

EDUCAÇÃO FÍSICA & AVALIAÇÃO

Práticas e Produções Cotidianas na Escola

Jeferson Lessa de Oliveira

(...) O processo de ensino é um processo permanente de avaliação

Essas coisas aparecem nas nossas aulas e muitas vezes a gente não consegue perceber(...)

(...) vai para além daquilo que eu queria do que tinha ali de intenção (...)

(...) considerar o seu sujeito e sua realidade e aquilo que ele apresenta ali de singular (...)

PROMESTRE

MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Autoria: Jeferson Lessa.
Orientação: Eliene Lopes Faria.
Editoração Gráfica: Beatriz / Ana Júlia
Coparticipação: Luíz Gustavo Nicácio / Poliana Bretas/ Nayara Albanez.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFMG

Oliveira, Jeferson Lessa de

AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [manuscrito]: Práticas e produções cotidianas na escola / Jeferson Lessa de Oliveira. – 2019.

66 f.: il.

Orientadora: Eliene Lopes Faria.

Produto Técnico (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

1.Avaliação. 2.Educação Física. 3.Cotidiano. 4.Práticas Pedagógicas. I.Faria, Eliene Lopes. II.Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III.Título.

“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, gengelim, 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 ex-clusões.

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 ségredos 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)

APRESENTAÇÃO

A ideia de produzir um livro nasceu do desejo de tematizar os processos de avaliação no âmbito da Educação Física a partir dos produtos/processos da prática pedagógica dos professores de EF. Teremos aqui então, uma tentativa de delinear novas maneiras de apresentação da avaliação no âmbito da EF: a partir dos produtos/processos da prática.

Porém, não é intenção aqui listar produtos que possam ser adquiridos e utilizados para a avaliação no âmbito da EF. Pelo contrário, a ideia é (ao colocar foco sobre os produtos das práticas pedagógicas da EF) realizar uma imersão no universo da avaliação colocando ênfase/luz/desvelando seus processos mais sutis e inerentes ao cotidiano das aulas.

O livro é fruto de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – sob orientação da professora Dra. Eliene Lopes Faria¹ – e tem como finalidade alargar os horizontes de discussão sobre avaliação escolar, bem como, contribuir para a formação de professores de Educação Física. Nele 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. Este material trará 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) – esse livro 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 livro nasce do entrelaçamento de produtos, práticas e produções, bem como, do entrelaçamento das histórias dos envolvidos na 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.

Boa leitura!

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS: A AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO PERMANENTE	11
O PROFESSOR PESQUISADOR.....	12
PRODUTOS & PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	15
PORTIFÓLIOS: PROJETO FUTEBÓIS.....	23
BRINQUEDOS: PROJETO “CONSUMO VERSUS SUSTENTABILIDADE”	35
MAPAS: PROJETO “ÁFRICAS E EU”	47
CONVERSANDO SOBRE A AVALIAÇÃO: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EF	65
SABER DOCENTE & AVALIAÇÃO: FRAGMENTOS DA FORMAÇÃO.....	75
PALAVRAS FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E AUTORES SUGERIDOS PELOS PROFESSORES	87
NOTAS	94

PALAVRAS INICIAIS: A AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO PERMANENTE

Quando pensamos em avaliação da aprendizagem, a primeira coisa que nos vem à mente são provas, trabalhos, testes. Embora essa seja a parte formal e, historicamente, reconhecida da avaliação escolar, ela expressa uma visão restrita do processo, podendo ainda representar a sua face mais opressora e punitiva – quando são utilizados instrumentos basicamente para medir, quantificar e classificar os conhecimentos e os indivíduos.

Nesse livro o ato de avaliar é compreendido como uma prática integral do processo de ensino e aprendizagem e que não se prende ao objetivo tradicional de quantificar o quanto os estudantes aprenderam de determinado conteúdo, nem muitos menos classificá-los. A avaliação está sendo abordada, portanto, como aspecto inerente e fundante da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, um ato amoroso de acolhimento. Um acolhimento das situações que vão surgindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem (que nunca se repetem), bem como, das histórias e experiências dos educandos. Tudo isso dando sentido e objetivo ao ato de avaliar.

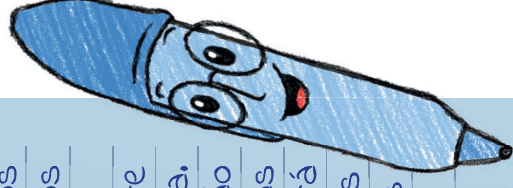
Esse olhar para a avaliação coloca foco sobre as minúcias e os detalhes que são percebidos pelo professor no decorrer das práticas de ensino e que o auxiliam no direcionamento das práticas. Trata-se então de uma avaliação constante (ou uma leitura do contexto) da prática escolar – que inclui a compreensão da instituição e de seus sujeitos, as escolhas metodológicas e de conteúdo, às pequenas mudanças necessárias perante os desafios apresentados nas aulas. A avaliação aqui é abordada, enfim, como algo que atravessa, que enlaça, mas que não amordaça.

O PROFESSOR PESQUISADOR

Oi !!! Meu nome é Jefferson! Sou professor de Educação Física. Ao longo de 2017 e 2018 como mestrando da FFAE - UFMG me vi diante do desafio de falar sobre avaliação nas aulas de Educação Física - tema que nasceu inquietações ao longo da minha formação e atuação inicial enquanto professor do ensino básico. Com esse objetivo em foco realizei entrevistas com 3 professores (selecionados por terem produzido diferentes materiais com os alunos nas aulas de EF). As entrevistas tiveram como ponto de partida a narrativa de produção desses materiais e foi feita com cada professor de EF separadamente.

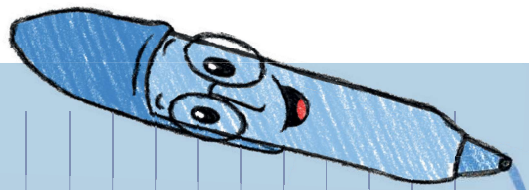
No processo de produção desse material me vi diante de muitos dilemas. Contudo, um deles em especial me motivou a produzir um lugar de fala dentro da obra: a compreensão de que à medida que eu ia produzindo a pesquisa em diálogo com os professores de EF eu ia me transformando junto com eles; de que eu me tornara cada vez mais parte desse processo. Entendi que enquanto os professores manipulavam portfólios, brinquedos e mapas eu produzia registros e mais registros das muitas idas e vindas.

Tal qual os produtos produzidos pelos professores nas aulas de EF, este livro dá a concretude às reflexões que foram constituídas ao longo da pesquisa. Nas páginas que seguem, você encontrará as narrativas acerca da produção de materiais nas aulas de Educação Física de os professores. Ao longo das narrativas, tento dar foco aos processos de avaliação. Mas como você poderá notar o objetivo é, ao escapar de uma visão de avaliação que é utilizada apenas para uma classificação e aferição de um conhecimento esperado, retomar os fios invisíveis dos processos de avaliação inerentes à prática pedagógica.



Depois os próprios professores também falam sobre suas percepções sobre a avaliação em suas aulas e como eles a concebem.

Por fim, os professores também nos dão pistas sobre como eles percebem que se aprende a avaliar, ou seja, o que constrói esse olhar acerca da avaliação como um aspecto que contribui para a aprendizagem e não apenas exerce o papel de ferramenta de mensuração e de notificação.



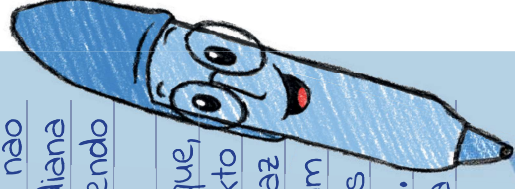
**Produtos & Práticas
Cotidianas na
Educação Física
Escolar**

Quando pensamos em cotidiano, logo nos vem à mente aquilo que acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário. 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)."

