

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Larissa Pires de Souza Lima

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
saberes compartilhados por narrativas docentes**

Belo Horizonte

2023

Larissa Pires de Souza Lima

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
saberes compartilhados por narrativas docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

Belo Horizonte

2023

L732p

2023

Lima, Larissa Pires de Souza

Práticas avaliativas na educação física: saberes compartilhados por narrativas docentes. [manuscrito] / Larissa Pires de Souza Lima – 2023.
163 f.: il.

Orientador: Admir Soares de Almeida Junior

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 158-161

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Escolas – Teses. 3. Professores de educação física – Teses. 4. Avaliação educacional – Teses. I. Almeida junior, Admir Soares de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 371.73.018

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: nº 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA LARISSA PIRES DE SOUZA LIMA

Realizou-se, no dia 26 de maio de 2023, às 14:00 horas, EEEFTO, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: saberes compartilhados por narrativas docentes*, apresentada por LARISSA PIRES DE SOUZA LIMA, número de registro 2021654774, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior - Orientador (UFMG), Prof(a). Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas), Prof(a). José Angelo Gariglio (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 26 de maio de 2023.

Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior (Doutor)

gov.br

Documento assinado digitalmente

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Data: 25/07/2023 12:22:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Guilherme do Val Toledo Prado (Doutor)

Prof(a). José Angelo Gariglio (Doutor)

AGRADECIMENTOS

Esse lindo trabalho é fruto de,
Narrativas que se cruzam,
Histórias que se entrelaçam,
Encontros que nos marcam,
Alegrias que nos invadem,
Desafios que nos surpreendem.
E aprendizagens que emergem.

Ao Senhor, meu Deus, eu agradeço,
por me guiar por seus caminhos de amor,
pela Sua proteção e zelo constantes,
e por me dar paz em meio às tempestades.

Com o Seu amor e a Sua graça,
eu sinto seu abraço e o seu amparo,
e sei que, em cada passo da minha jornada,
o Senhor estará sempre ao meu lado.

Para o meu amado Samuel,
companheiro de todas as horas,
que me apoiou e encorajou
em cada passo dessa trajetória.
Seus braços foram como ninho,
Suas palavras, como âncora,
Me acompanharam durante o caminho
Estiveram comigo em cada reviravolta.

À minha querida família,
que sempre esteve ao meu lado,
eu agradeço por serem aconchego,
pelo respeito e pelo cuidado.
Aos meus pais, Elizabeth e Gilmar,

que me deram a vida e o amor,
e às minhas irmãs, Ariane e Fabiana,
que me forneceram colo, conselhos e amparo.

Aos meus cunhados, que são como irmãos,
e a toda a minha querida família,
eu agradeço pela presença constante,
pela força, companhia e união.

Ao meu orientador Admir, que me ajudou a encontrar meu lugar.

E a tantos outros professores que passaram por minha vida,
Que me ensinaram lições valiosas e me inspiraram a crescer,
Aos colegas de profissão que contribuíram para este estudo,
E aos amigos queridos que encontrei e nunca esquecerei.

Deixo aqui meu agradecimento,
A todos que contribuíram com seu conhecimento,
E que fizeram parte dessa jornada,
Que deixou marcas profundas na minha caminhada.

Que nossas narrativas sigam se cruzando,
Que nossas histórias continuem se entrelaçando,
E que os encontros que tivemos,
Deixem sempre um legado eterno.

Espero que esse trabalho sirva como inspiração,
E que seja a expressão da minha gratidão,
Por tudo que foi vivido e compartilhado,
Em cada momento desse processo dedicado.

Depois de algum tempo, Felipe nem se lembrava mais da colcha de retalhos. Um dia, ao voltar da escola...

- Felipe! A vovó mandou uma surpresa para você!

- Uma surpresa para mim? Onde?

- Está lá em cima da sua cama.

Felipe entrou no quarto correndo. A colcha estava esticada sobre a sua cama. Que linda! Mas não era uma colcha como as que se vendem nas lojas.

Cada retalho tinha uma história.

Trecho do livro "A Colcha de Retalhos"

Conceil Corrêa da Silva

RESUMO

Este memorial de formação relata a trajetória acadêmica da autora e sua relação com a avaliação em educação, que serve como pano de fundo para uma pesquisa sobre práticas avaliativas escolares de professores de educação física na educação básica, utilizando narrativas docentes como fonte de dados. Ao todo, participaram da pesquisa oito professores e professoras de Educação Física que atuam em diferentes etapas de escolarização. A metodologia adotada para a análise das narrativas foi a documentação narrativa de experiências pedagógicas proposta por Suárez (2011), que tem como foco a elaboração de relatos de experiência de professores que coinvestigam suas práticas e interpretações pedagógicas, permitindo o exercício de escrita, leitura, reflexão, comentário e conversação entre os docentes participantes do processo, promovendo a formação horizontal dos sujeitos. O desdobrar dessa pesquisa fez emergir, principalmente, as potencialidades e limitações que os professores e professoras de educação física enfrentam ao construir processos avaliativos na escola e o potencial formativo que a documentação narrativa traz para o coletivo docente. Este estudo contribui para a compreensão das práticas avaliativas na educação física escolar, vislumbrando variadas possibilidades de instrumentos avaliativos potentes construídos por professores e professoras que atuam no campo e, além disso, destaca a importância de se constituir coletivos docentes que promovam a investigação e reflexão de suas práticas como possibilidade de formação continuada.

Palavras-chave: Educação Física. Avaliação escolar. Memorial de formação. Documentação narrativa de experiências pedagógicas.

ABSTRACT

This memoir reports the author's academic trajectory and her relationship with evaluation in education, which serves as a background for research on evaluative practices of physical education teachers in basic education, using teacher narratives as a source of data. A total of eight physical education teachers, working in different stages of schooling, participated in the research. The methodology adopted for the analysis of the narratives was the narrative documentation of pedagogical experiences proposed by Suárez (2011), which focuses on the elaboration of experience reports by teachers who co-investigate their pedagogical practices and interpretations, allowing for the exercise of writing, reading, reflection, comment, and conversation among the participating teachers, promoting the horizontal formation of the subjects. The unfolding of this research mainly revealed the potentialities and limitations that physical education teachers face when constructing evaluative processes in school, and the formative potential that narrative documentation brings to the collective of teachers. This study contributes to the understanding of evaluative practices in school physical education, envisioning many possibilities of powerful evaluative instruments constructed by teachers who work in the field, and furthermore, highlights the importance of constituting teacher collectives that promote the investigation and reflection of their practices as a possibility of continuing education.

Keywords: Physical Education. School evaluation. Training memoir. Narrative documentation of pedagogical experiences.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Convite de formatura da Escola Estadual Delfim Moreira	13
Figura 2 - Poesia sobre “Aquecimento Global”	16
Figura 3 - Declamando o poema no museu	16
Figura 4 - Livro de poesias	17
Figura 5 - Roda de conversa com estudantes no PIBID	21
Figura 6 - Registro avaliativo da Unidade Temática “Quarteto Fantástico” feito no contexto do Pibid	22
Figura 7 - Slides apresentados no “Encontro 0”	44
Figura 8 - Formulário de disponibilidade de horários	51
Figura 9 - Comentários realizados na narrativa do Prof. Vinícius	61
Figura 10 - Comentários realizados na narrativa da Prof. Laura	70
Figura 11 - Comentários realizados na narrativa do Prof. Pedro	92
Figura 12 - Comentários realizados na narrativa da Prof. Gizele	109
Figura 13 - Comentários realizados na narrativa da Prof. Paola	120
Figura 14 - Comentários realizados na narrativa do Prof. Leandro	125
Figura 15 - Comentários realizados na narrativa da Prof. Larissa	147
Figura 16 - Capa do e-book (produto do mestrado profissional, 2023).....	159
Figura 17 - Sumário do e-book.....	160
Figura 18 - Apresentação da autora e dos professores colaboradores da pesquisa	161
Figura 19 - Uma das páginas que possui ilustrações das fotografias disponibilizadas pela professora.....	162
Figura 20 - QR code disponibilizado no quadro decorativo para acessar o conteúdo do e-book.....	163

SUMÁRIO

1. MINHAS MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO: escolhendo os retalhos	12
2. DIÁLOGOS COM A TEORIA E A METODOLOGIA NARRATIVA: alinhavos e pespontos	31
2.1 A documentação narrativa de experiências pedagógicas como dispositivo metodológico e formativo	40
3. NARRATIVAS DOCENTES E DIÁLOGOS INTERPRETATIVOS: a colcha de retalhos.....	57
4. PRODUTO EDUCACIONAL: acabamentos e bordados.....	158
5. APRENDIZAGENS COM A PESQUISA: refilamentos.....	164
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS	171

1. MINHAS MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO: escolhendo os retalhos

'Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram 'esquecidos' no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos'.

Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo (2005, p.5)

Escolho o caminho do memorial de formação para construir essa pesquisa. Acredito que, como afirmam Prado e Soligo (2005), à medida em que relato minhas histórias e trajetórias, passo a refletir sobre como compreendo a minha história e a dos que me cercam. Os autores nos explicam que o memorial é um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias e fazendo registro daquilo que se considera essencial para si mesmo e que supõe essencial também para os ouvintes/leitores.

Para estreitar esse percurso, início a partir das minhas próprias memórias. Caminho difícil esse por onde comecei – parte porque falar de si é um trabalho contínuo de autoavaliação e parte porque não foi tarefa fácil achar a chave do baú das lembranças. Procurei-a por bastante tempo, vasculhei debaixo do tapete, dentro das gavetas, até que a encontrei trancada em uma caixinha pequena no fundo do armário. Ao mesmo tempo, esse memorial me arrancou muitos sorrisos e sentimentos de aconchego, alegria e diversão. À medida em que narro minhas experiências discentes, traço paralelos com as vivências que tive como professora iniciante. Fazendo uso do que Prado e Soligo (2005) denominam de "memória-recordação"¹, adiciono atualizações que me permitem construir um percurso de reflexão da minha formação às lembranças guardadas

¹ “Por memória-conservação podemos compreender a possibilidade de preservar todas as coisas que queremos ‘guardar’ e que de algum modo – porque guardadas na memória, retidas em algum lugar de nossa mente, de nossa alma – podemos recuperar. É como se armazenássemos nossos conhecimentos, idéias e impressões em um determinado receptáculo a que pudéssemos recorrer quando necessário” (PRADO E SOLIGO, 2005; p. 5)

na "memória-conservação²", que, por algum motivo, preservou as histórias que começo a contar.

Minha jornada escolar começou aos 4 anos de idade, na centenária Escola Estadual Delfim Moreira, no Centro de Belo Horizonte. Quanto tempo não revisitava as memórias das salas de aula dessa querida escola, seu auditório onde tínhamos aulas de teatro, a sala de informática, o pátio em que aconteciam as aulas de Educação Física, as apresentações nas festas escolares e o banho de mangueira.

Figura 1 - Convite de formatura da Escola Estadual Delfim Moreira



Fonte: Acervo pessoal

Ao lembrar-me dessa escola, tenho boas recordações – minha primeira melhor amiga; minhas primeiras brincadeiras escolares: pique-cola e corre-cutia; as primeiras apresentações festivas e as primeiras professoras, a quem sempre me apegava com muito carinho.

² “A memória-recordação é a possibilidade de acionar ‘os guardados’ da memória-conservação, que acabam por se atualizar, por evocação, no ato de recordar. Assim, recordar pode ser compreendido como vitalizar, oxigenar, reavivar as memórias guardadas”. (PRADO E SOLIGO, 2005; p. 5)

Olho para as crianças pequenas com essa mesma ótica – ao entrar nas aulas de Educação Física, elas chegam cheias de euforia, prontas para descobrir um novo mundo, explorar os materiais, animadas por conhecer brincadeiras diferentes. Apesar de já ter lecionado em todos os anos e séries da Educação Básica, tenho um carinho especial por essa etapa de escolarização que compreende a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente pelo vínculo que crio com cada uma desses pequenos.

Em contrapartida, a minha primeira grande frustração com os colegas da escola também está bem fresca em minha memória, talvez até bem mais do que as situações positivas, não me pergunte o motivo. Era Dia da Família na escola e eu estava muito animada porque toda a minha família se aprontou para ir, meus pais que eram e são comerciantes até hoje não pensaram duas vezes e pediram que minha tia tomasse conta da loja para que eles fossem participar junto comigo na escola. Nesse dia, além dos meus pais, foram as minhas duas irmãs mais velhas. Era, definitivamente, o melhor dia da minha vida! Na sala, o único pai era o meu. Os meus colegas ficaram animados quando ele começou a fazer dinossauros de argila para todos e a brincar de dominó. Me senti feliz e orgulhosa e tinha uma expectativa de avaliação positiva por parte dos meus colegas. No outro dia, sabe-se lá o porquê, o comentário dos colegas é de que meu pai na verdade era um ladrão. Fui entender o motivo pelo qual todos estavam falando disso e a justificativa foi de que se ele conseguiu ir à escola, é porque não tinha trabalho, se ele não tinha trabalho, só poderia ser um ladrão. Naquele dia me senti “reprovada” pela avaliação social. Essa lembrança me mostra, mais uma vez, que a avaliação é uma prática social e que todos nós estamos submetidos a ela de alguma forma, desde o momento que passamos a existir na barriga de nossas mães e, talvez por isso, tenho tanto interesse em pesquisar mais a fundo sobre o que se trata essa tal de avaliação. Mas, pretendo discutir a avaliação como prática social mais a frente.

A segunda escola por onde passei foi a Escola Estadual Afonso Pena – entrei no 1º ano do Ensino Fundamental. Lembro-me de algumas coisas marcantes – eu era a menor e mais nova da turma, conversava bem mais do que

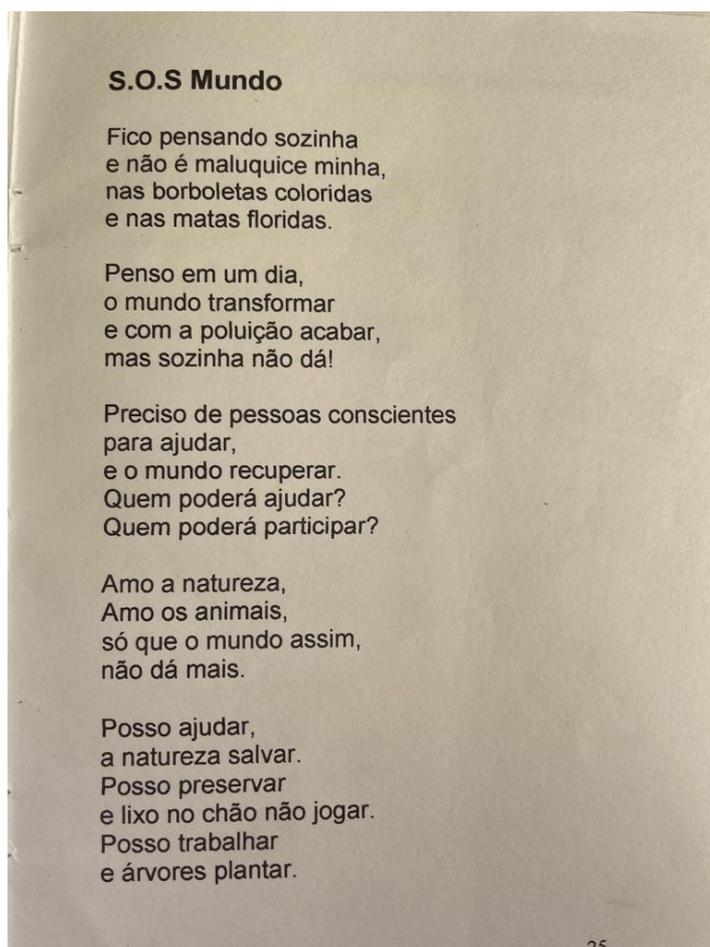
devia, tinha uma merendeira do “Piu-Piu”³ e muitos lápis de cor na bolsinha. A escola, na minha visão, enorme e assustadora, era um mundo completamente novo a ser explorado. Uma pena que essa exploração dos ambientes da escola era severamente desencorajada – não podíamos visitar o jardim ou ir à biblioteca desacompanhados do professor. Queríamos muito ir à biblioteca! Por que queríamos? Para ler livros? Na maioria das vezes, não. Queríamos ir porque a biblioteca ficava no subsolo da escola, passando por um *tunelzinho* cheio de mistério. Naquela época acreditávamos que o Sr. Afonso Pena tinha sido enterrado debaixo da escola assombrada.

Ao lembrar-me desses sentimentos, recordo-me também da primeira vez que entrei na escola como professora, pois as sensações foram bem semelhantes. De novo eu era a mais nova entre os professores (e provavelmente a menor também), a escola dessa vez não era fisicamente tão grande, mas para mim, era um desafio gigante e assustador. Como anos atrás, visitar os ambientes da escola, além da quadra, era severamente desencorajado – “como assim a professora de Educação Física quer usar a biblioteca, o laboratório de informática ou o jardim?” Novamente, eu queria muito ir à biblioteca, dessa vez, *com os estudantes*.

Voltando às recordações da infância, na 5ª série conheci a professora Rita de Português. Foi aí que me apaixonei pela docência. Em casa, eu dava aula aos meus ursos de pelúcia, e sabe qual era o meu nome de professora? Rita! A professora Rita sempre nos incentivava a ler e a escrever e nos levava à biblioteca. Em uma de suas avaliações, deveríamos escrever algo dentro do tema de “Aquecimento Global”, poderia ser uma carta, texto, poesia ou até mesmo, um desenho. Escrevi uma poesia que, mais tarde, apresentei em um dos Museus do Circuito da Liberdade⁴ para alunos de outras escolas. Depois daquela poesia, com a ajuda das minhas irmãs, acabei construindo um livro.

