a ideia de que a avaliação se constitui de diferentes caminhos (todos levam à algum lugar) e que não existe um caminho certo, mas sim compreensões diferentes de avaliação que também podem convergir.

No corpo do texto, há um tom mais leve as discussões e reflexões, tanto pesquisador quanto professores entrevistados ganharam um ícone que os representa em suas falas. São personagens que retratam algum elemento de seus produtos nos projetos apresentados. O pesquisador aparece como uma caneta, que faz anotações e destaca episódios, expressos nas falas dos professores, que remetem a momentos avaliativos inerentes à prática. A caneta então tem essa imagem de colocar foco sobre o que está nas entrelinhas das narrativas docentes, ou seja, é esforço de compor o produto dessa pesquisa a partir de um exaustivo exercício de escrita. Essa parte conjuga entrevistas narrativas entrelaçadas às intervenções do pesquisador e das imagens dos produtos descritos. Há outro item que traz as compreensões dos professores acerca da avaliação em seus projetos e o diálogo entre os professores sobre o que eles compreendem acerca das influências sobre a construção de seus entendimentos de avaliação. Por fim, nas palavras finais, o pesquisador faz uma amarração das ideias contidas no material.

Muitas idas e vindas, tanto de escrita quanto de formatação do livro, constituíram esse processo. O formato e cores buscaram remeter a sala de aula e, ao mesmo tempo, a um caderno de anotações feitas pelo professor sobre as práticas e sobre a avaliação que as permeia no cotidiano. Por fim o livro ganha uma imagem que visa então trazer um tom mais leve para a discussão sobre avaliação objetivando atrair o interesse da leitura do material por professores.

A seguir são apresentadas algumas imagens representativas do livro (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5).



Figura 3 - Personagem do pesquisador (produto do mestrado profissional, 2018)



Oiiii! Meu nome é Jeferson! Sou professor de Educação Física. Ao longo de 2017 e 2018 como mestrando da FAE – UFMG me vi diante do desafio de falar sobre avaliação nas aulas de Educação Física. Tal tema foi trazido até mim pelas minhas inquietações ao longo de minha formação e atuação inicial enquanto professor do ensino básico. Este livro que você tem em mãos é a concretude de reflexões que foram construídas ao longo da pesquisa. Aqui, eu apareço como o personagem (imagem) que dialoga com três professores que foram entrevistados, que mais para frente irão eles mesmos se apresentar.

Ao longo das próximas páginas você encontrará primeiro, narrativas acerca da produção de materiais ao longo de projetos/seqüências didáticas em aulas de Educação Física desses professores. Ao longo da narrativa apareço buscando dar um foco em como a avaliação aparece de uma forma que normalmente não se espera, com o objetivo de contribuir para a aprendizagem, para a formação dos alunos e dos próprios professores, fugindo da visão de uma avaliação que é utilizada apenas para uma classificação e aferição de um conhecimento esperado. Depois os próprios professores também falam sobre suas percepções sobre a avaliação em suas aulas e como eles a concebem.

Figura 4 - Trechos comentados (produto do mestrado profissional, 2018)

de lado a ideia do jogar.

Então a ideia era que esses portfólios fossem produzidos dentro do período de aula, porque lá aconteciam aulas geminadas, então, eles gastavam ali quinze, vinte é, no máximo vinte e cinco minutos da aula, sempre no início, para cumprir determinadas tarefas (...).

Na primeira aula, então, a gente foi definir quem eram os clubes e sempre foi dois clubes por turma e eu não estabeleci nenhum critério para constituição desses clubes, né. Eu só falei assim: “- Olha, metade da turma vai tá de um lado, metade da turma vai estar do outro. Como é que vocês vão se dividir nisso aí não me importa.” (...) aí foi engraçado assim... a turma de edificações teve uma característica de se dividir em termos de amizade de identificação um com o outro e criaram os grupos, e depois eles foram ver o que que tinha dado em termos de time, por que eles sabiam que eles iam jogar. (...)

Na outra turma não. Primeiro eles olharam quem é que jogava bola tanto do lado dos meninos quanto do lado das meninas. E depois eles viram o que que dava. (...) E coincidência ou não, nas duas turmas a gente tinha número par de alunos. Então não tinha porque um lado ter mais alunos que o outro. Nessa turma que olhou as questões técnicas, eles acabaram tendo um time muito cheio de homens e com poucas meninas (...) e no outro tinham muitas meninas e uns meninos que não se ligavam em futebol. Na outra turma a coisa ficou mais equilibrada tanto em quantidade de meninos e meninas, quanto nas experiências que esses meninos tinham trazido e conseguiam usar para jogar. (...) eu entendia que independente do que eles é escolhessem na hora de separar os clubes a gente ia ter um conjunto de

O professor opta pela produção dos portfólios no decorrer das aulas a partir da avaliação das condições materiais da escola/ aula de EF. Avalia o tempo escolar; vai fazer o portfólio no início de aula.


O professor identifica que a amizade é referência da composição da turma no decorrer do processo das aulas.

Outro processo fino de avaliação aconteceu foi a percepção do professor sobre as habilidades dos alunos. Ele percebe os mais/menos habilidosos (um processo de avaliação também feita pelos alunos na hora de compor os grupos). A possibilidade de perceber isso tem relação, portanto, com a avaliação do grupo no andamento das práticas – o que pode fazer com que o professor possa escolher intervir diretamente ou indiretamente.

9

Figura 5 - Personagem ícone Professor Luiz (produto do mestrado profissional, 2018)

... meu nome é Luis Gustavo Nicácio, estou trabalhando em escola desde 2006. Hoje eu sou professor do Centro pedagógico da UFMG, trabalho aqui com primeiro ciclo atualmente estou com turmas de 2º e 3º ano do primeiro ciclo. Mas já trabalhei com ensino médio com ensino fundamental todos os anos escolares e ensino superior.