Associado à rotina, muitas vezes, o cotidiano está relegado a um lugar da repetição, da inércia e da reprodução. Agner Hellerem "Cotidiano e a História" apresenta, entretanto, outro ponto de vista sobre a vida cotidiana. A autora (2008, p.34-35) afirma 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) explica que 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, tais como: estudar, trabalhar, entre outros. Assim, o indivíduo faz parte de um conjunto de atividades determinadas pelo agrupamento social, mas que não elimina a espontaneidade do indivíduo. Para Heller (2008, p. 39) "a vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas", o que a caracteriza como sendo espontânea.

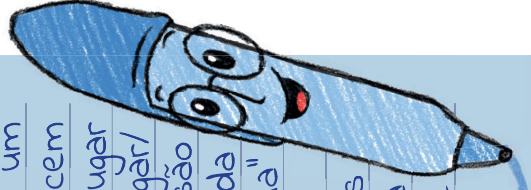
Outra pesquisadora que tem se dedicado ao estudo do cotidiano e, que, particularmente, nos interessa aproximar, pois, aborda o cotidiano como contexto de aprendizagem, é a antropóloga Jean Lave. Para Lave (1999) toda teoria traz implícita uma noção de cotidiano, mesmo quando os estudiosos não se dedicam a tematizá-lo. De acordo com Lave (1999), na maioria das vezes, entretanto, tais noções implícitas e também explícitas relegam o cotidiano ao caráter residual. Segundo 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, a autora (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 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. Tais concepções afirmam a ideia de que para que haja algo significativo, sobretudo em termos de 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/ espaço/tempo separado dele (do cotidiano). Segundo, Lave "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).

Então, 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

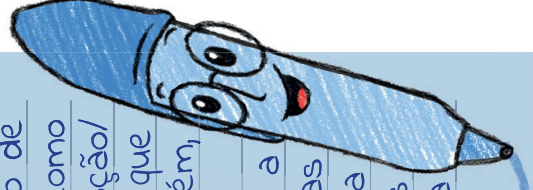


maneira individual, mas como parte de um processo coletivo e situada na prática cotidiana, ou seja, "os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo - um processo multifacetado, contraditório e iterativo. Desse modo, a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura.

Caminhando na contramão da lógica denunciada por Lave (2015) - aquela 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 - a pesquisa que deu origem a esse livro 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 também tornava possível percebê-lo como permeado por avaliações no fluxo da prática.

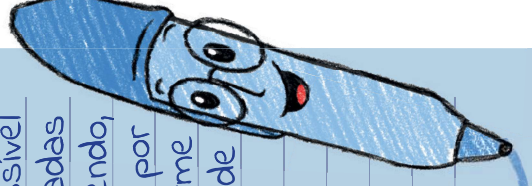
Compartilho então do entendimento de Lave de cotidiano: como um contexto de interações sociais na qual a cultura se produz por meio de recursividade; como um processo relacional e de responsividade na prática que inclui percepção/avaliação e ação. O cotidiano pode ser visto, então, como práticas sociais, que ao mesmo tempo que expressam elementos da cultura já constituída, também, permitem produção de cultura.

O entendimento acima sobre o cotidiano encaminhou a discussão sobre a avaliação nesta pesquisa. Compreendo, portanto, que é no dia-a-dia das aulas que o professor, ao lidar 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. Então, o que abordei aqui não se trata de aprendizados que se resumem a avaliações formais. Busquei dar ênfase aos 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.

Então nesse livro o cotidiano é assumido como contexto de interações sociais na qual a cultura se produz por meio de recursividade; trata-se de processo sutil, relacional e de responsividade na prática (que inclui percepção/avaliação e ação). Ele é visto, então, como prática social que, ao mesmo tempo que, expressa elementos da cultura já constituída, também, permite a produção da cultura. Nesse contexto, o cotidiano deixa de ser algo corriqueiro e sinônimo de rotina repetitiva. Pelo contrário, ele é tomado a partir de um olhar ampliado: o que torna possível identificar múltiplos aprendizados; formas de avaliar; modos de ensinar; tomadas de decisão; sentidos e significados construídos na/pela prática. Compreendo, portanto, que o cotidiano das aulas de Educação Física está entrelaçado por minúsculos e invisíveis processos de avaliação e de aprendizagem - conforme segue em destaque nas narrativas dos projetos desenvolvidos nas aulas de Educação Física pelos três professores.



PORTIFÓLIOS:

Projeto Futebolis



Meu nome é Luíz 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.



Então são portfólios que foram parte de um processo de avaliação de uma unidade didática que trabalhou com futebolis no plural porque era parte do projeto pedagógico da educação física no Instituto Federal no campus Ouro Preto – que é onde esse trabalho foi produzido. Lá a gente tem o primeiro ano do ensino médio integrado na perspectiva de trabalhar com futebolis, voleibóis, jogos brinquedos e brincadeiras e o atletismo. Como o eixo do primeiro ano é um eixo de sedução, então assim, os futebolis 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 futebolis 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 (...).

Eu me mudei para Ouro Preto para pode ter uma noção da realidade e eu queria discutir com eles a questão da identidade a partir do futebol. (...) E lá isso é muito forte, então você tem clubes centenários (...). 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 (...) estruturei os processos avaliativos e a unidade didática, meu foco estava todo na questão da identidade, porque a gente torce para alguém, porque a gente xinga, como é que

O professor avalia o contexto em que os jovens/escola estão inseridos: as características da cidade, dos alunos, das experiências anteriores, da escola. A partir disso, ele faz as suas primeiras tomadas de decisão acerca do conteúdo a ser ensinado, das experiências e das estratégias de ensino. Leva em consideração às experiências anteriores dos alunos com a EF - o que lhe permite lidar com a ideia de sedução.



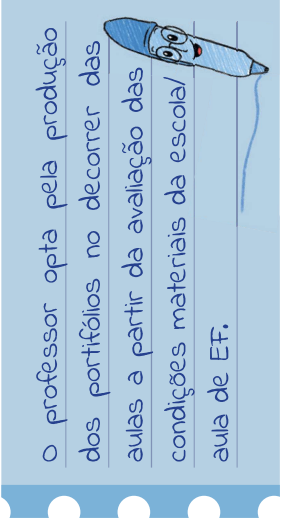
De outro modo, o professor avalia suas próprias possibilidades com o trato com o tema e as experiências que o permitem produzir a unidade.

isso se constituiu, porque eu fico triste com um clube jogando alguma coisa, porque eu vou a um jogo assisto alguém e sem deixar de lado a ideia de jogar.

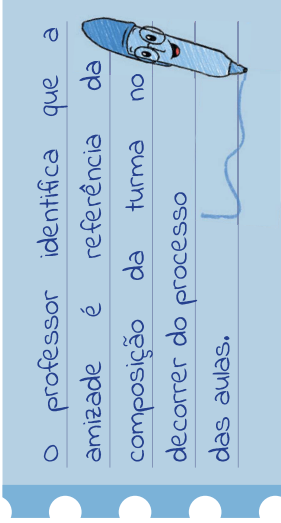
Então a ideia era que esses portfólios fossem produzidos dentro do período de aula, porque lá aconteciam aulas geminadas, então, eles gastavam ali quinze, vinte é, no máximo vinte e cinco minutos da aula, sempre no início, para cumprir determinadas tarefas (...).

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



O professor opta pela produção dos portfólios no decorrer das aulas a partir da avaliação das condições materiais da escola/ aula de EF.



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

coisa ficou mais equilibrada tanto em quantidade de meninos e meninas, quanto nas experiências que esses meninos tinham trazido e conseguiram 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.

Então é, trazendo a partir do referencial que discute futebol o que constitui identidade, (...) 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, um técnico, 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 portfólio: “- 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, e aí essa ideia acabou resultando num numa virada total no caso da turma de automação (do que eu tinha proposto e do que eu esperava para fazer a avaliação nessa unidade), porque eles fizeram uma discussão completamente pautada em gênero e foi sensacional. 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 (...)