³ Piu-Piu (no original, Tweety Bird), é um passarinho, personagem de desenho animado criado por Bob Clampett em 1940. Faz parte da série Looney Tunes, produzida pela Warner Bros.

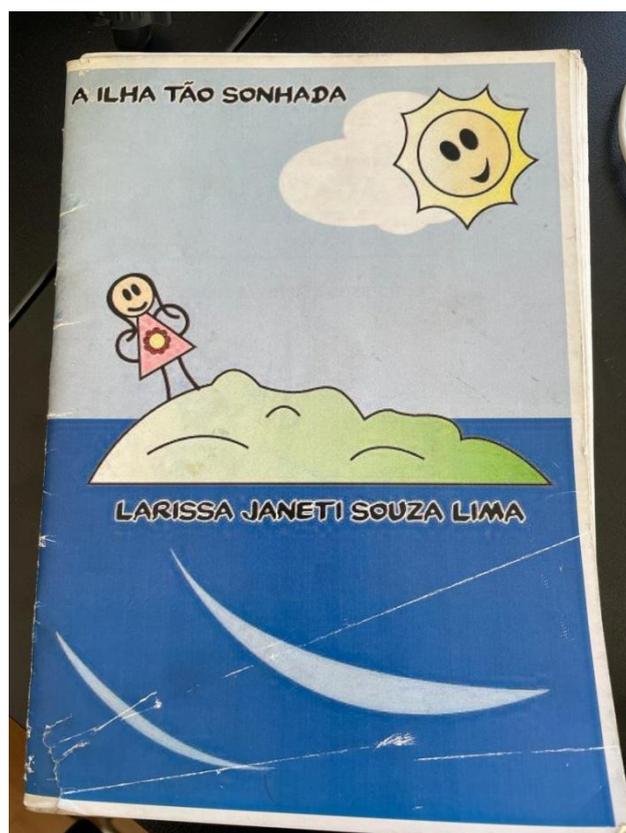
⁴ O Circuito Cultural Praça da Liberdade em Belo Horizonte, Minas Gerais, é um conjunto integrado de espaços culturais em formação e estabelecidos a partir de parcerias público-privadas.

Figura 2 - Poesia sobre “Aquecimento Global”

Fonte: Acervo pessoal

Figura 3 - Declamando o poema no museu

Fonte: Acervo pessoal

Figura 4 - Livro de poesias

Fonte: Acervo pessoal

Como professora, tenho tentado parecer um pouco mais com a Rita - estimular os estudantes a descobrir novas paixões e desenvolver uma relação de prazer com a aprendizagem. Em breve iremos conversar um pouco mais sobre isso, mas já adianto que estratégias avaliativas como essas que conseguem extrair aprendizagens significativas durante o processo de ensino/aprendizagem são as em que eu acredito e me sinto impelida em conhecer, estudar e estimular dentro da escola. É curioso pensar que uma das memórias positivas que mais me marcou na escola foi justamente um processo avaliativo. Quantos de nós temos experiências contrárias, de sermos marcados com memórias negativas pela avaliação?

No “Afonso Pena” vivi muitas experiências escolares e pessoais importantes – a primeira prova escrita; o primeiro livro que li sozinha; a letra cursiva; a primeira vez que minha mãe foi chamada na diretoria por causa da conversa; o primeiro grupo de amigos; a primeira bolada no rosto na aula de Educação Física; a segunda vez que fui parar na diretoria porque queria jogar

futebol na hora do recreio e os meninos não deixaram, então um deles apanhou e minha mãe foi chamada novamente; a primeira desilusão amorosa...

Uma das experiências importantes que vivi nessa escola, mas que não considero positiva, carrego comigo até hoje e busco constantemente desconstruí-la. Foi na escola que aprendi a não perguntar. A escola que deveria estimular o questionamento e as boas perguntas me inibia à medida de que as poucas perguntas que fiz aos professores foram desencorajadas e ridicularizadas. Aprendi a não fazer perguntas, mas sim dar respostas. O livro didático nunca exigiu que fizesse perguntas sobre a realidade ao meu redor ou sobre as aprendizagens que estavam sendo construídas. O livro didático pedia para que eu desse respostas às questões do texto e, então, eu copiava as frases nas linhas demarcadas. As avaliações eram de fato *provas*, porque eu precisava provar que tinha aprendido algo, se não seria punida com a recuperação.

Essa experiência se assemelha bastante à minha chegada como professora de educação física em uma das maiores redes de escolas particulares de Minas Gerais. Nessa escola, o planejamento anual das aulas vinha pronto em uma apostila, descritivamente, aula por aula e novamente me vi naquele lugar de copiadora/executora – eu não tinha espaço para questionar, criar ou criticar. Assim como as aulas, as provas vinham diretamente da rede, prontas para serem aplicadas exatamente iguais nas 18 unidades da escola, sem espaço para nenhuma modificação do professor, que só tinha acesso ao conteúdo da prova no dia, junto com os alunos. O conteúdo a ser estudado para as provas estava descrito na apostila do aluno, que também era um material feito pela própria rede. Nesse contexto, parece-me correto afirmar que a avaliação nesse cenário não era processual e pouco se importava com as aprendizagens significativas das crianças, o maior interesse era a medição do conhecimento decorado para a atribuição de uma nota que, na grande maioria das vezes, não espelhava a realidade dos estudantes durante as minhas aulas.

Como estudante, carregando a dificuldade de questionar e de fazer perguntas, ingressei no ensino médio na Escola Estadual Leopoldo de Miranda. Tenho poucas lembranças dessa escola, já que passei apenas a primeira série do ensino médio e três meses da segunda série por lá. A escola não tinha quadra e muito menos aula de Educação Física. Na verdade, a aula estava prevista no

horário, mas passávamos esse tempo sentados na arquibancada conversando enquanto os meninos jogavam futebol.

Esse recorte me lembra muito a realidade que encontrei nos anos finais do Ensino Fundamental, ao pisar pela primeira vez na escola estadual onde atuei no meu primeiro ano como docente. Os estudantes estavam muito acostumados com a “a aula livre de Educação Física”; era assim que as coisas funcionavam por lá até o ano anterior e era assim que todos eles esperavam que continuaria sendo – todos, incluindo a gestão da escola, que se aproveitava dessa situação para utilizar a aula de Educação Física e o espaço da quadra como solução para “despejar” os estudantes que estavam sem professor por algum motivo. Tive o grande desafio de criar a cultura da aula de Educação Física e por vezes, enfrentar a gestão da escola para garantir aulas de qualidade para a turma em que estava naquele horário. Como nessa época eu ainda era professora designada no cargo e meu contrato era de 1 ano, foi uma luta árdua o ano todo, mas que não teve continuidade, pois precisei deixar a escola no final daquele ano.

Após meu primeiro ano de ensino médio na Escola Estadual Leopoldo de Miranda, minha mãe decidiu então, depois de uma longa greve estadual, me tirar do Leopoldo e me colocar em uma escola particular. Depois de uma prova, ganhei bolsa de 50% no Colégio São José e, no ano seguinte, voltei para a segunda série. Apesar de já ter passado um pequeno período pela segunda série, me sentia a mais incapaz da turma. Não conseguia compreender nada do que os professores falavam, exceto durante as aulas de português e literatura. Como não sabia perguntar, fui levando essa situação até o ponto em que fiquei de recuperação em grande parte das disciplinas. Minha mãe rapidamente me matriculou em aulas particulares e voltei a conseguir dar respostas às perguntas nas provas e a decorar os conteúdos necessários.

Em 2014, uni minha paixão pela Educação Física e a admiração que construí pela docência ao longo dos anos e ingressei no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais, onde me formei no segundo semestre de 2018.

Minha trajetória docente começou antes de finalizar a graduação. Arrisco dizer que se iniciou enquanto dava aula aos ursos de pelúcia na infância, mas apegando-me à temporalidade onde havia alunos de carne e osso, posso dizer

que foi no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) onde fui me tornando professora.

Iniciei no Pibid em 2016 e tive a oportunidade de ser supervisionada por uma excelente professora de Educação Física dos anos iniciais na Escola Municipal Aurélio Pires, a professora Brenda. Sob supervisão da Brenda, eu e mais três bolsistas assumimos, cada um, uma turminha do 4º ou 5º anos. Éramos responsáveis por fazer planejamentos, dar aulas e planejar estratégias avaliativas para nossas turmas. Nesse processo, aprendíamos tanto verticalmente com a professora supervisora e com os estudantes, quanto horizontalmente com os colegas bolsistas – observando as aulas, participando e sugerindo ideias para os planejamentos.

Junto ao grupo de bolsistas e da professora supervisora, participávamos do coletivo coordenado pelo Professor Admir, que reunia um segundo grupo de bolsistas e professora supervisora atuando no Ensino Médio em outra escola municipal. Esse grupo reunia-se mensalmente para discutir temáticas que emergiam no contexto escolar, compartilhar experiências e produzir reflexões a partir de nossas vivências na escola.