7

Figura 6 - Imagens Produtos “Projeto Futebóis” (produto do mestrado profissional, 2018)



6

Organizado dessa maneira, o livro dessa como objetivo contribuir para as discussões, as quais se propôs a pesquisa. Nesse formato o produto pedagógico traz uma complementação à dissertação, mas ao mesmo tempo, cria uma autonomia da mesma. Por meio dele espera-se que professores da área consigam obter um olhar diferenciado sobre a avaliação durante suas aulas, compreendendo a avaliação como um elemento constante e de extrema importância para suas tomadas de decisão durante suas práticas pedagógicas.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esse projeto com o objetivo de tematizar os processos de avaliação no âmbito da Educação Física a partir dos produtos/processos da prática pedagógica dos professores de EF a fim de alargar os horizontes de discussão sobre avaliação escolar, bem como, contribuir para a formação de professores de Educação Física.

Para isso foi necessária uma imersão no universo da avaliação, colocando ênfase/desvelando nos seus processos mais sutis e inerentes ao cotidiano das aulas. Os professores participantes foram convidados a apresentar os produtos da prática pedagógica de EF e a realizar um processo de reflexão sobre os seus modos de produção no cotidiano das aulas.

Nesse processo os professores e professoras foram instigados a retomar o contato com a discussão da temática avaliação nas aulas de Educação Física a partir de outra perspectiva. Assim, o trabalho não apresenta aspectos conceituais (o que, o porquê e o como avaliar nas aulas de Educação Física) e/ou de recursos instrumentais para a avaliação. A intenção foi propor um olhar acerca da avaliação enquanto elemento constitutivo de todo o processo pedagógico escolar.

O trabalho nasceu do entrelaçamento de produtos, práticas e produções, e das histórias dos envolvidos com a pesquisa: professores de EF e o professor pesquisador (também professor de EF). Foi então, produzido a partir de narrativas de professores e professoras sobre suas práticas – dando destaque àquelas nas quais houve a produção cotidiana de materiais com as crianças e jovens na escola (jogos, brinquedos, portfólios, painéis, entre outros). O processo de pesquisa constituiu, portanto, envolvimento, movimento e, conseqüentemente, aprendizagem de todos os participantes.

A pesquisa possibilitou que eu constituísse um novo olhar acerca da avaliação, pois ao evidenciar nas narrativas feitas pelos professores (sobre a produção material de seus projetos) como a avaliação aparece ao longo da dinâmica das aulas de Educação Física. Na fala dos três professores foi possível perceber que a avaliação ocorre de forma ampla e complexa, percorrendo todo o processo de produção dos projetos, entrelaçando observação, percepção e escolhas. Isso permitiu que meu olhar, antes centrado e buscando compreender a avaliação por meio de instrumentos avaliativos, se voltasse para uma visão mais ampla de



avaliação, agora compreendendo-a como um elemento que se entrelaça e ocorre ao longo de todo processo de ensino aprendizagem.

Trata-se de um processo fino de avaliação que se conjuga às intervenções. Isso fica perceptível diante das muitas situações inesperadas, na qual os professores precisam perceber para intervir, por exemplo: tanto nos momentos de produção/elaboração dos brinquedos quanto na observação e orientações sobre os movimentos exigidos para o brincar com o materiais do projeto da Professora Poliana; na observação e percepção sobre os aprendizados significativos e todo o histórico que envolve o projeto da Professora Nayara e nas características das turmas e discursos que emergem no projeto do Professor Luiz.

De forma geral, ao longo dos projetos os professores são constantemente expostos a particularidades, ocasionadas por diferentes fatores que afetam as relações de ensino e aprendizagem, mas tendo a singularidade dos sujeitos como o principal deles. Os professores, fazem parte de todo o processo, ou seja, não tendo apenas um olhar externo ao que está acontecendo, eles vão compondo as práticas da EF na escola.

Esse tipo de avaliação tem um papel não de julgar ou punir os alunos, mas tem a função de contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem. Fica evidente, ainda que de maneira opaca, que nesse papel os professores estavam constantemente avaliando: ora avaliavam o contexto, ora avaliavam as situações que acontecem nas aulas. Em todos os casos o diagnóstico feito levava à uma tomada de decisão.

A avaliação se apresentou então como permanente e contínua, e na maioria do tempo, acontece de maneira menos convencional e explícita. O seu objetivo era, portanto, criar soluções e tomar decisões sobre a prática em andamento – que inclui questões e situações inesperadas e que surgem nas relações cotidianas durante as aulas. Não se trata, portanto, de uma ferramenta de mensuração de conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas dos elementos que vão contribuindo constantemente para a construção das práticas e de ensino e aprendizagem.

A partir do encontro coletivo, foi possível identificar que os professores compreendem a avaliação como uma atividade processual, no sentido de continuidade e permanência. Compreendem também que as formas de avaliar devem ser variadas para que possam captar e ser mais sensível as diferentes



formas de aprendizagem. Sinalizam, também, que qualquer que seja a forma de avaliação ou qualquer que seja o instrumento avaliativo utilizado, nenhum deles irá captar realmente o que foi aprendido por todos os alunos.

Essas concepções sobre a avaliação ficam explícitas quando os professores citam que dentre os aspectos que os permitiram aprender sobre a avaliação no campo da EF: a) os diálogos com as teorias do campo da educação e da EF; b) as vivências práticas docentes; c) a aprendizagem coletiva, oportunizada pelas trocas com os pares. Diante disso, é possível dizer que a aprendizagem não se limita apenas aos cursos de formação, mas que a avaliação está presente e é complexificada nos debates e compartilhamentos.

Por fim, as narrativas acerca dos produtos e produções cotidianas dos professores, juntamente com o encontro coletivo de EF para conversar sobre os projetos e avaliação, mostrou-se como uma estratégia interessante para captar e compreender sobre a avaliação que acontece no dia-a-dia das aulas, bem como, sobre quais as concepções inerentes que conduzem as ações docentes. O narrar, o ouvir, o ler e o experimentar foram práticas formativas para eles, bem como, para o pesquisador. E como forma de expressar e divulgar tal processo formativo, o livro (produto pedagógico do mestrado profissional), apresenta-se como um recurso também importante, tendo em vista sua linguagem mais informal e resumida de toda essa trajetória.

## 9. REFERÊNCIAS

ALBANEZ, Nayara. Entrevista I. [fev. 2018]. Entrevistador: Jeferson Lessa de Oliveira. Belo Horizonte, 2018. 1 arquivo .mp3 (23min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita na Parte II e no ANEXO A desta dissertação.