Outro processo fino de avaliação está na percepção do professor sobre as habilidades dos alunos. Ele percebe as relações de gênero e os mais/menos habilidosos. Com processo de avaliação também feita pelos alunos na hora de compor os grupos) no andamento das práticas - o que pode fazer com que o professor possa escolher intervir diretamente ou indiretamente.

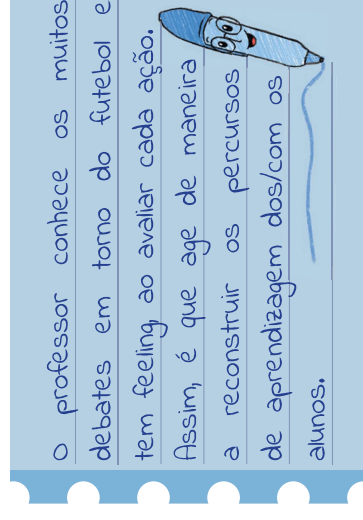


O professor segue avaliando o melhor momento para cada atividade. Assim, é no fluxo da prática que ele avalia se e como vai acolher as demandas dos alunos. Esse é não é um procedimento isolado, ele compõe a docência.



e uma pessoa que era o presidente das equipes tinha que ir para casa com a obrigação de cobrar os demais aquilo que tinha que ser produzido (...) e o presidente era o responsável. (...) então não teve muita dificuldade. Era se preparar para poder trazer essa discussão.

Então em determinado momento, que eles tinham que trazer a história do clube para aula, primeiro leu assim é... 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. (...) A outra equipe foi 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 à vodca e aí é uma característica também de Ouro Preto, 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 é 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 aí 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 tiveram que sair do país e re-tornam. E daí quando eles vêm, por que isso não está dito no registro, eles contam a história falando isso, mas nessa



história não fala porque 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 está nessa outra equipe faz. E aí eu falei assim: “- Putz! E agora como é que agora eu vou levantar isso?” Por que assim, dava para sentir... esse foi a segunda unidade didática do ano (...), então assim tinha



pouco conhecimento da turma, mas já dava para sentir o que esse grupo apontou, do outro, era a realidade.

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 veado...”. 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.

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 portfólio, depois a gente trabalhava questões técnicas e físicas do futebol futsal, né, mais futsal. Ai a gente pôde discutir questão da experiência corporal que é permitida para um determinado grupo, que não é permitida para outro grupo. O que os espaços promovem para gente. E essa discussão de identidade aparece também nisso. Porque 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 assim, eu acabei não precisando fazer muita coisa para que aquilo permanecesse no que eu queria, por que a turma era muito boa. (...) então, assim, ter aluno que no final da disciplina falou assim: “– Ô professor, 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.

Professor acolhe os conflitos, para que os estudantes sejam capazes de administrar e resolver um problema ou refletir sobre algumas questões. Ao compreender que algumas 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. Avaliando continuamente o processo e identificando as situações de aprendizagens, o professor possibilita a constituição de novos caminhos. Essa abertura não é, entretanto, empecilho (não desvirtua o objetivo principal traçado no início do processo) mas possibilidade de aprendizagem. Trata-se de uma demonstração explícita de que o professor avalia o tempo todo e de que isso é fundamental para os encaminhamentos da prática.



(...) durante o a separação das equipes, como ficou uma equipe com os melhores tecnicamente, um nível de experiência maior para um lado (dos meninos) e uma outra equipe inflada com meninas. A gente construiu um conjunto de regras (e isso não está presente no portfólio 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.

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 assim assustador. Tinha aula que saía, eu sentava no final eu chorava de feliz com aquelas coisas que estavam acontecendo. E aí eles jogavam assim, eles perdiam, eles não ganharam nenhum jogo do que era o masculino. Por que assim, 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 assim, 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. (...)

No final da unidade a gente fez uma apresentação dos clubes (...) num espaço que não era a quadra. Era um centro de estudos e lazer – 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

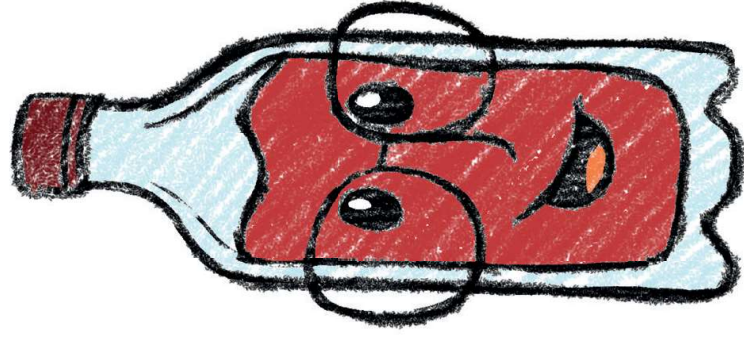
Em alguns momentos o professor explicita o processo avaliativo (intencional). Noutros ele avalia as situações para interagir e a resposta (dada em forma de proposição ou prática) é indícios do processo de avaliação acontecendo.



nesse dia que o menino falou: “– olha eu consegui repensar algumas coisas”. (...)”– Olha eu consegui repensar algumas coisas a partir do que ela (a Ariane) falou e tal.”(...) esse negócio eu vou guardar para o resto da vida, esse trabalho aqui.

BRINQUEDOS:
**Projeto “Consumo versus
Sustentabilidade”**





Meu nome é Poliana. Eu trabalho na escola particular Santa Dorotéia. Tem cinco anos que eu trabalho nessa instituição (...) com infantil 2 ao quinto ano do fundamental. Eu trabalho com o público da escola particular e com o público da filantropia, que são alunos de comunidades carentes aqui da região do Sion.

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. Eu fiz substituição no colégio Santo Agostinho, substituição licença maternidade no Santa Dorotéia mesmo e no Regina Pacis. E trabalhei com treinamento esportivo de handebol no colégio Sagrado Coração de Maria.

Esse é um projeto que trata do consumo versus sustentabilidade, que é um trabalho que a gente faz com o infantil dois e o primeiro ano. A gente inicia com um para casa para as crianças conversando sobre a diferença entre brinquedos industrializados e brinquedos construídos manualmente. 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 conversar assim, “– se eu não tenho o brinquedo como é que eu faço? A resposta deles sempre é: “– Vai na loja e compra!”

E aí 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.

Aqui estão alguns brinquedos que a gente constrói junto com as crianças. 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 eles podem trazer a garrafa para ser o gol, (...) se transforma em boliche, eles juntam em grupos,

A professora avalia a concepção de brinquedos das crianças. Faz um diagnóstico sobre como eles pensam as possibilidades de aquisição de um brinquedo.



Nesse contexto a professora tem acesso (avalia) aos processos de construção de brincadeiras das crianças.



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.

Eles levam para casa e 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, por que na aula seguinte a gente pergunta (...) para as crianças: “– E aí como foi em casa?” E a gente tem tido muitas experiências bacanas das crianças levarem isso para casa e mudarem 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 por que a família não está presente. Então a gente vai encontrando alguns desafios que a gente tem na educação de hoje em dia.

Um segundo brinquedo, a gente constrói **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 e uma experiência bacana por que muitos nunca fizeram, nunca construíram esse tipo de brinquedo. E é um brinquedo que dá movimento: 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. Esse é o foguete.

O outro brinquedo que a gente constrói é o **ioiô**. A gente faz uma bolinha de jornal, com eles amassam o jornal.

Com essa prática a professora amplia as possibilidades de inserção dos brinquedos para além da escola, e também, pode ter acesso ao universo dos alunos fora da escola, o que permite avaliar e encaminhar questões.



Embora a professora não faça uma narrativa detalhada do processo de construção do foguetinho, ela certamente é levada a avaliar e intervir na construção do brinquedo com as crianças.