Tivemos a oportunidade de produzir, junto ao coletivo, apresentações nos formatos de *banners* e artigos que foram apresentados em eventos e congressos da área de Educação Física escolar, dentro e fora da nossa cidade. A produção desse material se concretizou em mais uma oportunidade de reflexão da nossa prática pedagógica.

Em 2016, quando entrei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, não tinha certeza se havia feito a escolha profissional certa – ainda tinha certo receio ao lembrar das experiências que tive na escola, havia um grande desestímulo por parte de alguns conhecidos devido à desvalorização profissional e dentro do próprio ambiente acadêmico existia uma certa disputa entre as duas modalidades da Educação Física, onde a Licenciatura, em comparação ao Bacharelado, era vista como “o patinho feio”, até mesmo pelos próprios professores. Mas na medida em que a escola e seus sujeitos foram me conquistando, tive certeza de que estava no lugar onde deveria estar. Porém, algumas práticas escolares me causavam certa curiosidade e me faziam lembrar de minha trajetória discente e em como eu me sentia ao passar pelos processos dessa instituição. Uma dessas práticas em específico é a avaliação.

Um dos processos avaliativos que conheci, aprendi e apliquei durante meu período no Pibid, foi a roda de conversa, momentos durante a aula em que reuníamos os estudantes para checar o que já sabiam sobre o assunto daquela aula, investigar as aprendizagens que estavam construindo durante o processo e por fim, entender se as atividades haviam cumprido os objetivos propostos. No momento da roda de conversa, os estudantes se sentiam livres para compartilhar não só as aprendizagens de caráter conceitual, mas também dividir os sentimentos e as emoções que cada momento da aula lhes trouxe. Acredito que a avaliação tem também o papel de fazer emergir esses momentos de autoavaliação e reflexão sobre os aspectos socioemocionais, já que, principalmente nas aulas de Educação Física, devido à liberdade corporal, o caráter cooperativo e, às vezes, competitivo de algumas práticas estar em evidência na maior parte do tempo.

Figura 5 - Roda de conversa com estudantes no PIBID



Fonte: Acervo pessoal

A avaliação escolar, principalmente no que diz respeito à Educação Física, é um grande desafio – parte disso se deve ao fato de que a Educação Física contempla em seus saberes símbolos e linguagens diferentes às demais disciplinas escolares. A avaliação em Educação Física é provocada a identificar aprendizagens para além do conhecimento teórico, envolvendo dimensões corporais e de caráter sensível – sentimentos, emoções, percepções, sensações. Percebendo o importante papel da avaliação no cotidiano escolar,

fui provocada a apresentar meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação nessa temática, utilizando como estudo os processos avaliativos construídos com estudantes da educação básica, dentro do contexto do Pibid.

Em meu trabalho de conclusão de curso, apresentei alguns desses registros, discutindo o papel da avaliação na Educação Física escolar. Durante a construção da pesquisa, muitas reflexões emergiram, à medida que eu ia analisando atentamente cada um dos trabalhos produzidos pelos estudantes e que, algumas vezes, devido ao aceleração dos processos escolares, passam despercebidas. Um dos registros utilizados na pesquisa foram os desenhos produzidos no contexto da Unidade Didática “Quarteto Fantástico”. Nessa Unidade Didática, trabalhamos os quatro esportes mais “famosos” no contexto escolar – Futsal, Handebol, Vôlei e Basquete, fazendo uma analogia do nome com o grupo de super-heróis da TV, já que esses esportes parecem ser os que dominam sobre a Educação Física escolar. Trouxemos essa problemática para os estudantes, queríamos saber porque esses esportes têm toda essa popularidade na escola, como se joga e onde se joga geralmente.

Figura 6 - Registro avaliativo da Unidade Temática “Quarteto Fantástico” feito no contexto do Pibid



Fonte: Acervo pessoal

Pensando sobre a avaliação na escola, por várias vezes ouvi relatos de experiência de pessoas que não conseguem realizá-la de forma satisfatória. Por mais que estudem, não obtêm sucesso em externar seus conhecimentos em uma prova “rígida” de perguntas e respostas que normalmente são ensaiadas e

não aprendidas. Pensando em Educação Física, qual é o sentido ou a contribuição que respostas decoradas a perguntas como “quais são as dimensões de uma quadra de vôlei” dão ao conteúdo trabalhado? Não seria de muito mais valor mensurar aprendizagens que não podem ser treinadas ou ensaiadas? Em minha perspectiva, essas dimensões conseguem também nortear melhor nosso processo de ensino, já que diz respeito a vivências produzidas durante as práticas em nossas aulas e não a respostas prontas facilmente encontradas na internet.

Vivi essa realidade até mesmo dentro da própria universidade, onde encontrei um cenário extremamente dicotômico: de um lado os professores do departamento de esportes e do outro, os professores do departamento de Educação Física. Esses primeiros, geralmente hierarquizavam os saberes dentro da academia, valorizando o que para eles era científico – comportamento motor; biomecânica; fisiologia; técnicas esportivas; entre outros –, tratando como não-científicos todos os outros saberes que se enquadravam na categoria pedagógica. Nós da licenciatura, éramos os “pedagogentos”. Geralmente, os processos avaliativos pelos quais passávamos nas aulas do primeiro grupo eram extremamente exaustivos, limitantes e muitos desses professores eram conhecidos pela alta taxa de reprovação em suas disciplinas e se orgulhavam muito disso. Já vi inúmeras vezes esse cenário refletido nas escolas por onde passei como professora e nos conselhos de classe dos quais participei – professores que são famosos por reprovar e se orgulham imensamente disso. Acredito que há uma falsa sensação de poder sobre o outro ao colocar questões extremamente difíceis para serem resolvidas em uma prova, como se passasse a mensagem de que o professor é detentor de todo o conhecimento e buscasse provar que o aluno não sabe de nada. As provas nesse contexto são então, feitas para que os estudantes fracassem, não para que eles sejam avaliados e consigam avaliar seu processo de aprendizagem. Há uma hierarquia dentro da escola dos saberes e dos professores que dão provas difíceis e que é quase impossível “passar direto” em suas disciplinas: eles têm mais voz nos conselhos de classe, nas discussões sobre os livros didáticos, nas escolhas dos projetos e na dinâmica escolar em geral. A Educação Física, por outro lado, além de estar no lugar marginalizado de ser conhecida como a “disciplina que os alunos só brincam”, é na maioria das vezes, a mais querida por eles dentro da escola e,

por isso, não é considerado o seu valor e importância. Para a escola, disciplina boa é a que é difícil e o professor bom, aquele que dificulta ao máximo a vida e a aprovação dos estudantes. Acredito que essa relação está completamente equivocada – em primeiro lugar, não deveríamos hierarquizar os saberes, acredito que todos eles andam juntos sob o mesmo propósito e possuem suas importâncias dentro da escola, cada qual em sua área de conhecimento, ou até mesmo, conversando entre si. Além disso, o bom professor deveria ser aquele que auxilia a aprendizagem dos estudantes, não o que mais coloca barreiras e dificuldades; o papel do professor, sob minha perspectiva, é fazer a mediação entre o conhecimento e os estudantes, ajudando-os a traçar os caminhos possíveis para alcançar os objetivos de aprendizagem. E, por fim, acredito que a boa avaliação não deveria ser a que mais reprova, ou a que mais mostra o quanto o estudante não sabe sobre algum conceito, mas a que proporciona a reflexão sobre o processo construído, a avaliação sobre o que os estudantes aprenderam e o que ainda podem aprender e se o planejamento que o professor fez cumpriu o objetivo determinado. Acredito que a boa avaliação precisa acontecer durante todo o percurso, precisa ser de fato, um processo e não um fim em si mesma.

Após a graduação, ao ingressar na escola e receber a responsabilidade de agora, de fato, ser a regente das minhas aulas, pude conviver mais de perto com o cotidiano escolar e perceber que as práticas avaliativas na escola, e principalmente na Educação Física, são desafiadoras e muitas vezes, vistas de uma ótica equivocada.

No primeiro ano de minha iniciação docente, tive a oportunidade de participar de um coletivo de professores narradores de suas histórias chamado “Via Lettera”, que reunia um grupo de professores e professores recém-formados e que estavam em suas primeiras experiências no chão da escola. Esse também foi um dos meus primeiros contatos com a narrativa pedagógica⁵. A proposta do coletivo era a escrita de cartas que poderiam ser direcionadas aos colegas professores, à escola, à universidade, a quem quiséssemos, porém, as cartas

⁵“Textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa”. (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011)

eram postadas de forma *online* em uma pasta do Google Drive e socializadas dentro do grupo, com os colegas professores. Em alguns momentos, nos reuníamos presencialmente, a fim de socializar as narrativas e realizar comentários sobre os textos uns dos outros. Essa experiência foi fundamental para minha trajetória docente, pois na escola por vezes me senti sozinha, incapaz e desmotivada a persistir em uma prática docente que fosse significativa para os meus estudantes, devido aos inúmeros desincentivos – gestão escolar, falta de interesse dos estudantes, falta de materiais e espaços, pouca autonomia, pouca instrução dos processos, desvalorização salarial, desvalorização social e desvalorização dentro da “hierarquia pedagógica” na escola. Encontrei nesse coletivo o ambiente ideal para compartilhar de minhas experiências sem o julgamento dos professores mais experientes, ao mesmo tempo que me sentia abraçada pelos demais colegas, que passavam por situações semelhantes. Durante esse processo, várias vezes ao escrever minhas cartas, recebi cartas-resposta dos colegas, acolhendo meus sentimentos, incentivando o meu fazer pedagógico e em alguns momentos, me fazendo refletir sobre os processos pedagógicos realizados com os estudantes. Naquele ano, enfrentei grandes desafios que me fizeram ter um olhar mais sensível a iniciação docente, a metodologia narrativa e aos sujeitos da escola.