AMARAL, Sílvia Cristina Franco; DINIZ, Josiane. **A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p.241-258, jan. 2009. Trienal - Janeiro/março.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BRACHT, Valter. EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1o. GRAU: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 2, n. 2, p.23-28, jan. 1997.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física: UEM*, Maringá, v. 14, n. 2, p.21-31, jul. 2003. Semestral.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 25 Jun. 2017.

BRETAS, Poliana. Entrevista I. [abr. 2018]. Entrevistador: Jeferson Lessa de Oliveira. Belo Horizonte, 2018. 1 arquivo .mp3 (21min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita na Parte II e no ANEXO A desta dissertação.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COSTA, Kátia. **Limites e possibilidades da avaliação na educação física escolar**. Curitiba: Positivo, 2016. 11,8Mb; ePUB.

DARIDO, Suraya. CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A Avaliação da Educação Física na Escola. In: UNESP, Universidade Estadual Paulista - (Org.). **Caderno de formação: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011. p. 127-141.

DAYRELL, J. A. Escola como espaço Sócio-cultural. IN. DAYRELL J. (Org.): **Múltiplos Olhares: sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ESCOLAR, Pensando A Educação Física. **Sobre o evento e o coletivo de professores e professoras que o produzem**.2016. Disponível em: <<https://pensandoefe.webnode.com/>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FERRARI, Márcio. **Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi**. 2006. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão: Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Cap. 2, p. 33

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Cap. 2. p. 31-61. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. *Educação e Seleção*, n. 20, p. 57 - 62, jul./dez. 1989. Disponível em < <http://acervo.fcc.org.br/>>. Acesso em 13 nov. 2018.

HURTADO, Johann G.g. Melcherts. A avaliação no Ensino. In: HURTADO, Johann Gustavo Guillermo Melcherts. **O Ensino da Educação Física: Uma Abordagem Didática**. 2. ed. Curitiba: Educa/editer, 1983. Cap. 13. p. 227-247.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 21, n. 44, p.37-47, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832015000200003>.

\_\_\_\_\_, Jean. The Politics of Learning in Everyday Life. In: ICOS Seminars, 1999.

LEITE, Lúcia Helena A., **A pedagogia de projetos em questão**, 1994. In: BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Cadernos Escola Plural 1: construindo uma referência curricular para a Escola Plural : uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem?** Revista Pátio - Ano III - Nº. 12 - Novas Perspectivas em Avaliação - Fevereiro à Abril de 2000. Artmed Editora S.A

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 121 p.

NICÁCIO, Luiz Gustavo. Entrevista I. [fev. 2018]. Entrevistador: Jeferson Lessa de Oliveira. Belo Horizonte, 2018. 1 arquivo .mp3 (27min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita na Parte II e no ANEXO A desta dissertação.

OLIVEIRA, B. J. ; Zaidan, S. . A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais. In: Selva Guimares. (Org.). *Mestrado Profissional: implicações para a educação básica*. 1ed. Uberlândia: Alínea, 2018, v. , p. 48-61.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 4, p. 884, out-dez. 2013. Disponível

em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892013000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000400006&lng=en&nrm=iso)>.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Proposições**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 201-217, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643821/11310>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

TEIXEIRA Inês A. C.; PÁDUA Karla C. **Virtualidades e alcances da entrevista narrativa**. In Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, II, 2006, Salvador. Anais.

## ANEXO A - Transcrição do encontro coletivo

**NAYARA** – tudo bem, de maneira bem sucinta. Quando eu desenvolvi o material que eu apresentei para o Jeferson, eu ainda estava como professora substituta no centro pedagógico. O CP ele tem um grande projeto que é realizado com o primeiro ciclo, mais ou menos nessa época do ano, finalzinho do ano, que é o “Áfricas e eu”. Muito em função do dia da Consciência negra, um projeto que já estava sendo desenvolvido a uns três anos mais ou menos.

Ai dentro desse projeto as diferentes áreas do conhecimento trabalham um pouco da contextualização da questão da presença do negro no Brasil, da vinda do negro da África para o Brasil, em função do dia da comemoração da Consciência negra.

Dentro desse projeto eu desenvolvi a construção de um mapa da África, localizando dentro desse mapa as diferentes brincadeiras de origem africana com a turma do 3º ano. Todo final de etapa a gente tinha por costume no primeiro ciclo de realizar um registro para apresentar no portfólio para os pais. Geralmente esse registro era um desenho de alguma brincadeira que foi realizada na etapa, algum jogo. E aí eu fiquei pensando que poderia ser algo diferente, não apenas um desenho. Então eu trouxe um mapa da África e aí, durante todo o projeto a gente localizava no mapa onde era o país de origem de determinada brincadeira, conversava sobre aquela brincadeira e realizava aquela brincadeira; e no final, quando eles tiveram que registrar, nesse mapa eles coloriam o mapa de acordo com a brincadeira.

Então eles tinham do lado mapa, brincadeira tal, Terra-mar, que foi uma que eu utilizei durante o projeto. Terra-mar veio de Moçambique, então eles tinham que colorir de amarelo o país de Moçambique, para dizer que aquela brincadeira Terra-mar veio de Moçambique. E aí o meu entendimento de avaliação, ele passa um pouco pelo processual. Eu acho que a avaliação ela vem do processo, não é algo pontual, não é algo após a finalização do projeto. Eu entendi e percebi a avaliação nessa minha atividade, nesse meu material ao longo do percurso todo de realização do projeto.

**JEFERSON** – Por exemplo, a construção, a vivência das brincadeiras, como que foi acontecendo a avaliação? Igual você fala que ela é um processo, como que ela vai acontecendo?

**NAYARA** – A gente conversava sobre uma brincadeira e realizava aquela brincadeira numa aula. Na aula seguinte a gente retomava o que a gente tinha feito na aula anterior. E com isso eu ia entendendo, ia conseguindo perceber o que as crianças estavam assimilando daquilo que eu estava trazendo. E a gente conseguia discutir outros aspectos através da brincadeira também, então essa questão da vinda do negro. Deles perceberem e se sensibilizarem pela questão do diferente, de lidar com o diferente, do encontro com o outro que é diferente deles ao longo das brincadeiras, isso foi possível perceber. E aí eu vinha retomando a cada aula as brincadeiras que já tinham sido realizadas, então chegou no final na hora de colorir o mapa, eles já tinham muito claro de onde que era a brincadeira, aquilo que já tinha sido realizado, então por isso que eu acredito que foi processual e não foi pontual. Por que ao longo das outras aulas a gente sempre retomava as brincadeiras anteriores. Então é isso que eu tenho um pouco de percepção.