Essa dinâmica de movimento exige da professora habilidades para olhar e avaliar, permanentemente, durante todo o processo de produção e de apreciação por parte das crianças.



No caso com o infantil II e o primeiro ano eu enrolo com o durex e a gente coloca uma linha, um elástico ou um silicóne e faz uma voltinha para colocar o dedo. O ioiô também é 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, 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, 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. Aí a gente coloca um barbante na ponta da folha A4 e a rabiola feita de papel crepom na outra ponta, e deixa eles correrem pela quadra soltando pipa.

Na filantropia e com as crianças da filantropia a gente observa comportamentos um pouco distintos do outro grupo de alunos, como tentar puxar a pipa um do outro. Como muitas vezes eles tem a vivência no morro através do cerol, então é um vivência que eles trouxeram, da experiência que eles têm na favela e foi um ponto que toda vez que eu en-

Mais uma vez a professora fica atenta (avalia) aos processos de produção das crianças. Descreve aqui também a versatilidade do brinquedo, avaliando assim também o produto em si e sua abertura para essas possibilidades de criação.



Nessa atividade a professora formaliza de certa forma um processo de avaliação sobre os sentidos e sobre os conteúdos que estão sendo apresentados.



sino 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 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.

Com o jornal, a gente tem uma aula de jornal, eu levo o jornal e a gente tem três etapas nessa aula. Uma aula que eu utilizo muito a imaginação com as crianças. Então a gente começa a aula 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. Por que 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 os super-heróis, as princesas, eles surgem na aula e 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.

Depois a gente transforma essa capa numa bola de jornal. E essa bola de jornal, então, eu colo com durex trans-

A partir da atividade a professora avalia o universo de inserção das crianças e das brincadeiras nesses contextos. Sua avaliação permite abordar temas não previamente elaborador, mas que emergem das interações criança, mundo e brinquedo.



parente, por cima coloca durex colorido e deixo as crianças brincarem. 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 sorveteinho e derruba cone com essa bola.

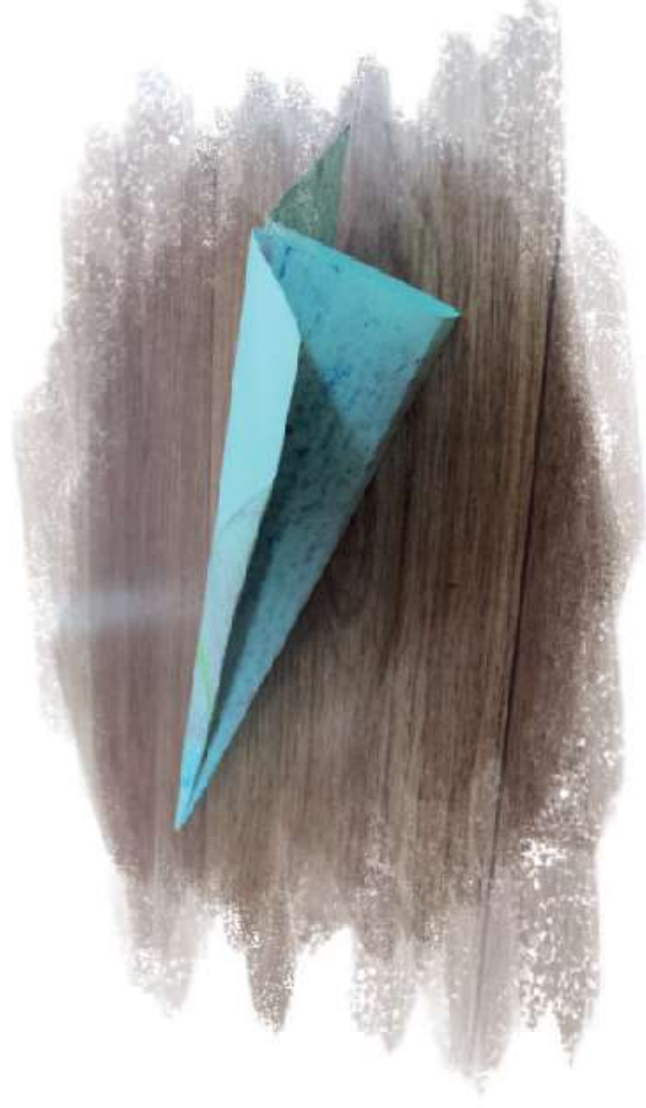
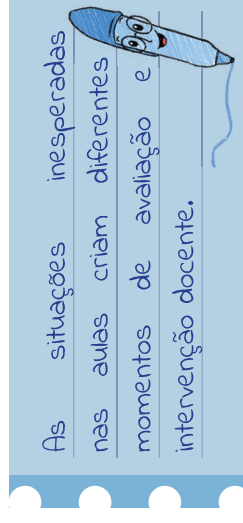
Também tem o avião de papel, que eu considero um dos mais simples, mas onde eu mais me surpreendo, por que várias crianças nunca brincaram de avião de papel e algumas me perguntam após o avião estar pronto: - Onde que eu pego pra lançar? Então com isso, a gente vê a importância de possibilitar essas experiências com materiais simples e com a construção de um brinquedo para vida deles. Então a gente constrói o avião, eles colorem a folha A4. Eu construo a primeira parte com eles, fazendo a dobradura e eu termino fazendo a asa do avião. E 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 gasolina, eles inventam vários desafios com esse avião. E eles levam para casa também.

(...) o avião de papel que foi um pouco mais recente. A gente tem desde o início 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 a execu-

Além da avaliação da professora no decorrer da construção do avião (brinquedo), com essa atividade ela pode avaliar o que as crianças conhecem sobre essa brincadeira.



ção e construção desse brinquedo, então um desafio muito grande 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 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. (...) 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 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 e, então assim eu vejo que eles olham e observam espaços e possibilidades além do que a gente planeja né, e daí virou uma brincadeira lançar lá em cima e descer a arquibancada um tanto de vez e poder lançar e buscar de novo.

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.

E por último material que eu trouxe hoje, é uma **raquete** feita com prato descartável de aniversário, um palito de picolé, um balão e um círculo de papel A4 que eu recortei para eles desenharem e enfeitarem a raquete. Eu colo dentro do pratinho. A ideia então é jogar em dupla, o balão ser a bola como um tênis ou um ping pong de balão e aí a gente

Ao se deparar com uma situação diferente da esperada, a professora avalia a situação e toma decisões. Aqui o papel da avaliação, que é o de contribuir para a formação do indivíduo, sem dizer o que é certo ou errado, mas levando-o a refletir sobre a ação.



introduz também esse universo da raquete, um brinquedo diferente para eles conhecerem.

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? “. E, contando casos depois desse brinquedo, então: “– Meu avião voou no telhado, aí meu pai construiu outro no final de semana. “. Mas não há propostas quanto a habilidades, desenvolvimento de habilidades, é uma sequência, é em relação as habilidades não. Elas não são determinadas.

(...) 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.

(...)as crianças da filantropia elas tem 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

A professora percebe (avalia) o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades. São vários os aprendizados: de organização, de movimento, de criação, entre outros.



A professora avalia o impacto da proposta na vida das crianças. Tomando a decisão de repetir em outros anos e ampliando a proposta.