Para melhor compreensão do papel do coletivo em minha trajetória e do cenário em que eu estava imersa naquele momento, gostaria de compartilhar uma de minhas cartas destinadas aos colegas do *Via Lettera*:

Arquivo 1 – Carta enviada aos colegas professores participantes do Coletivo “Via Lettera”

Belo Horizonte, 7 de novembro de 2019.

Aos meus amigos professores do Coletivo Via Lettera,

Primeiro, gostaria de dizer que estou com muitas saudades desse grupo e de ouvir os relatos de vocês, estive ausente durante um bom tempo e em breve falarei a causa do meu afastamento. Antes, quero parabenizar os/as colegas aprovados no mestrado, estou imensamente feliz em ver vocês nesse processo tão almejado. Desejo muito sucesso a todos/as vocês!

Quero agradecer em especial ao Caio por sua última carta e dizer: É isso... “o que a vida quer da gente é coragem!” E daqui parto para contar a vocês o motivo de relatar que estava em uma “fossa pedagógica”. Quem nunca entrou em uma “fossa”? – definiria esse “estado de espírito” como uma fase de extrema frustração com algo ou alguém, sentimento de insuficiência e solidão. Bem, eu me senti assim grande parte desse ano no que diz respeito a minha docência – várias vezes me senti frustrada comigo mesma ao não conseguir alcançar meus objetivos e cumprir prazos, diversos momentos não me sentia boa o suficiente para ser professora e durante tudo isso, surgia o sentimento de solidão na escola, em meio a pessoas experientes que pouquíssimas vezes tiveram paciência para acompanhar meu ritmo de aprendiz.

Devem estar se perguntando o porquê eu não compartilhei tudo isso com o grupo. A lista de motivos segue abaixo, abrirei meu coração pedindo a compreensão de vocês porque sei que muitas dessas “paranoias” só existiam na minha cabeça: Primeiro – eu tive vergonha. Admiro tanto esse grupo e o trabalho de cada um de vocês que tive vergonha de expor o que eu realmente pensava ao meu respeito. Segundo – eu precisei desse tempo de amadurecimento e de aprender a lidar com problemas, confesso que não sabia resolver meus próprios conflitos, aprendi na docência. Terceiro – não estava conseguindo organizar minha vida, 2019 foi um ano de grandes mudanças para mim, eu estava como um malabarista, me esforçando para equilibrar as bolinhas e continuar o show. Quarto e último – tenho dificuldade em ser a portadora de notícias ruins e me sinto muito mal quando estou repetidamente reclamando de alguma situação, sempre penso que há pessoas enfrentando desafios maiores.

Depois de quase um ano com muitos ajustes, desconstruções e reconstruções, acho que finalmente me sinto segura e confiante. Sei que não estou isenta de que o cansaço e a frustração me alcancem novamente, mas tenho a impressão que estou bem mais preparada e consistente – me tornei mais corajosa. Não sei exatamente quando foi que sai da “fossa pedagógica”, mas percebi que não estava mais nela quando me dei conta de que não precisava mais usar minhas quartas para chorar no chuveiro e descarregar o esgotamento emocional que levava durante a semana. Ontem no meu aniversário, como de costume, parei para refletir tudo que fiz nesse último ano – os desafios que enfrentei, aprendizados que construí, os motivos para agradecer e os erros para não repetir – nesse momento, tive muito orgulho da professora que me tornei.

Agradeço por me ler, grande abraço.

Larissa Lima.

O ano seguinte trouxe consigo desafios ainda maiores. Em 2020 enfrentamos um longo período pandêmico⁶ – as aulas foram suspensas durante alguns meses, na expectativa de que seria um período curto de isolamento. Esse período se estendeu por vários outros meses, fazendo com que toda a sociedade fosse impactada e precisasse se adaptar ao cenário online, o que não foi diferente com a escola. Em meio a um cenário de crise mundial, todos nós enfrentávamos muitos sentimentos estranhos – sentíamos medo de perder nossas vidas ou a de familiares queridos, angústia em vivermos isolados dos que amamos, desespero ao ver tantas pessoas morrendo e a falta de equipamentos nos hospitais, solidão em só poder socializar através de telas e câmeras. Diante desse cenário, nós professores precisamos nos reinventar, pensar novas estratégias, acolher os estudantes que passavam por perdas e doenças emocionais, aprender a lidar com plataformas *online*, entre outras centenas de funções que precisamos desenvolver no espaço limitado das nossas casas. Ao contrário da visão limitada e preconceituosa de uma parte da sociedade, incluindo nosso governador, de que estávamos à toa em nossas casas, trabalhávamos o dobro, já que, se antes conseguíamos realizar grande parte das nossas tarefas na escola e levávamos apenas uma parte delas para casa, agora realizávamos tudo em casa. No final daquele ano, além dos estudantes do ensino fundamental na rede particular, finalmente fui chamada pelo concurso que fiz no ano de 2017. Encerrando meu contrato na escola que estava, tomei posse no cargo público e comecei a lecionar para alunos de ensino médio de uma escola estadual. O único cargo completo disponível no dia que fui fazer a escolha da escola tinha aulas distribuídas no período da manhã e da noite, então, não me restando muitas opções, optei por escolhê-lo. O resultado é que eu trabalhava nos três turnos – manhã e noite no estado e, o turno da tarde, na rede particular. Passava dias e noites respondendo mensagens nos grupos de WhatsApp das turmas, escrevendo e respondendo e-mails, corrigindo

⁶ Pandemia do vírus Covid19. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional.

Planos de Estudos Tutorados disponibilizados pela Secretaria de Educação aos estudantes, assistindo videoaulas, dando aulas *online*, construindo materiais didáticos e apostilas de estudo, preenchendo planilhas de realização de atividades, preenchendo tabelas de prestação de contas de todas as tarefas realizadas no dia, realizando cursos de capacitação para o modelo de ensino online, postando materiais na plataforma de estudos adotada pelas redes de ensino, chamada “Google Classroom”, fora isso, em posse do meu contato de telefone particular, algumas famílias realizavam ligações durante a madrugada e aos fins de semana. Devido a enorme demanda de trabalho, alguns prazos não eram cumpridos como o esperado e por vezes, sofríamos ameaças da gestão escolar. Diante desse cenário caótico, me cobrei inúmeras vezes sobre minha prática pedagógica, a efetividade das metodologias de ensino que estavam sendo utilizadas e os processos avaliativos realizados. Hoje, consigo avaliar que fiz tudo o que podia, da melhor forma possível naquele momento, mesmo com os inúmeros erros, a intencionalidade pedagógica sempre esteve ali presente, com todas as limitações e possibilidades do ensino remoto. Ainda carrego marcas desse período em minha vida pessoal, que refletem na área profissional e acadêmica – desde criança tenho dificuldades em me concentrar em uma única tarefa, principalmente se tratando de atividades repetitivas e que demandem tempo. Sempre fui altamente ativa, realizando as atividades de maneira mais rápida e objetiva possível, por isso, preciso de rotina para produzir melhor. Apesar disso, conseguia me organizar dessa forma, estabelecendo e cumprindo prazos – com o aumento exagerado de funções e tarefas durante a pandemia, precisei fazer e atender a várias demandas ao mesmo tempo, me causando extrema desorganização. A organização e o cumprimento de tarefas que me exijam concentração é uma batalha que tenho travado nesses últimos anos pós-isolamento, inclusive durante a escrita desse trabalho.

Além disso, ainda em 2020, devido ao acúmulo de tarefas, não consegui continuar fazendo parte do *Coletivo Via Lettera*. Mas, acredito que a participação no grupo, mesmo durante o curto período que estive presente, foi fator decisivo para a minha persistência como professora e me deu fôlego para passar pelos inúmeros desafios da iniciação docente. Por isso, acredito na potência que coletivos de professores como esses têm para o desenvolvimento pedagógico e para a reflexão crítica da prática docente.

Por isso, a partir da narrativa das minhas experiências escolares como aluna e professora e, das narrativas de colegas de profissão sobre as avaliações já realizadas até aqui, tenho o objetivo de construir coletivamente um acervo de possibilidades avaliativas que vá além da mera medição de conhecimento, para oferecer suporte a professores e professoras iniciantes ou àqueles que desejem ampliar o diálogo com as diversas possibilidades metodológicas de avaliar a prática pedagógica.