**JEFERSON** – E, em questão de objetivos. Você via a avaliação com qual finalidade?

**NAYARA** – Eu fiquei pensando, quando eu li a minha entrevista, que a avaliação para mim sempre, para mim enquanto aluna na escola, sempre foi algo muito doloroso, algo que eu era obrigada a fazer e eu não gostava de fazer. E ao longo da

realização do meu projeto eu não percebia isso nas crianças. Até mesmo por que elas não tinham clareza de que a realização daquele mapa era uma avaliação, era o final do nosso projeto. Então ao longo da construção do projeto, foi algo que foi divertido.

**POLIANA** – Bom meu projeto é na educação infantil. Tem como nome “Consumo versus sustentabilidade”. A gente trabalha com a construção de brinquedos, dialogando, na primeira eu começo perguntando, dando o exemplo que ao final de semana “vamos para a casa da vovó e lá não tinha nada, nenhum brinquedo. A gente não levou nenhum brinquedo. E a vovó também não tem nenhum brinquedo para nos emprestar. Como então podemos fazer? Precisamos ir na loja e comprar brinquedo?” Aí todo mundo: - sim!!!

E a partir dessa pergunta, a gente começa a pensar como seriam outras maneiras de se ter um brinquedo, sem compra-lo. Aí surgem algumas crianças começam a comentar, algumas que já construíram. E aí dá início ao projeto, com a ideia de a partir da primeira aula, todas as aulas a gente vai construir um brinquedo que ele vai ser brincado na aula e que ele também vai ser levado como um desafio para casa, para se brincar com a família.

Então eu apresentei para o Jeferson esses brinquedos construídos: o foguetinho, uma garrafa pet com corante, uma água dentro, uma água colorida; uma raquete feita com pratinho descartável, um avião, uma pipa. Aí eu apresentei como que essas aulas foram sendo desenvolvidas e qual era o objetivo. O objetivo era mesmo de desconstruir de que só posso ter um brinquedo comprado pela loja, e como eu dou aula para os dois públicos da escola pública e particular a gente também conversou sobre os contra-pontos existentes onde, a pipa para um é muito presente de uma forma, tão presente que ela seja, ela possui um desejo de retirar a pipa do outro, mesmo a de papel, por que eles veem isso muito presente na realidade deles. Enquanto outros não sabem como faz, depois que produz o avião como que lança. Então a gente conversou um pouquinho sobre isso.

Sobre a avaliação, ela se deu ao longo do processo e ela se dava através da observação mesmo e das intervenções que eu fui tendo que tomar a partir daquilo que eu observava. Como esse caso, a partir da primeira turma que eu vi que havia o desejo de tirar e destruir a pipa do outro, comecei a intervir no início das outras turmas, questionando sobre o uso do cerol na linha, que acontece lá com essas crianças lá no morro.

**NICÁSSIO:** Foi com as duas escolas?

**POLIANA:** - Isso, foi com as duas instituições. E aí sobre o desafio de colocar os pais aí, a gente começa a se questionar, onde muitos não conseguiam brincar, na próxima aula eu perguntava, pela ausência mesmo dos pais, dos dois lados, por diferentes razões, e a presença das babás como essa pessoa que torna ali o sujeito do brincar com essas crianças da rede particular. E da pública muitos brincam sozinhos, então eles brincaram com o material, mas muitos sozinhos. Então traz ai também um... foi um ponto de avaliação e de entender que, alguns claro relataram que construíram novos – Meu pai fez um outro avião! Meu pai construiu um avião diferente. É um desafio mesmo enquanto educador chegar nessa casa mesmo ali, através de uma aula e tentar mudar ali alguma coisa sou interferir de alguma forma.

**JEFERSON:** - Tinha alguma demanda da instituição com relação a avaliação mais formal? Que exigisse alguma coisa assim?

**POLIANA:** - Não!

**JEFERSON:** - Mas você sentia a necessidade disso?

**POLIANA:** - Eu sentia a necessidade de tornar um pouco mais concreto aquilo que eu estava como objetivo. Saber se estava sendo alcançado ou não. E se deu assim, eu fiz alguns registros de fotos, isso depois de um tempo, não fiz nada com as fotos, elas foram para mim mesmo. E aí, você observa alguns pontos nessas fotos que realmente eu acho, que foi um registro para mim, para eu ter as fotos, mas eu acho que a maior avaliação que eu tive foi durante o processo. A escola não me pede nada, mas o objetivo alcançado era, você até me perguntou se eu tinha algum objetivo sobre as habilidades, de ir aumentando as habilidades, pegando um brinquedo mais simples aos mais complexos. Eu não tive isso como proposta. Não era um dos meus objetivos, mas um dos meus objetivos era apresentar essa possibilidade e ver ao final, tive algumas resistências no início – Cadê a bola? Cadê o material que a gente joga sempre? Cadê a corda? Cadê o bambolê? Porque você tá com esse jornal? E aí chegar ao final e ver que aquilo ali – Quê que nós vamos fazer hoje? Essa era uma avaliação também. No início era uma resistência, no final – O que é que será que nós vamos levar pra casa?

**NICÁSSIO:** Bom, o material que eu apresentei para o Jeferson é de um movimento que eu fiz lá em Ouro Preto ainda, no instituto. Ouro Preto é uma cidade que é tomada pelo futebol. Futebol, futebol mesmo, não o futsal. Tem campo para tudo quanto é lado lá. E os meninos, mais os meninos, ainda é característico lá dessa presença masculina, tem uma relação muito forte com os bairros, a cidade toda tem, os times. Tem muito time, tem jogo muito cheio e no projeto político pedagógico da Educação Física lá, no primeiro ano do ensino médio, onde foi esse trabalho, aparecem os futebóis, e como eixo tem a sedução. A sedução no sentido de trazer os alunos para as aulas de Educação Física. E eu quis fazer um movimento de discutir a questão da identidade, os mais diversos ângulos da identidade. Sem muita preocupação com para onde ia.