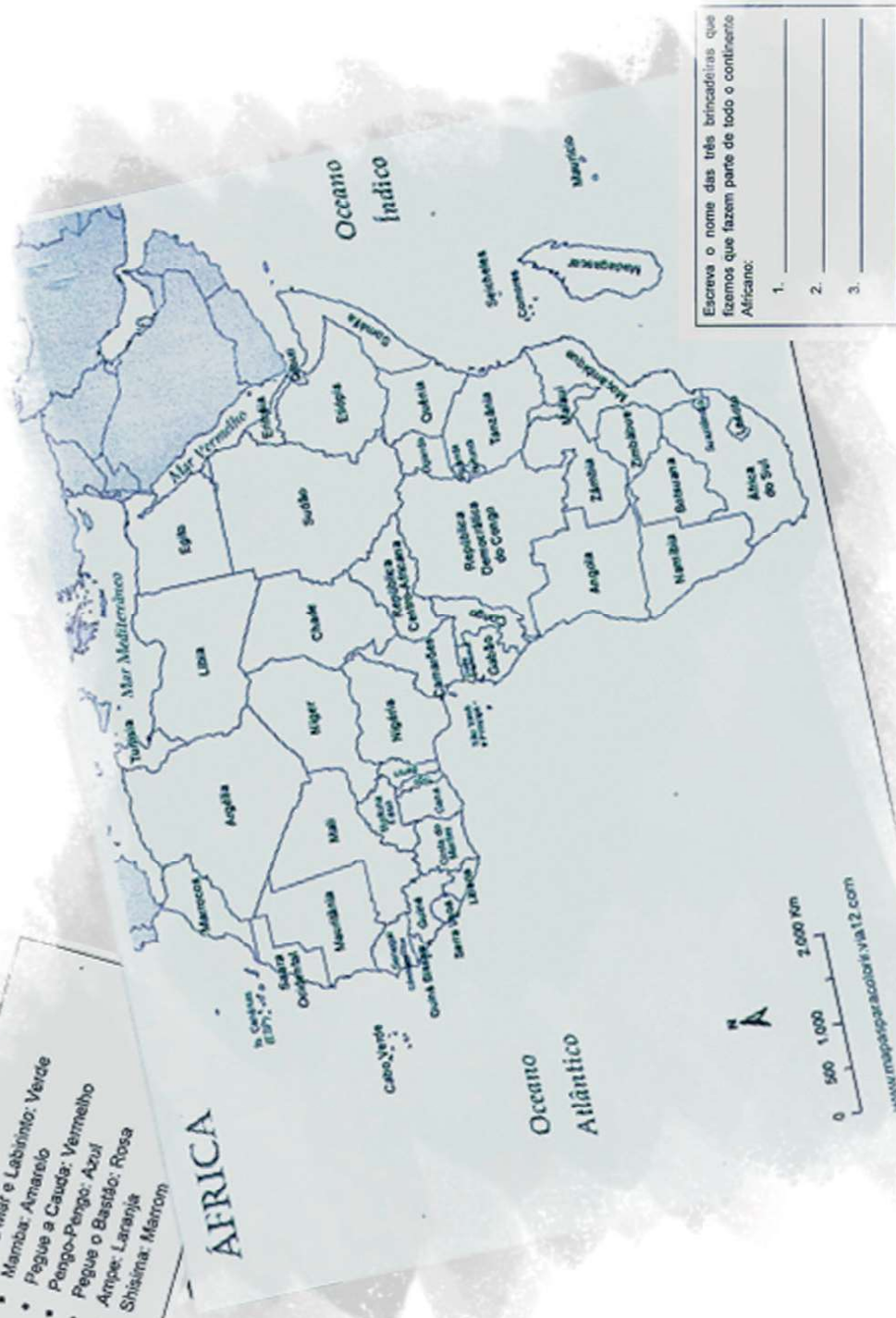


mesmo, das crianças, o imaginário, o se encantar com algo tão simples que é uma água com cor, mas que leva elas a imaginar e brincar da forma delas.

MAPAS: Projeto “Áfricas e eu”

LEGENDA:

- Terra Mar e Labirinto: Verde
- Mamba: Amarelo
- Pegue a Cauda: Vermelho
- Pongo-Pongo: Azul
- Pegue o Bastião: Rosa
- Ampe: Laranja
- Shisima: Marron



Escreva o nome das três brincadeiras que fizemos que fazem parte de todo o continente Africano:

1. _____
2. _____
3. _____

Meu nome é Nayara. Eu formei em licenciatura pela UFMG em 2013. Desde que eu formei 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. Eu fiquei de 2013 a 2016. Quando eu perdi o vínculo com o programa eu retornei para o centro pedagógico no início de 2017 como professora substituta. Então efetivamente eu tenho um ano e dois meses de experiência como professora, com as minhas turmas, pensando no meu planejamento, nos meus processos de avaliação. Então é pouquinho tempo, é recente a minha experiência. Hoje eu não trabalho mais no centro pedagógico, por que meu contrato era de substituta. Eu trabalho no colegio santo agostinho, na unidade Regina Pacis, desde o início agora de 2018. Então basicamente minha atuação é essa.



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, 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 surgiu muito em função do dia da festa da consciência negra. Então os professores, há uns anos atrás, se reuniram e decidiram que seria legal trabalhar para além do dia da festa em si. Fazer um projeto que contemple 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 entrou também junto desse projeto.

Então, não cabia só a Educação Física (aos professores de Educação Física) desenvolver apresentações de dança para ser 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 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. 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, como primeiro ciclo 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 observar, verem o que está sendo trabalhado com os filhos).

Eu fiz a opção de construir então com o terceiro ano o mapa da África, das brincadeiras africanas. 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 relembra a brincadeira da aula anterior, de qual país que essa brincadeira veio. E aí, no final de todo o projeto a gente fez a construção do mapa.

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.

E além disso, a gente também trabalha com eles al-

O aprendizado das brincadeiras exige da professora um esforço de avaliação permanente dos processos que ocorrem nas aulas.



A construção do mapa aparece como um modo de exercício e avaliação do conhecimento.

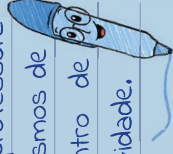


gumas brincadeiras, como por exemplo o “Escravos de Jó”, que a gente não tem uma origem definida certinha de qual país da África que veio essa brincadeira. Então além de colorir no mapa, eles escreveram num outro espaço, em formato de registro, as brincadeiras que a gente fez que não tem uma origem específica de um país específico da África. Então, 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.

(...) 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 (...) é uma turma que já tinha desenvolvido esse projeto outras vezes. 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. Mas isso não fez com que as brincadeiras que eu trouxe pela primeira vez para eles ficassem menos participativas. Muito pelo contrário, como eles já sabiam a lógica do projeto e eles sabiam que tinha um dia de

Compreendendo que a avaliação não pode ser resumida apenas em um instrumento, a professora percebe outros mecanismos de avaliação, mesmo dentro de uma mesma tarefa/atividade.



Participar do projeto de forma efetiva, exigiu dos professores de Educação Física habilidades de avaliar seus modos de participação e de organização das práticas.



A professora faz uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos.