Nesse sentido, a presente pesquisa irá contar com a colaboração de professores e professoras que estão imersos nas diversas redes educacionais de Minas Gerais, lecionando a alunos e alunas do Ensino Fundamental. Os docentes serão convidados a narrar suas experiências com a avaliação e socializá-las com o grupo da pesquisa.

Para Pereira (2018, p. 31),

A narrativa tecida, no contexto de uma formação contínua, na criação de espaços para que os professores e as professoras possam falar de seus saberes e práticas, quando é possível reconhecer essas experiências comunicáveis e levantar a hipótese de que mais do que narradores com experiências a compartilhar, o que está em falta são ouvintes – outros professores, formadores, pesquisadores – para quem tais experiências possam ser narradas e tenham sentido

Busco então, a partir dessa pesquisa, identificar, a partir das narrativas construídas em um grupo de professores e professoras de educação física, os processos de avaliação desenvolvidos com estudantes no Ensino Fundamental, proporcionando um espaço de compartilhamento entre professores e professoras, à medida que narram suas experiências docentes e são ouvidos.

Inicialmente, um dos meus objetivos com esse trabalho era também criar um acervo de possibilidades de práticas avaliativas que serviriam como "modelo" para serem utilizadas por outros professores e professoras na educação básica. Porém, à medida que o processo foi se desenvolvendo com o grupo, percebi que a avaliação não pode ser limitada a procedimentos que em um contexto específico “surtiram efeito”, mesmo porque, em muitos dos relatos feitos pelos professores, surge a reflexão das limitações que as estratégias avaliativas inevitavelmente terão ao longo do processo. Além disso, é interessante refletir

que cada contexto escolar é único - possuem particularidades quanto a gestão escolar, individualidades dos estudantes, diversidade de espaços e materiais e por aí vai.

Acredito que esse trabalho possa ser então uma forma inspirativa e reflectiva de pensar a avaliação na Educação Física escolar, principalmente para os professores iniciantes que chegam na escola com muitas aspirações e medos de errar.

2. DIÁLOGOS COM A TEORIA E A METODOLOGIA NARRATIVA: alinhavos e pespontos

Neste item, inicialmente, apresentarei uma discussão de natureza teórica tematizando concepções de avaliação na educação e na educação física escolar, dialogando com as experiências vividas em meu percurso formativo.

Desde cedo a avaliação já está presente na vida de meninos e meninas, dentro da escola ou fora dela. Nesse sentido, parece-me correto retomar a ideia pincelada em minhas memórias escolares anteriormente e afirmar que a avaliação é uma prática social⁷ (BRATIFISCHE, 2003; CHUEIRI, 2008). Porém, muitas vezes essa prática está presente em nossas vidas de maneira naturalizada e pouco refletida. Convivemos cotidianamente com expectativas de avaliação – desde um *post* nas redes sociais, em que se espera receber *likes*, comentários e compartilhamentos, até a avaliação dada em formato de estrelas em um aplicativo de transporte. Desde que existimos dentro da barriga das nossas mães, passamos por processos de avaliação – o peso, a altura, condições da placenta, posição dentro do útero e, instantaneamente, somos encaixados em uma curva de desenvolvimento que avalia nossa posição em comparação a outros fetos. Podemos afirmar que vivemos submetidos a práticas de avaliação das mais diversas formas possíveis, em todos os ambientes em que estamos inseridos. Esse tipo de prática se consolida em uma dada compreensão sobre avaliação – por vezes somativa e não processual. Nesse sentido, quais critérios utilizamos para pensar a avaliação de um motorista de transporte, o *like* em uma foto nas redes sociais ou o *feedback* após um atendimento por telefone de uma empresa? De forma consciente ou inconsciente, submetemos pessoas, objetos e situações a constantes ponderações, grande parte das vezes, de forma automatizada e pouco crítica. E em contrapartida, também somos submetidos a essa avaliação e muitas de nossas atitudes são guiadas por uma expectativa de avaliação por parte dos outros sobre nós.

⁷ Hábitos e maneiras de agir e fazer estabelecidos em uma sociedade e praticados da mesma maneira por seus habitantes.

Na escola, as práticas avaliativas são atividades essenciais ao aprendizado dos(as) estudantes, professores e professoras, assumindo em seu interior significativo papel no processo formativo dos sujeitos. Ela acontece em todos os momentos e em todas as relações sociais dentro do ambiente escolar. Entretanto, quando se diz respeito à avaliação como processo escolar na relação ensino-aprendizagem, percebemos várias concepções distintas quanto à sua função e importância. Considerada por algumas concepções pedagógicas como instrumento de classificação, regulação de desempenhos e controle, Chueiri (2008, p. 60) declara que “avaliar tem-se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor ou professora”, desconsiderando os significados do próprio indivíduo sobre os conteúdos incorporados. Essa compreensão ainda não foi superada por grande parte dos docentes, limitando suas práticas avaliativas à mera medição de conhecimento. Acredito que, muito dessa maneira equivocada de avaliação é fruto de anos de uma Educação Física tradicional, que, apesar de ter passado por anos de movimentos de renovação, ainda carrega consigo um legado esportista e classificatório. Pensando nesse legado, lembro-me de um professor na graduação que ministrava algumas disciplinas de ginástica e lutas. Por várias vezes sofremos assédio moral em suas aulas durante todo o curso – já o vi dizendo para colegas que por serem gordas, jamais conseguiriam realizar determinado movimento; já o vi apelidar vários outros por suas características físicas e desprezar alguns por não conseguir executar movimentos simples. Esse professor, em várias de suas avaliações finais, exigia que nós executássemos perfeitamente movimentos acrobáticos no ginásio ou na sala de lutas, a fim de conseguirmos aprovação em sua disciplina. É estranho perceber que, durante a formação acadêmica de professores e professoras de Educação Física ainda tenhamos experiências avaliativas tão contraditórias à perspectiva crítico-reflexiva que queremos promover dentro das escolas e salas de aula.

Para melhor compreender as diversas perspectivas sobre a avaliação na educação e posteriormente, na educação física, buscarei apresentar diferentes concepções presentes em determinados contextos históricos no cenário escolar. De acordo com Amaral (2009, p. 244),

A avaliação surge no contexto da escola tradicional, sendo instituída dentro da sala de aula, por dois motivos: necessidade de mensurar, quantificar a assimilação dos conteúdos, e necessidade de motivar a aprendizagem. O primeiro motivo ocasionou a elaboração de testes/provas e exercícios orais e escritos, bem como a construção e aplicação de seminários, que possibilitassem ao aluno demonstrar o seu conhecimento sobre determinado assunto, e ao docente conhecê-los. O segundo motivo extremamente relevante para o tema ocorreu devido à separação/distanciamento da vida escolar da prática e vida social do aluno, que não reconhecendo os conteúdos como informações relevantes para sua realidade acabou perdendo os motivadores internos e necessitando de motivadores externos (artificiais) para a assimilação dos mesmos

Podemos perceber então, que no contexto da escola tradicional, a avaliação era tratada como forma de medição de conhecimento ou até mesmo, como forma de “ameaça” ao aluno, estimulando-o artificialmente a aprender os conteúdos mesmo que estes fossem descolados de sua realidade. Para Amaral (2009), neste cenário, a avaliação exerce um papel de seleção e de exclusão social, pois os resultados, traduzidos em números, determinam a aprovação ou reprovação do estudante, sem se preocupar com o processo de aprendizagem ou com a verificação da evolução do indivíduo, além de se constituir em um momento de grande preocupação e expectativa para os alunos e pais, pois os resultados influenciam de forma definitiva na vida pessoal e profissional dos estudantes. Apesar de, teórica e temporalmente, essa perspectiva já ter sido superada, a escola ainda é majoritariamente tradicional, ameaçadora e excludente. Inclusive, por diversas vezes já percebi em meu contexto docente que os professores e disciplinas mais “respeitados” dentro do ambiente escolar são os que fazem as provas mais difíceis e os que se comportam de maneira mais ameaçadora, pois na perspectiva da gestão escolar e, em grande parte das vezes, das próprias famílias, é assim que os estudantes aprendem. E será que aprendem ou só decoram o que está no livro didático? São de fato estudantes ou copiadores de conteúdos passados no quadro?

Antunes Junior (2020) remonta o cenário que encontramos um pouco mais à frente já nas décadas de 70 e 80 – retoma-se no campo educacional a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, opondo-se às tendências tecnicistas e

tradicionais de ensino. A chamada linha Libertadora⁸ tinha como objetivo formar um aluno que pudesse se autogerir, ou seja, havia a preocupação de sistematização de conteúdos que possuíssem significados para o aluno. Buscava-se a democratização do ensino, da cultura e a valorização da bagagem cultural dos alunos. Apesar desse ganho para o cenário educacional, ainda hoje vemos práticas completamente descoladas da realidade dos estudantes, principalmente nas grandes redes de ensino. Trabalhei por 4 anos em uma das maiores redes particulares de ensino do meu estado, aqui na região sudeste. A rede começou a expandir unidades pelo país e abriu uma das suas escolas no Pará. Curiosamente, o planejamento – minuciosamente descritivo, aula por aula, atividade por atividade e altamente inflexível – era o mesmo para as dezenas de unidades espalhadas em Minas Gerais e, pasmem, o mesmo para a unidade no Pará. Como tantos saberes e valores culturais específicos de regiões tão distintas dentro de um país extenso podem ser desprezados e não levados em consideração dentro do planejamento escolar até os dias de hoje?