Construí um portfolio a partir da constituição de dois times, foram duas turmas de primeiro ano. E eles tinham que se dividir em dois times, sem critério. Montava o time do jeito que quisesse. Isso aí impactou para a frente em coisa que eu não esperava que acontecessem, a partir dos registros deles no portfolio. A cada aula, eram aulas geminadas, a cada aula eles tinham que fazer uma determinada tarefa para compor esse portfolio que seria uma apresentação do time. Que é quem são os jogadores, quem é o presidente, como é a história do time, como é a mascote, desenhar a mascote, criar canto. Coisa bem produzida by GEFUT né.

Assim, cada coisa que aparecia no jogo, começava a aparecer no portfolio depois de um jeito. Essa separação dos times, teve turma que se organizou pela amizade. “– Ah! Sou brother do Jeferson, vou fazer o time aqui com ele, com a Nayara e tal...”. Teve turma que era competitiva pra caramba que juntou uma panela lá e pronto. E daí como eu queria passar, não ficar restrito a identidade, a identidade era um eixo para a coisa mas passava pelo jogar, pelos conhecimentos técnico e tático e tal, essas outras coisas foram representando características que eu queria desenvolver com o discurso com eles né. Queria uma apropriação técnico-tático, mas que o foco era a identidade.

O que aconteceu é que em umas duas turmas, que eu acho que foi a que eu gastei mais tempo falando com o Jeferson, ainda que as duas turmas tinham atingido o que havia sido proposto para avaliação. Aí agora eu vou começar a misturar agora a ideia de falar de avaliação, por que tinha um produto para ser cumprido, como se fosse sei lá o trabalho, mas que era ao longo de toda a unidade didática lá, que ele era fruto do processo assim, ele ia trazer alguns elementos. Então, deixa a desejar por exemplo, eu não ter fotos, na verdade eu tenho isso em algum lugar.

Por que tem coisas que aconteceram num outro momento que não está registrado ali naquele portfolio que aí eu acho que diz muito do lance da avaliação, por causa da sensibilidade docente. Porque eu sei de muita coisa por que aquela unidade didática me tocou muito, principalmente por causa da outra turma, então se me perguntar de uma turma eu lembro de bastante coisa, se me perguntar da outra eu sei o que aconteceu mais ou menos, vou ficar mais focado olhando esses produtos. E aí pensando o que a gente faz normalmente, a gente traz uma prova, traz um trem, acaba deixando esse processo de coisas que são construídas e as vezes se aprende muita coisa, a experiência de determinado momento existe e ela não pode ser registrada em um portfolio, em uma prova, em um desenho, uma coisa assim, mas ela está ali você percebe que ela aconteceu.

Então no final das coisas lá uma turma caminhou para um lado completamente diferente do discurso de identidade, virou uma discussão de gênero. Que não deixa de ser identidade, mas está por um outro viés e foi muito forte e era característica da turma. Então assim, entendendo avaliação numa perspectiva do que se aprendeu, por que a gente não tem muito controle sobre o que se aprende, você sabe o que teoricamente ensinando, mas o que vai ser aprendido efetivamente, aquele movimento ali o registro é importante por causa disso, o portfolio me diz alguma coisa, mas não diz tudo.

**NAYARA** – Eu tenho essa sensação também, não só com o mapa que a gente fez, mas com as aulas em si, com a proposta de aula em si. Você não tem como dar conta de tudo o que foi aprendido, tudo que foi assimilado, tudo que ficou.

**NICÁSSIO** – fora a quantidade de coisa que acontece na aula e a gente não percebe por que né o limite do ser humano. E aí você está aqui, e de repente eu estou vendo uma coisa sensacional acontecendo aqui com a Poli e com a Nayara e perco um negócio que o Jeferson está fazendo lá, e as vezes ele está sozinho. Mas aí assim, representa uma coisa tão significativa do ponto de vista da aprendizagem para o Jeferson que eu não saquei, então isso pode ser dentro daquele tema ou conteúdo que a gente propôs, pode ser do ponto de vista da formação humana. Pode ser um milhão de coisas que acontecem que a gente não saca, por que as vezes a gente está tão focado em perguntar se o menino aprendeu o que a gente estava querendo ensinar que a gente não percebe o que que eles aprenderam para além daquilo que a gente estava querendo ensinar. É um negócio muito louco!

**NAYARA** – É legal você falar isso também, por que eu fiquei na hora que eu fui ler aqui, eu fiquei pensando em algo parecido assim. A gente tem uma intenção quando a gente propõe as atividades. Mas por exemplo, no meu caso eu tive que mostrar para os meninos o que é uma escala de mapa, e isso não era minha intenção trabalhar com algo que é específico por exemplo da geografia. E que vai para além daquilo que eu queria do que tinha ali de intenção de construção do meu mapa. Sabe, então conversar sobre outras coisas para além daquilo que a gente tem intenção e que a gente não tem muito controle né. Então o percurso dos seus alunos lá que era identidade e mas que caminhou para um lado diferente da outra turma é algo que você não tinha previsto.

**NICÁSSIO** – E é muito legal isso por que... pode fugir do tema da? É por que o negócio aconteceu essa semana que passou, no GTD não é bem na aula de educação física, mas que vai bem de encontro com isso que a Nayara falou. No GTD falando de identidade, a pessoa deve ficar pensando assim – esse cara só trabalha identidade. Mas é por que os meninos do terceiro ano estão precisando por eles estão querendo se matar por que eles não identificam um ao outro. E aí eu estava passando aquele desenho Mulan, e em determinado momento do desenho,



em que ela estava na casamenteira, e casamenteira fala: - ah você é uma desgraça! Acabou né a aula. – Fessô palavrão!! Aí tem que parar o desenho, até tem que discutir linguagem, representação dos signos e significados de determinada cultura, o que é desgraça para eles, o que é não sei o que... E aí nesse momento eu falei: - olha a gente é área de código linguagem mesmo. É entender o que é isso, por que o corpo está em determinada coisa.