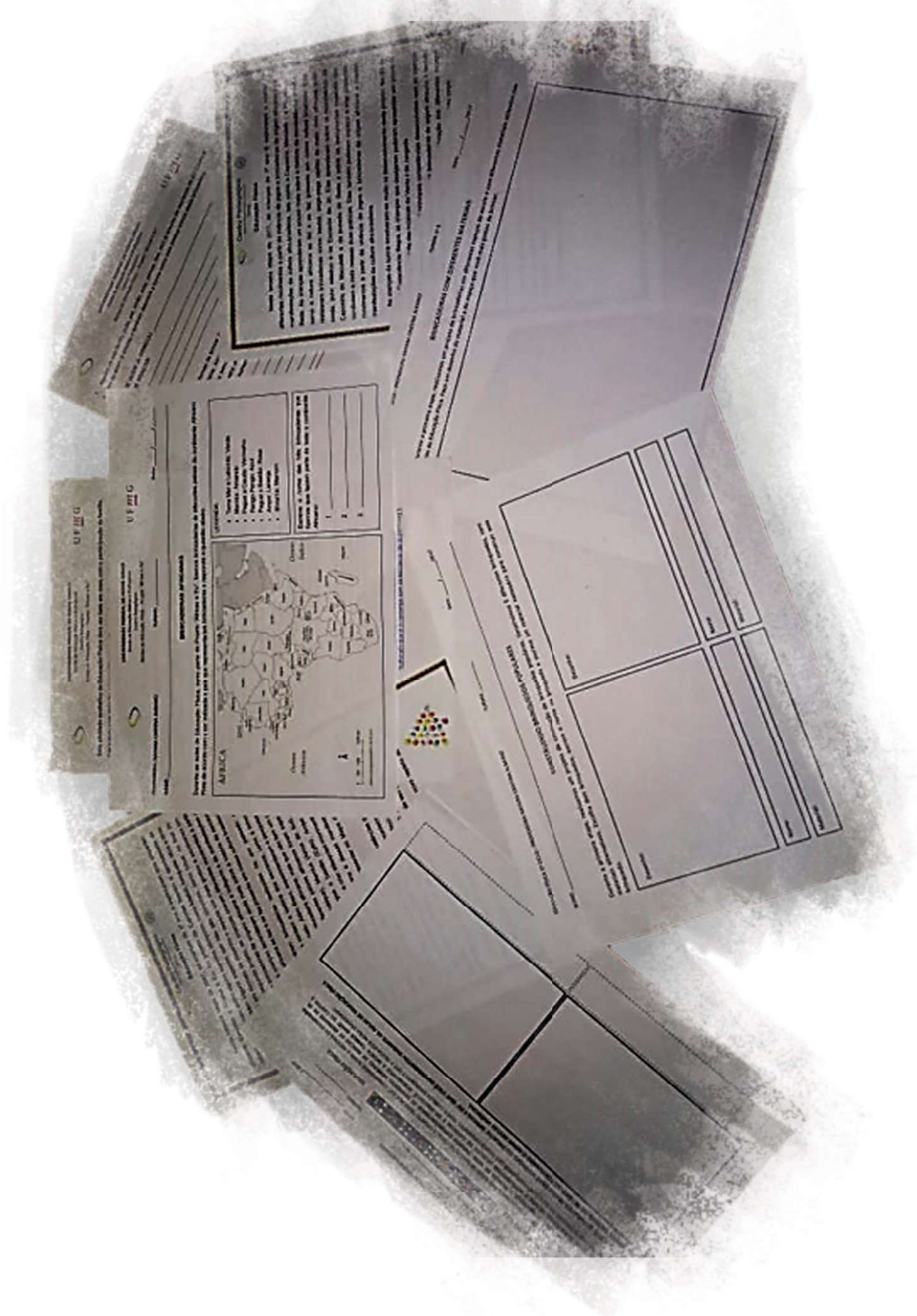


festa da consciência negra na escola, que eles iriam apresentar um pouco daquilo que a gente fez nas aulas (algumas das brincadeiras para os pais nesse dia) eles interagiram e tiveram uma participação muito legal assim nas brincadeiras.

Então na hora de construir um mapa, eles acharam muito legal, por que eles sempre estavam acostumados nas outras etapas e nos anos anteriores a escolher 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, por que que a gente vê "pequenininho", mas o país é "grandão". Então passei por todo esse processo com eles e isso foi muito legal, por que eles aderiram a proposta e acabaram se divertindo. (...) 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. Acaba que foi uma maneira divertida também de registrar. Não é só colorir, 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.

A professora avalia qual o conhecimento prévio sobre o tema, o que contribui para a sua organização e planejamento, e isso modifica também a dinâmica da aula. Além disso, identifica que esse conhecimento influencia no envolvimento dos alunos com o projeto.

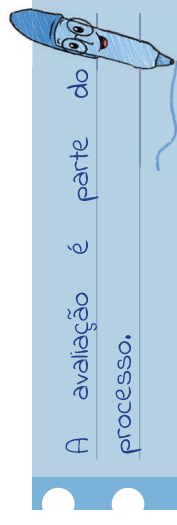




Do mesmo jeito os meninos gostaram de ter que procurar um país num mapa, onde que está localizado esse país para colorir, daquela brincadeira que a gente fez.

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, 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.


A repercussão maior é no dia da reunião de pais. 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 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. Então, 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 ele, 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, 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.

Na verdade, eles, como as turmas elas não são muito grandes, 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 era a proposta da atividade. Depois ao longo da construção mesmo do mapa, eles acabavam fazem-



Avaliando o tempo todo da prática, a professora também realiza avaliação dos conteúdos ensinados nas aulas.



A professora avalia aquilo que foi mais significativo para os alunos, observando aquilo que eles transmitem aos pais sobre suas experiências e aprendizados.



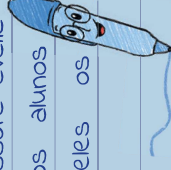
A professora avalia que os alunos já assimilaram o modo com o a escola se produz.

do por eles mesmos. Assim não necessitou mesmo da intervenção. Uma ou outra brincadeira que alguém, levantava a mão e falava: “- Mas eu não lembro de onde que veio essa brincadeira”. Aí a gente parava todo mundo junto e a gente fazia um momento de relembrar. 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 relembrar junto, coletivamente quando surgia alguma dúvida. Mas as intervenções elas foram poucas, justamente por que a cada aula, que a gente 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.

- 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

A cada aula a professora avalia os aprendizados dos alunos e exercita com eles os conhecimentos.



mapa da África grande para expor isso, 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 ciência negra. Mas a gente não deu conta de chegar nesse momento.

Primeiro que a gente, como eu te falei, a gente tinha que registrar de alguma forma para ir por portfólio. Não é obrigatório todos os professores das diferentes áreas fazem esse portfólio, mas historicamente a Educação Física sempre ficava a parte disso, e de uns anos para cá a gente decidiu que (o CP decidiu) que seria interessante todas as áreas apresentarem alguma coisa no portfólio. 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 portfólio, 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 portfólio 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

A professora avalia os recursos e tempos escolares para decidir o que é possível ser feito e construído ao longo do projeto.



veio, por que só dizer de onde que veio aquela brincadeira as vezes 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, (...) 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 de 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

A professora avalia o impacto da proposta par aos alunos e cria alternativas diferentes para as práticas na EF.



mesmo. Para essa faixa etária que eles estão, fica mais fácil ser algo visível, algo palpável, 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 na hora que eles estão 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.

Aqui no mapa que eu vou deixar com você. Tem essa parte que eles têm que escrever as brincadeiras de todo o

A professora avalia o que é melhor para o aprendizado daquele grupo específico, a partir das suas características próprias.



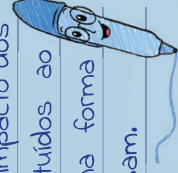
A professora observa que a avaliação escrita (ou entendida como tradicional) é insuficiente para identificar os diferentes aprendizados nas aulas de EF.



continente, e 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 aí 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? ”.

Então eu acho que isso também é legal por que, 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 eu acho que essa brincadeira dentro desse projeto que foi a que ficou mais marcante para mim, nesse

A professora avalia o impacto dos conhecimentos constituídos ao longo das práticas na forma como eles se expressam.

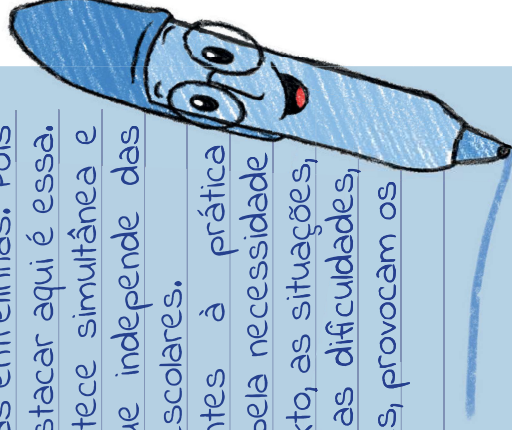


primeiro ano de experiência com esse projeto e com essa temática assim de ver que eles conseguem entender a história deles, a história do povo brasileiro para ver onde que a gente chegou hoje e entender que tem que acolher o diferente, que tem que ter um dia mesmo de festa de consciência negra para celebrar isso tudo que os negros passaram historicamente no Brasil. Isso é bem legal. Acho que é isso.