Logo depois, em um contexto de neoliberalismo, começa a surgir no campo educacional a partir dos anos 90 uma pedagogia “neotecnicista” para atender aos interesses capitalistas (SILVA, 2000). A avaliação, acompanhando esse cenário, passa a espelhar a competitividade, eficiência e produtividade. Retornamos ao caráter classificatório das avaliações, que além de medir os alunos, classifica e mede também as escolas, devido ao aparecimento das avaliações externas (ANTUNES JUNIOR, 2020). Mesmo no Ensino Fundamental, as avaliações externas fazem parte do nosso convívio escolar e, até hoje, dentro da escola, essas provas vêm da secretaria e têm como objetivo avaliar os alunos e a qualidade da escola. Começamos o ano com a avaliação diagnóstica e seguimos com avaliações trimestrais durante todo o ano. Com a expectativa de obrigar que os estudantes façam as provas de maneira satisfatória, já que originalmente elas não possuem nenhum valor para a nota final no boletim estudantil e por isso, os estudantes mal leem o que está escrito na prova, marcando o gabarito de forma aleatória, a escola decidiu utilizar o

⁸ Termo baseado na “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, propondo a educação crítica para a superação das desigualdades sociais.

recurso da ameaça para coagir os alunos a realizarem a prova - ameaçam tirar pontos, mandar para a sala da diretora e assinar ocorrências.

Atualmente, têm se firmado muitas discussões sobre concepções de avaliações que contribuam para a aprendizagem significativa dos alunos e alunas. A avaliação em Educação Física, é um grande desafio em pauta e vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo, pois não está descolada à trajetória das concepções de avaliação no campo educacional geral. Além disso, essas mudanças decorrem da trajetória de enraizamento da Educação Física nos cotidianos escolares. Nesse sentido, a partir de minha pesquisa sobre a avaliação na Educação Física escolar, que se iniciou durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) em 2018, apresento a seguir uma pequena síntese que busca apresentar e discutir práticas e concepções de avaliação da Educação Física ao longo de seu processo de enraizamento na cultura escolar. Descreverei as concepções da avaliação em Educação Física em uma temporalidade linear, porém é necessária a compreensão de que os fatos históricos e os modelos avaliativos se interligam e se interpõe nesse processo de construção e desconstrução do componente curricular.

Passando pelo Século XX e o contexto após a Proclamação da República, quando o Brasil enfrentava reformas educacionais, “um novo modelo escolar deveria então ser implantado, com o qual pretendia-se muito mais que apenas instruir as crianças: era preciso educá-las nas boas maneiras e dar-lhes uma profissão” (VAGO, 1999). Através dos métodos ginásticos emergentes nessa época, a Educação Física traz uma visão pautada na perspectiva higienista e militarista, em que os exercícios físicos deveriam ser utilizados para a obtenção e manutenção da higiene física e moral, preparando os indivíduos fisicamente aptos para o combate militar. Nessa perspectiva, a Educação Física, era limitada ao desenvolvimento de hábitos de higiene e saúde, bem como a avaliação passava por esse sentido – avaliação do corpo saudável e limpo. Antunes Junior (2020) remonta que, influenciadas pelo positivismo, as instituições militares começaram a defender a educação do físico, objetivando a criação de indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais (BRASIL, 1997).

Antunes Junior (2020) aponta que, a avaliação em Educação Física escolar, até os anos 60, utilizava os testes de “Suficiência ou eficiência física”. Os professores, em sua grande maioria, desconheciam a validade desses testes, outros desconheciam as limitações de cada teste e até mesmo as limitações do próprio aluno em realizá-lo.

A partir da década de 60 em um período de Ditadura Militar, o governo utilizou-se da Educação Física Escolar como forma de propaganda. A fim de atingir sucessos em competições esportivas de alto nível, inicia-se na Educação Física Escolar uma hegemonia do modelo de avaliação da aprendizagem de caráter somativo, interessado em quantificar resultados através de testes físicos, visando à aptidão física e ao aprimoramento do gesto motor. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 inicia-se o processo de esportivização da Educação Física escolar com o Método Desportivo Generalizado, rompendo com a tradição dos métodos europeus – suecos, alemães e franceses. (BRASIL, 1997). Nessa tendência esportivista, o objetivo das avaliações era medir o desempenho das capacidades físicas e das habilidades motoras, buscando o aperfeiçoamento esportivo e estimulando a competitividade entre os alunos e tornando implícita a relação professor-aluno e aflorando a relação técnico-atleta (PONTES JUNIOR, 2017).

Ao final da década de 80, após a Ditadura Militar, em meio ao processo de redemocratização do país, uma nova concepção de avaliação emerge no cenário educacional. A educação física começa a dialogar academicamente com o campo educacional sendo compreendida na LDBN 93.94/1996 como componente curricular obrigatório na Educação Básica, nivelando-se aos demais conteúdos curriculares. A compreensão da Educação Física, como um componente curricular demanda a elucidação de seu objeto de ensino e o estabelecimento de processos de avaliação, aproximando-se aos poucos da discussão mais ampla de avaliação que acontecia no campo educacional brasileiro e incorporando a perspectiva da avaliação como processo e não como produto. Nessa perspectiva, a avaliação em Educação Física apresenta uma dimensão mais cognitiva (PONTES JUNIOR, 2017). Essa nova perspectiva que chegava ao campo com o objetivo de superar a esportivização, foi chamada então, de movimento renovador da Educação Física. Segundo Silva e Bracht (2012) uma das vertentes desenvolvida neste âmbito propôs, para superar essa

tradição, um ensino nas escolas que possibilitasse aos educandos uma apropriação crítica do acervo da cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda sim, após todas essas mudanças ocorridas no cenário educacional, o Coletivo de Autores (1992, p. 98) afirma:

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

Estudos como o de Mendes, Nascimento e Mendes (2007) apontam que o professor não utiliza o resultado das avaliações para interpretar, mas somente para verificar. O estudo destaca que práticas avaliativas reduzidas à mera medição de conhecimento dentro do cotidiano escolar estão vinculadas à própria formação inicial de professores de educação física, ou seja, essa perspectiva sobre a avaliação não está explícita também nos cursos de licenciatura da área. Para os autores,

Considerando que as experiências vivenciadas no período de formação inicial podem ser internalizadas e posteriormente reproduzidas no cotidiano educacional através da prática pedagógica, torna-se primordial aos cursos de graduação a realização de reflexões e discussões constantes acerca dos conteúdos que estão norteando a preparação para a docência (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007, p.63).

Acredito em uma perspectiva avaliativa mais ampla do que apenas a atribuição de uma nota. Entendo que a avaliação precisa constituir-se em um processo educacional que, para Novaes, Ferreira e Melo (2014, p.147) deve compreender o aluno na sua globalidade sendo vital para o processo educativo

de qualidade. Afinal, o que se pretende avaliar – o conhecimento rígido decorado ou a aprendizagem efetiva e que contemple toda a totalidade das sensações e vivências em nossas aulas de Educação Física? Para Darido (2012, p. 127) “avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor”, a autora afirma que:

Avaliar é mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado, mesmo porque cada aluno chega à escola e às práticas corporais com certo nível de conhecimento, carregando experiências anteriores e com características pessoais

Segundo Oliveira (2019), ao pensarmos em avaliação, logo nos vem à mente provas, trabalhos e testes, mas para o autor,

além de expressarem uma visão restrita do que é avaliar, também representam a face mais opressora e punitiva do ato de avaliar, pois geralmente são instrumentos utilizados basicamente para medir, quantificar e classificar os conhecimentos e os indivíduos

Percebemos que a avaliação, ainda hoje, se afasta da sua real função que é auxiliar o professor e o estudante no processo de ensino - aprendizagem e se torna mais uma ferramenta mercadológica na educação (ANTUNES JUNIOR, 2020).