E aí assim, continuou no eixo da proposta do GTD, mas eu não lembrava que falava em desgraça no desenho, não lembrava que tinha uma cena que passava, não aparece né, mas como se os soldados passassem correndo nus. Eu lembrava do que tinha no desenho que era importante para aquilo que eu estava propondo. Um desenho animado faixa etária tal, mas eu não lembro que o desenho é da década de noventa que podia passar outras coisas que hoje o público horroriza. E essas coisas aparecem nas nossas aulas e muitas vezes a gente não consegue perceber e não dá para construir instrumentos de avaliação que vão captar tudo, mas também não dá para não fazer instrumento e não captar nada. Vai ficar só no pô eu vi isso aqui no registro.

**POLIANA:** - Eu queria só comentar, que em um dos outros objetivos nossos era de ampliar as possibilidades do que eles poderiam estar fazendo com o brinquedo. E aí não tem como, eu não consigo nem falar todas as possibilidades. Então tinha uma garrafa em que eu pinguei duas gotas de corante coloquei metade de água e fechei, as possibilidades que eu apresentei era do derruba litro, do boliche, fazer de trave de gol. Só que eles ficaram fascinados com a água colorida. Entende. Então eles ficaram balançando e andando pela quadra com a água colorida. E aquilo, você fala – o que está acontecendo? Aí eu fiz um ioiô onde eles fizeram um helicóptero, eles brincaram de ioiô, mas no final o que foi mais divertido foi o pegador ioiô. Que você corre e tenta lançar e... Então é muito além mesmo daquilo que eu consigo as vezes até... nessa entrevista lembra aí uma situação, além daquilo que a gente consegue lembrar. Por ali, por aí talvez o registro possa mesmo nos ajudar, mas ali você viveu muita coisa. Sei lá, foram o que? Nove turmas de cada brinquedo, de cada possibilidade que eles inventam.

**JEFERSON:** - Igual falou um pouco de processo, falou um pouco de algumas escolhas que foram feitas na hora de pensar na avaliação. E quando a gente está na faculdade ou quando a gente está formando a gente recebe informações e ideias de como avaliar né. Mas aí a gente vê que o avaliar que é apresentado para a gente extrapola, eu queria saber o que influenciou vocês para as escolhas ou entendimento de avaliação ou escolhas que vocês fizeram nesses projetos. Por que que você escolheu fazer essas avaliações no projeto do mapa das brincadeiras da África, o que te influenciou a fazer outras experiências, como é que foi, na construção dos brinquedos, na construção do portfólio? O que influenciou nesse imaginário, nessa ideia de avaliação do que vocês escreveram?

**NAYARA:** - Eu acho que primeiro assim, eu não me recordo de alguma disciplina da graduação que me disse como avaliar nas aulas de Educação Física. Passava muito pela questão só da observação. E sem nenhum tipo de registro. Então assim, observação não observação das coisas que estavam acontecendo, do que estava sendo discutido, do que estava sendo vivenciado. Uma observação assim no sentido de participação. O aluno participou ele recebe uma nota boa, ele não jogou, ele não participou ele não recebe uma nota boa. E as vezes o aluno que não jogou, que não participou ali na hora da aula ele está entendendo e ele está participando de uma outra maneira, ele só não está participando ali corporalmente da atividade proposta.

O que eu me lembro da graduação era essa avaliação assim, em relação a participação ao fazer ou não fazer as práticas corporais da educação física.

E aí eu tive muita dificuldade assim no início, em entender o que precisava fazer. Eu imaginava que tinha que ter uma coisa a mais, não era só aquilo ali. Tinha que ter alguma coisa. E aí, para mim a influência foi, a gente precisava de um material para colocar no portfólio das crianças para entregar para os pais. A gente já estava fazendo nas duas etapas anteriores com todas as turmas do primeiro ciclo que eles desenhavam. Para os meninos do terceiro ano eles já faziam isso desde o primeiro, então eles tinham passado por dois anos e mais duas etapas do terceiro ano fazendo a mesma coisa. Final de etapa desenhava para colocar no portfólio. Por se não a educação física nunca ia entrar como alguma coisa ali, para os pais. Os pais nunca iam receber nada da educação física. E aí, o que me motivou para fazer mapa para esse projeto, foi fazer algo que fosse diferente para esses meninos. Eles estavam na última etapa do primeiro ciclo. Eles iam mudar de ciclo, a proposta era outra, então o que fazer para que fosse algo diferente que eles também pudessem vivenciar algo diferente. Então isso foi o que me influenciou a escolher esse tipo de avaliação, que fosse um processo, que eles vivenciassem, que se divertissem, que eles interagissem com aquilo ali, com aquele produto, que não fosse algo pontual só para dizer que eles assimilaram aquilo tudo que a gente fez.

**POLIANA:** - Bom, eu acho que quando eu penso o que me influenciou por esse processo de avaliação, passando pela ideia de que o processo de avaliação da observação e da intervenção, no caso que a gente está falando, processual passa por um ponto que tem a ver com minha formação que é de considerar o seu sujeito e sua realidade e aquilo que ele apresenta ali singular, cada um, então quando eu olho uma realidade ou a realidade de dois ou três que ali se diferenciam e tento intervir nela. Isso eu entendo como um processo de avaliação, e o que me fez pensar em considerar os sujeitos com suas vivências com suas experiências ou com as suas não vivências e não experiências e poder auxiliar e poder fazer parte dessa ampliação foi meu processo de formação que se passa muito pela participação no grupo do PET – educação física e lazer, no qual eu tive muitas vivências antes de ir para o mercado de trabalho com crianças. Então essa experiência que eu tive fez com que eu conseguisse perceber esse conteúdo como importante desde o planejamento dele, da vivência dele e até das modificações que a gente faz com uma turma para outra, dentro daquilo que vai aparecendo e essa sensibilidade ela foi sendo desenvolvida, talvez não desenvolvida mas apareceu ou foi construída, acho que sim a gente se torna mais sensível quanto mais a gente imerge no mundo das crianças, no caso da minha faixa etária de 5 anos, mais a gente consegue compreender que sujeito é esse que tá trabalhando.