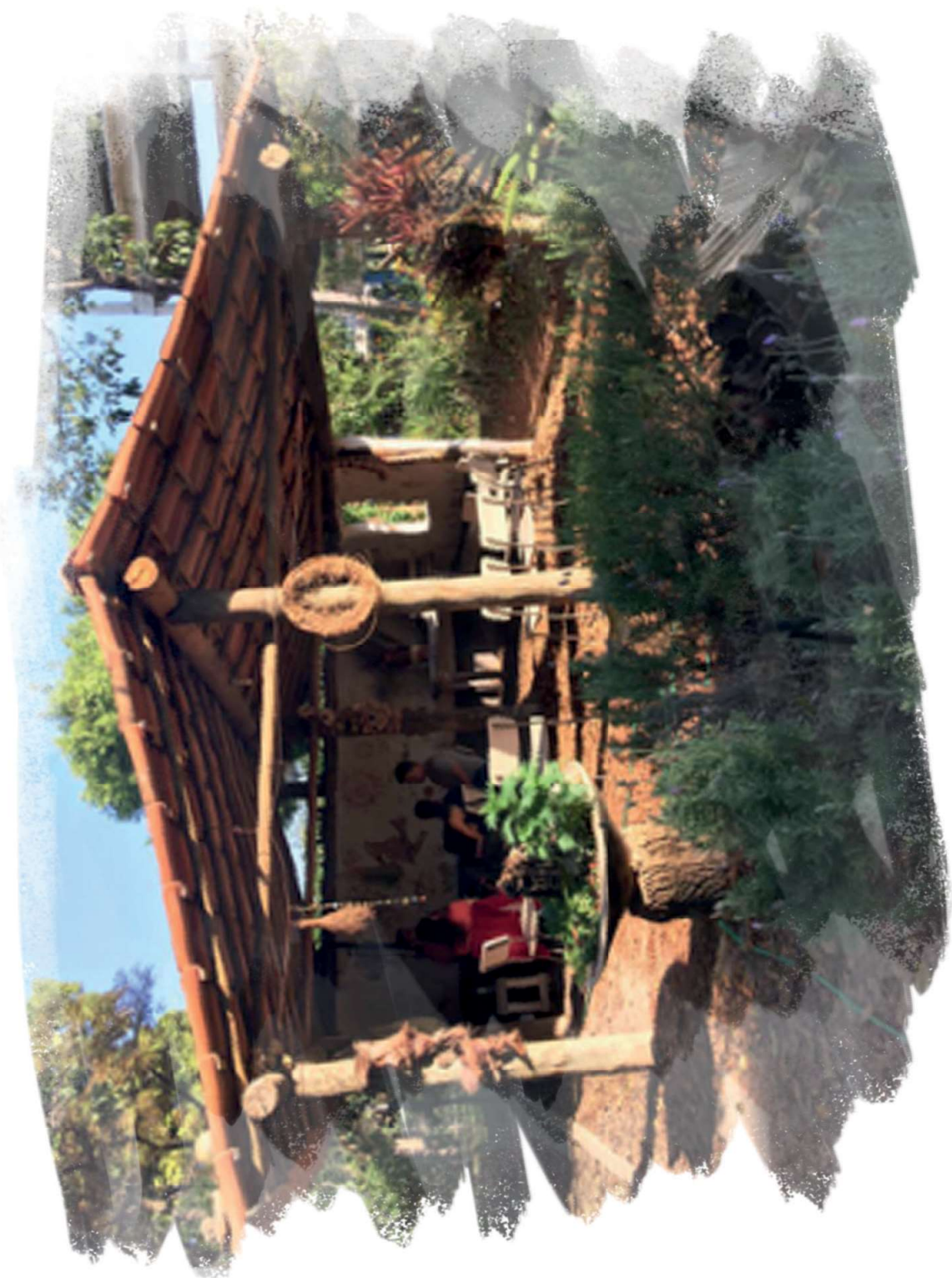
Ei! você percebeu quantas vezes a palavra avaliação aparece ao longo dos projetos narrados pelos professores?

Poucas vezes, não é?! Mas isso não significa que ela não estava presente. Na minha escrita procurei destacar o que não estava prescrito; o que estava nas entrelinhas. Pois a Avaliação que quero destacar aqui é essa. Uma avaliação que acontece simultânea e inerente à prática e que independe das exigências burocráticas escolares.

São avaliações inerentes à prática docente e que geradas pela necessidade constante de ler o contexto, as situações, as histórias, os gestos, as dificuldades, as criações, as reações, provocam os professores a intervir.

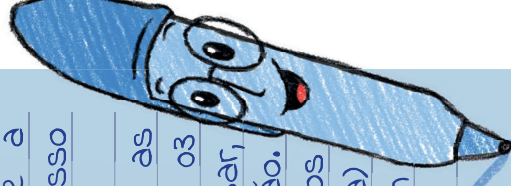


**Conversando sobre
a Avaliação:
a Perspectiva dos
Professores de EF**



Mas você pode estar se perguntando: Como será a visão dos professores sobre a avaliação? Como eles percebem o processo de avaliação dentro dos projetos?

No segundo semestre de 2018, enviei as transcrições das entrevistas para os 03 professores e os convidei a conversar, coletivamente, sobre o tema avaliação. Nessa ocasião (considerada por todos como um momento importante de partilha) novos fios sobre o tema avaliação foram evidenciados.



Tem coisas que aconteceram num outro momento que não está registrado naquele portfólio que eu acho que diz muito da avaliação, por causa da sensibilidade docente. E aí pensando o que a gente faz normalmente, a gente traz uma prova (...) 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 portfólio, em uma prova, em um desenho, uma coisa assim, mas ela está ali você percebe que ela aconteceu.

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 portfólio me diz alguma coisa, mas não diz tudo.

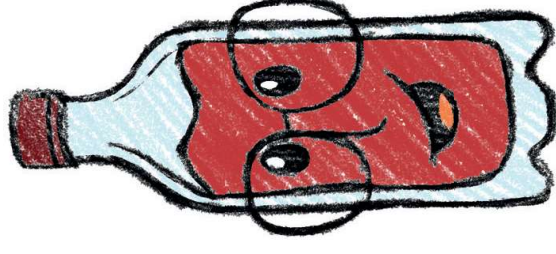


Fora a quantidade de coisa que acontece na aula e a gente não percebe por que é o limite do ser humano. E aí você está aqui e, de repente, eu estou vendo uma coisa sensacional acontecendo aqui com a Poli e com a Nayara e perco um negócio que o Jeferson está fazendo lá, e as vezes ele está sozinho. Mas 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.

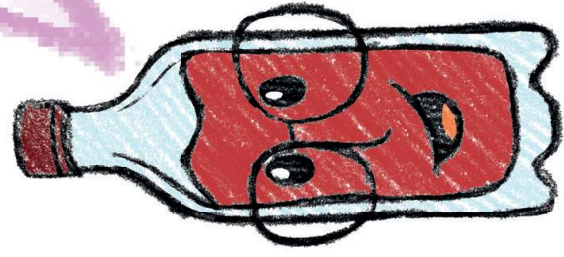


[...] E essas coisas aparecem nas nossas aulas e muitas vezes a gente não consegue perceber. Não dá para construir instrumentos de avaliação que vão captar tudo, mas também não dá para não fazer instrumento e não captar nada. Vai ficar só no pô eu vi isso aqui no registro.

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.



Eu sentia a necessidade de tornar-se 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 está 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 para casa?



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 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.

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.

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.



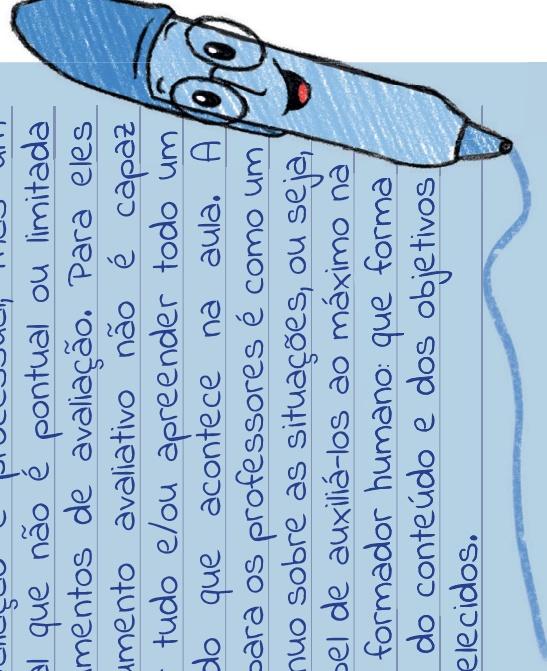
A gente tem uma intenção quando a gente propõe as atividades. Mas por exemplo, no meu caso eu tive que mostrar para os meninos o que é uma escala de mapa, e isso não era minha intenção trabalhar com algo que é específico por exemplo da geografia. E que vai para além daquilo que eu queria do que tinha 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.

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.

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.



Os professores, embora trabalhando com projetos e com objetivos de ensino diferentes, apresentam semelhanças sobre os entendimentos acerca da avaliação em suas aulas. De forma geral eles entendem que a avaliação é processual, mas um processual que não é pontual ou limitada por instrumentos de avaliação. Para eles um instrumento avaliativo não é capaz de captar tudo e/ou apreender todo um aprendizado que acontece na aula. A avaliação para os professores é como um olhar contínuo sobre as situações, ou seja, tem o papel de auxiliá-los ao máximo na tarefa de formador humano: que forma para além do conteúdo e dos objetivos pré-estabelecidos.



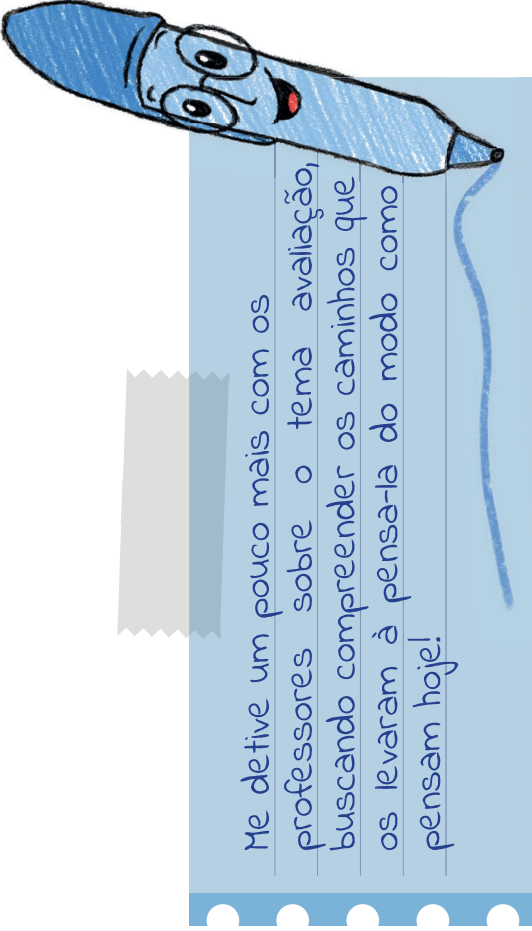
Saber Docente &

Avaliação:

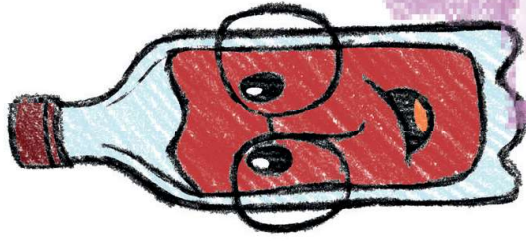
Fragmentos da

Formação





Me detive um pouco mais com os professores sobre o tema avaliação, buscando compreender os caminhos que os levaram à pensá-la do modo como pensam hoje!



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, 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: 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. 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. 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 (mergulha) no mundo das crianças (no caso da minha faixa etária de 5 anos) mais a gente consegue compreender que sujeito é esse que está trabalhando.

– 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

Eu não me recorde 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 recorde 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.



[...] 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 muitas claras na minha cabeça, do primeiro período de aula do Tatá, que ele falava de coisas que estavam relacionadas com avaliação.

Acho que essas coisas então (...) 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 que a Poli fez e fazer de novo, mas é que estão junto com as coisas que a gente leu na graduação. 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 o que que eu faço para fazer isso. Como parte desse processo foi eu mudar para Ouro Preto. [...] 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. [...] fui rodar a cidade, ir para jogos, conversar com pessoas que moravam lá [...]



Você constrói aquilo ali a partir de sua trajetória, 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! Mas aí, 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. 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 conjunto ali é pouco, mas o que mais marca assim do ponto de vista da construção de avaliação é conversar com outro, conversar com o par.



É possível perceber na fala dos professores que 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 tais processos. Evidencia-se que durante a graduação houve uma discussão insuficiente sobre o tema e que as poucas discussões que trouxeram experiências de outros professores serviram de inspiração para pensar avaliação na sua forma mais acolhedora.



Palavras Finais

Esse livro - fruto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - buscou alargar os horizontes de discussão sobre avaliação escolar e contribuir para a formação de professores de Educação Física.

Nele os professores foram 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 retomando o contato com a discussão da temática avaliação nas aulas de Educação Física a partir de outra perspectiva.

As narrativas (sobre a produção material de seus projetos) possibilitaram evidenciar 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. Em todos os projetos descritos foi possível perceber que a avaliação acontece de forma permanente e durante todo o processo. 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 necessários para o brincar com os 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, tendo a singularidade dos sujeitos como o principal deles. Os professores, fazem parte de todo o processo, ou seja, não constituem apenas um olhar externo ao que está acontecendo, eles vão compondo as práticas da EF na escola.

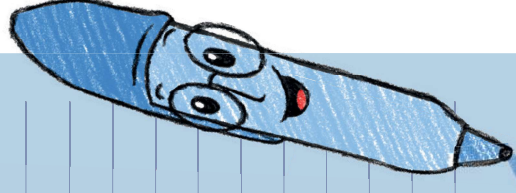
Esse tipo de avaliação tem um papel não de julgar ou punir os alunos, mas tem a função de contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem. Fica evidente, ainda que de maneira opaca, que nesse papel os professores estavam constantemente avaliando: ora avaliavam o contexto; ora avaliavam as situações 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 tomadas de 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.

De outro modo 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. Segundo os professores dentre os aspectos que os permitiram a aprender sobre a avaliação no campo da EF ganha destaque os



fatores que mais contribuíram para suas formações sobre o tema: a) o diálogo 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 limitar apenas aos cursos de formação, mas que a ela está presente e é complexificada nos debates e compartilhamentos.

Por fim, as narrativas e o encontro com os professores de EF para conversar sobre os projetos e avaliação, constituiu (juntamente com o livro) produtos/ processos dessa pesquisa de mestrado profissional. O narrar, o ouvir, o ler e o experimentar foram práticas formativas para eles, bem como, para o pesquisador.



Referências
Bibliográficas e
Autores Sugeridos
pelos Professores

- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa.
- Valter Bracht.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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 >. 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>.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. Pro-Posições, [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.

NOTAS

ⁱⁱ Professora graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atualmente é professora do Colégio Técnico da Universidade Federal Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação PROMESTRE (Mestrado Profissional – Educação e Docência) da Faculdade de Educação da UFMG.