**NICÁSSIO:** - Então eu vou fazer piada interna aqui como a gente se conhece, fazer piada com a Nay, por que eu concordo ao contrário sobre o que ela começou falando das disciplinas assim. É por que quando eu paro para pensar, eu formei um pouco antes das meninas, e a gente não tem uma disciplina com o nome de avaliação, aí você tem uma disciplina com o nome de didática que é aqui na FAE, que é com alguém que não é da educação física e que não vai te trazer uma especificidade, mas ao mesmo tempo eu tenho assim lembranças muito claras na minha cabeça, do primeiro período de aula do Tatá, que ele falava de coisas que estavam relacionadas com avaliação. Aí vem um problema assim, eu não tinha maturidade para isso na época para poder perceber essas coisas, aí eu lembro de aulas dos Zé Alfredo depois, lembro de novo de aulas do Tatá, em que os textos falam dessas coisas para a gente e escutando as meninas falarem, você que a fala

está muito bem fundamentada, mas a gente não cita, até por que não tem que ficar citando os negócios, mas eu vejo essas coisas todas no trabalho, mais que isso, se ficar só no texto não ia sair nada. E aí uma outra coisa que lembro, o Tatá levando o Admir, levando o Joélcio, que na época o Admir estava na prefeitura, o Joélcio estava no Santo Antônio ainda eu acho, levando outros professores e professoras que estavam atuando na educação básica que chegavam e faziam o negócio. E de repente você dá um click, aquele negócio que estava sendo lido no texto e que não te fala como que é feito aí você vai ligando assim.

E aí escapole fala do PET, eu tenho com o GEFUTE, mais com o GEFUTE por que é lá que eu fui fazer uma trajetória na escola onde a gente desenvolveu um projeto ligado a produção de metodologias e coisas assim no trato do futebol. E a gente ia lá e testava, então eram cinco ou seis pessoas novas mais ou menos pareando a idade, que testavam os trens e perguntavam para o outro, e aí assim você lembrava de um negócio ali.

Eu lembro de ver o Admir apresentando um portfolio para a gente e o portfolio dele não tratava, e o Admir não como professor por ele não estava na UFMG como professor da graduação e sim como um convidado de um professor. Ele não tratava em nada de uma coisa na direção do que eu fiz lá em Ouro Preto, mas esses exemplos que a gente tem, te dá um click das coisas que estão acontecendo no seu dia a dia, para você fazer assim – Portfolio! Portfolio junta o que? Ah eu queria fazer um negócio do trabalho que eu fiz lá no GEFUTE, mas lá não tinha um registro assim, o que que vai trazer.... Ah eu estou trabalhando identidade, então coisas que representam identidade. Primeiro é a fisionomia dela, você reconhece como sujeito, então beleza. Então o que que tem, um clube, você faz um álbum de figurinhas e tem lá uma foto do camarada e você olha para aquilo e você sabe quem que é o sujeito. Então beleza vamos fazer aqui tipo uma apresentação. Então tem lá nos portfolios as fotinhas. Cada um fez do seu jeito, não delimitar, mas dei orientações para buscar exemplos.

Então acho que essas coisas então, vendo coisas com a Poli, conversando muita coisa da Poli. Da Nay menos por que a gente acabou trabalhando junto aqui e conversava pouco, mas o Tiago, a Giovana, um conjunto de professores da trajetória que a gente vê fazendo as coisas e conversa sobre aquilo, e aí te traz elementos para repensar seu negócio. Não é replicar, não é tipo assim, pegar o negócio que a Poli fez e fazer de novo, mas e que tão junto com as coisas que a gente leu na graduação.

Eu acho que fez falta ter mais disso, de trazer assim, vamos fazer uma disciplina sobre avaliação, por que esse discurso da avaliação processual, então você vai ler uma dúzia de textos ao longo da graduação que vão falar disso. Então beleza a avaliação tem que ser processual, tem que levar em consideração o sujeito e não sei o que. Mas e aí o que que eu faço para fazer isso. Como parte desse processo foi eu mudar para Ouro Preto. Eu mudei para Ouro Preto não por que eu queria mudar para Ouro Preto, tanto que estava desesperado para voltar, eu imaginei que eu pudesse gostar e quisesse ficar, mas eu mudei para lá por que eu tinha que conhecer esses sujeitos e alguém me falou que eu tinha que mudar? Não! Mas eu li uma porrada de coisa que fazia sentido para mim dentro da minha formação e que para mim, eu acredito que isso realmente se concretizou, eu só ia entender aquele sujeito que eu estava dando aula se eu tivesse mudado para lá. Morando daqui de Belo Horizonte, apesar de serem só 100km, é outra coisa. E aí sim, fui vendo. Cheguei lá de greve, aí fui rodar a cidade, ir para jogos, conversar com pessoas que moravam lá, ainda que a população não seja muito acolhedora, mas pessoas que

trabalhavam no campus. É tanto negocinho que vai mexendo aqui e vai te dando coisinha no dia a dia, que você constrói aquilo ali a partir de sua trajetória da formação, mas muito no par da conversa com alguém, e lá tinha isso também a vantagem de serem seis professores contando comigo, e podia conversar – Como é que você já fez isso? Ah eu fiz isso. - e você vai refazendo as mesmas coisas. Eu lembro do Admir, ele foi no segundo período na disciplina de filosofia da Educação Física, e ele mostrou um caderno de Educação Física. Quando eu vi aquilo eu falei – Esse cara é louco! – Se alguém me botasse para escrever alguma coisa quando eu estava estudando na aula de educação física eu ia jogar uma carteira nele. Você é doido, tirar minha bola. Inclusive por que eu não tive uma educação física que fosse mais diversa, eu ficava muito em jogar futebol, futebol, futebol. Agora na sétima série eu jogava peteca. Mas aí, quando eu volto a dar aula, nem quando eu comecei a dar aula, eu comecei em 2006, quando eu volto a dar aula em 2010, eu falei assim - eu quero fazer um caderno – o que eu quero nesse troço aqui. Aí entram os outros elementos das coisas assim. Então tem tanto trem que levou a gente a construir, me levou a construir esses projetos, esses processos de avaliação que se você apontar para um troço só ou para um conjuntinho ali é pouco, mas o que eu mais, o que mais marca assim do ponto de vista da construção de avaliação é conversar com outro, conversar com o par.

**POLIANA:** - E aí quando fala ali do PET, a gente tinha ali eram oito, nove construindo e avaliando aqueles dias, que eram as colônias de férias. Então essa construção coletiva ela é realmente fundamental para nos construir enquanto professores. Então não tem artigo nenhuma que substitui, eu vejo, os saberes que são construídos no coletivo.

## ANEXO B – Narrativa professor Vinícios sobre o Encontro coletivo

“ Poliana e Naiara “jogam” uma para outra a responsabilidade de começar a falar após a fala do Jeferson. Com gestos de cabeça, mãos e risos elas acabam entrando num consenso, através de olhares, que a Naiara começaria.

Quando questionada sobre os objetivos de avaliação, Nayara explica que em seu tempo de estudante de escola as avaliações eram dolorosas. Neste momento ela faz um gesto com a mão, como se estivesse segurando um cabresto, com as mãos bem apertadas.

No fim de sua fala, segue um breve silêncio com o gesto de cabeça e mãos do Jeferson virados para Poliana: sinalizando a sua vez de falar ela começa a explicar seu projeto.

Sua fala é muito gestual. Mãos sempre em movimentos circulares e de supinação sutil. Caneta em mãos e caderno no colo.

Existe uma tendência de quem fala olhar para o chão ou para “o nada”, com pequenas falas com contato visual. Como se estivessem buscando na memória aquilo que falam. Os que ouvem demonstram olhares compenetrados. De vez em quando alguns olhares “distantes”. Tenho a impressão as vezes que minha presença incomoda um pouco. Uma observação de perto, neste momento parece estar os deixando com sensação de estar sendo vigiados.

No final de sua fala, Poliana parecia ter acelerado a fala. Quando termina, dá sensação de alívio de nervoso. Ri para Naiara e faz um pequeno carinho no joelho dela.

Nicácio começa a falar. Com uma caixinha de Toddy vazia na mão desde o início. Agora parece estar segurando por uma busca de conforto. Da mesma maneira que eu gosto de segurar caneta.

Muito frequente em todas as falas cabeças balançando em sinal afirmativo.

Quando ele comenta de ter passado o filme Mulan, sua fala gera risos tímidos.

Jeferson propõe mais uma questão. (sobre o por que eles escolheram fazer essas avaliações diferente do que é ensinado na universidade)

Quando ele fala de como se ensina na universidade eles dão risada.

Quando Naiara começa a falar isso, Nicássio dá uma risada com tom de deboche, ou irônico.

Poliana faz anotações enquanto Naiara fala sobre seu portfolio. (que os pais deveriam receber)

Quando a fala passa “naturalmente” para Poliana ela começa com um leve riso. Difícil entender se é de nervosismo ou se lembrar algo que lhe gere essa vontade. Talvez a mesma sensação de ironia ou deboche ao lembrar da faculdade.

Na fala da Poliana os outros professores parecem mais introspectivos. Olhares distantes.

Nicácio faz uma brincadeira (e anuncia antes) para aparentemente discordar da Naiara. Pareceu um cuidado para discordar da sua colega. Usa o termo “concordar ao contrário”.

Os olhares voltam a ficar atentos ao interlocutor no momento.

35:39 Fala gera risos tímidos de novo. Como fazer mesmo a tal da avaliação processual?

“Ainda que a população não seja muito acolhedora, mas dentro do campus.”

Pequenos risos.

“Até a sétima série eu jogava peteca.”

Pequenos risos.

“Não tem artigo nenhum que construa os saberes igual no coletivo”

(Forte movimento de cabeça afirmativo)

Jeferson para de gravar, mas faz uma pequena fala de feedback e explicação da questão de coautoria.”

### **ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: práticas e produções cotidianas na escola”. Neste estudo pretendemos identificar diferentes instrumentos avaliativos das aulas de Educação Física, bem como esse processo é compreendido. Para participar deste estudo, você deve assinar este termo de consentimento.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é, principalmente a dificuldade de avaliar nas aulas de Educação Física, diante da peculiaridade da disciplina. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista narrativa com professores e análise final dos dados.

A pesquisa tem como benefícios contribuir para os estudos sobre avaliação em Educação Física escolar; contribuir para a formação dos professores de Educação Física; elaborar um material de apoio à formação docente sobre a avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado no computador do pesquisador pelo período de cinco anos ficando sob responsabilidade do mesmo. Após esse período, todo o material será destruído. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “A Avaliação Nas Aulas De Educação Física Escolar Instrumentos E Interpretações”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Jeferson Lessa de Oliveira (Pesquisador)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Jeferson Lessa de Oliveira (Pesquisador - mestrando). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: [fersenjo89@hotmail.com](mailto:fersenjo89@hotmail.com); Telefone: (31) 992017142.

Essa pesquisa é orientada pela Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Eliene Lopes Faria. E-mail: [elienelopesfaria@gmail.com](mailto:elienelopesfaria@gmail.com)  
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br); Telefone: (31) 3409-4592.

## ANEXO D - Carta de anuência para autorização de pesquisa

Ilmo Sr. Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: práticas e produções cotidianas na escola” a ser realizada na Escola \_\_\_\_\_, pelo *aluno de pós-graduação Jeferson Lessa de Oliveira*, sob orientação da *Prof(a). Dr(a) Eliene Lopes Faria*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): identificar com os professores de Educação Física as características da pedagogia de projetos buscando dentro disso identificar como a avaliação acontece nas aulas da disciplina dentro dessa proposta pedagógica, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de Educação Física, juntamente com os professores da disciplina, se possível tendo acesso a proposta pedagógica da escola a fim de identificar as características citadas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no trabalho final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo sendo mantidos por um período de 5 anos em um banco de dados da pesquisa sob a responsabilidade do aluno citado.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta *Diretoria/Coordenação*, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
***Jeferson Lessa de Oliveira***

Concordamos com a solicitação     Não concordamos com a solicitação

\_\_\_\_\_  
***Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa***



## ANEXO E - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador *Jeferson Lessa de Oliveira* do projeto de pesquisa intitulado “AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: práticas e produções cotidianas na escola” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

---

**Assinatura do participante**

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.