Para Santos e colaboradores (2019, p. 2),

Especificamente no campo da Educação Física, estudos de mapeamento publicados no Brasil (MELO et al., 2014; NOVAES; FERREIRA; MELO, 2014; SANTOS et al., 2018) e em países de língua inglesa (LÓPEZ-PASTOR, 2013; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2013) também sinalizam o maior interesse dos pesquisadores por discussões sobre a avaliação na educação básica. De acordo com os autores, apesar de os trabalhos, nos últimos 15 anos, enfatizarem a necessidade de mudanças na concepção de avaliação fundamentada no ato da medida, são tímidas as iniciativas que apresentam possibilidades concretas de práticas avaliativas formativas no contexto escolar

O autor aponta que esse cenário evidencia a importância de se construir uma avaliação que considere as especificidades da Educação Física como componente curricular e, da mesma maneira, dê visibilidade à relação com o saber produzido pelas crianças em diferentes anos da escolarização. Outros estudos realizados pelo autor, Santos *et al.* (2014), Santos *et al.* (2015) e Santos *et al.* (2016) mostram que a produção de práticas avaliativas nos permite compreender os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus aprendizados, especificamente pelo uso dos diários, fotografias, atividades pedagógicas escritas e desenhos como instrumentos da avaliação. Uma das estratégias avaliativas que mais gosto de utilizar em minhas aulas são as fotografias e desenhos. Faço inúmeros registros fotográficos na maioria das minhas aulas e gosto de trazer essas imagens para a reflexão dos estudantes durante o desenvolvimento do conteúdo; provo-co-os a pensar sobre o que estavam realizando corporalmente naquele momento específico, quais foram os sentimentos e sensações que emergiram durante a prática e o que conseguiram compreender conceitualmente a partir dessa interpretação. Com os desenhos, gosto de usar a estratégia de ilustrar as atividades realizadas naquele dia, as vezes peço para que os estudantes desenhem a atividade que mais gostaram, ou todas as que fizemos - através dos desenhos, surgem elementos interessantíssimos para o processo de aprendizagem das crianças, emergem situações de conflitos, soluções de problemas, criação de regras e sentimentos que vieram à tona no momento das atividades.

Para Antunes Junior (2020), valorizar os conhecimentos prévios dos alunos é fundamental para que se constitua a aprendizagem significativa e permite a construção de estruturas mentais que abrem um leque de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem prazerosa para quem ensina e para quem aprende. Ainda citando o autor, “ao se propor uma aprendizagem significativa, não se sugere desvalorizar o conhecimento científico, teórico e histórico, e sim aproximá-lo do conhecimento que o aluno traz para a escola” (p. 40). Gosto sempre de investigar, antes do início de qualquer conteúdo, o que meus estudantes sabem sobre aquela temática - através de desenhos, roda de conversa, entrevistas ou demonstrações corpóreas. Lembro-me de uma vez que fui dar aula de capoeira e durante esse momento de compartilhar os

conhecimentos prévios, tive uma grata surpresa - um de meus estudantes era capoeirista e sua mãe, mestre de capoeira. Quase imediatamente, trocamos a figura de professor e aluno. Passei a ser uma mediadora no processo de planejamento das aulas daquele conteúdo, que foram guiadas por esse estudante e adivinhem? Foi muito melhor do que eu teria feito sozinha!!! Além de facilitar a conexão dos outros estudantes com o conhecimento, esse processo instigou a turma a desenvolver, junto comigo, planejamentos de aulas sobre diversas temáticas da cultura corporal de movimento.

Acredito que, a avaliação, nesse sentido, deve valorizar o processo mais do que o resultado propriamente dito, embora este processo possa materializar-se em diferentes artefatos criativos – sejam eles registros escritos ou fotográficos, cadernos, portfólios, maquetes, apresentações, vídeos, entre uma série de recursos possíveis em nossas aulas. Para Santos e colaboradores (2015), construir uma avaliação a partir das perspectivas de avaliação diagnóstica, formativa e como prática indiciária é importante para compreender que “não há uma prática avaliativa descontextualizada das perspectivas pedagógicas que lhes oferecem fundamento, pois não é o instrumento que determina a sua concepção, mas a intencionalidade do avaliador” (SANTOS, *et al.* 2015).

Diante desse contexto, pretendo, nesse trabalho, investigar possibilidades de produções de práticas avaliativas que levem em consideração os saberes valorizados pela educação escolarizada e as especificidades da Educação Física como componente curricular (SANTOS, *et al.* 2015). Pretendo, com esse movimento, indicar caminhos, alternativas e possibilidades para se pensar em um processo avaliativo centrado nos sentidos produzidos pelos sujeitos na relação que estabelecem com o saber (CHARLOT, 2000, *apud* SANTOS, *et al.* 2015).

2.1 A documentação narrativa de experiências pedagógicas como dispositivo metodológico e formativo

A princípio, esta pesquisa, de cunho qualitativo, tinha como objetivo inicial inventariar e registrar, a partir de narrativas docentes, processos avaliativos que

acontecem na Educação Física escolar, a fim de construir um acervo de práticas avaliativas com os docentes participantes. Com o desenrolar das narrativas e encontros com o coletivo, o acervo de práticas avaliativas mostrou-se pequeno diante da potência formativa do compartilhar histórias e experiências docentes e da diversidade de possibilidades e desafios que cada realidade escolar apresenta ao pensar a avaliação.

Da mesma maneira que, ao narrar minhas experiências ao longo da minha trajetória escolar, vou traçando paralelos com as vivências docentes, percebemos que ao narrar seus processos avaliativos na escola, os professores e professoras resgatam intencionalidades, sentimentos e expectativas, em um processo de autoformação e autoavaliação. Sobre as narrativas como dispositivo metodológico, Frauendorf et al. (2016, p. 352) dizem que:

Por brotarem do registro das histórias vividas no dia a dia, as narrativas podem servir de dispositivo metodológico quando relacionadas ao processo de investigação. Ao produzi-las, o autor reveste de significado o objeto pesquisado, adicionando à cena relatos que contam não apenas aquilo que ele vê, mas todo o entorno e as nuances do episódio. Podem ser usadas ainda metodologicamente, ao serem incorporadas às outras possibilidades formativas, permitindo, àquele que narra, interpretar, analisar, estruturar, organizar, reorganizar e refletir sobre acontecimentos.

Ao optar pelo dispositivo metodológico da narrativa, assumo a perspectiva do professor/a como sujeito de sua história, capaz de tecer reflexões e autoavaliar-se a partir das histórias e vivências no chão da escola. Acredito que, como pesquisadores da educação, somos capazes de interpretar algumas das falas, gestualidades e reações das crianças e adolescentes, percebendo as lacunas do nosso processo de ensino-aprendizagem, as potencialidades e limitações de nossas avaliações. "Ao escrever sobre suas experiências, o educador/pesquisador vai construindo uma consciência do que se passa com ele" (FRAUENDORF, et al, 2016, p. 354).

Nessa perspectiva, o trabalho foi desenvolvido tendo como referência os pressupostos das pesquisas com narrativas docentes e inspirado na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (SUÁREZ, 2007).

De acordo com Suárez (2011), a documentação narrativa de experiências pedagógicas é uma estratégia de trabalho colaborativo entre professores-pesquisadores que tem como objetivo gerar processos individuais e coletivos de formação docente por meio da realização conjunta de indagações qualitativas do mundo escolar. Para o autor, como dispositivo de formação, a documentação narrativa tem como foco a elaboração de relatos de experiência de professores que coinvestigam suas práticas e interpretações pedagógicas, permitindo o exercício de escrita, leitura, reflexão, comentário e conversação entre os docentes participantes do processo, promovendo a formação horizontal dos sujeitos. Para Almeida Junior e Gavioli (2022), a documentação narrativa se constitui em uma ação de investigação, formação e de questionamentos pedagógicos, a partir dos relatos de professores e professoras que vivem cotidianamente o contexto escolar, portanto, essa estratégia metodológica se mostra extremamente relevante na pesquisa em educação.

Na documentação narrativa, o professor vai realizando escolhas ao escrever suas experiências vividas, com a intencionalidade de permitir essa liberdade, optamos por dar poucas pistas sobre como o processo de escrita se desenrolaria, entretanto, tínhamos clareza das etapas que seguiríamos durante o processo de pesquisa com o coletivo.

A documentação narrativa de experiências pedagógicas pressupõe algumas etapas, denominadas pelo autor de “momentos”, são eles:

- a) A identificação e seleção de experiências;
- b) a escrita e reescrita de diferentes versões da história;
- c) a leitura, comentários e a conversa em torno das sucessivas versões dos contos, ou seja, a “edição pedagógica”;
- d) a publicação das histórias; e
- e) a circulação de documentos narrativos em circuitos especializados (SUÁREZ, 2011).

Assumo essa perspectiva teórico-metodológica para produzir e analisar as narrativas. Faço opção pela narrativa com o objetivo de fazer emergir, segundo Souza (2008, p. 97, *apud* OSTETTO; KOLB-BERNARDES, 2015),

relações entre lembranças, memórias, esquecimento e experiência, centrando no sujeito da narração as possibilidades de reinvenção das dimensões subjetivas da vida e do cotidiano, com ênfase nos testemunhos como um dos modos de narração e de atos da memória.

Entendo a narrativa como uma possibilidade de autoavaliar-se, dando possibilidade ao professor(a)-narrador(a) colocar-se em posição de escuta de sua própria trajetória, revisitando memórias e identificando através da reflexão, as relações estabelecidas com seus alunos e alunas por meio dos instrumentos avaliativos.

Inicialmente, convidamos onze docentes de educação física que atuam com o ensino deste componente curricular no Ensino Fundamental nas escolas das redes pública e particular da região metropolitana de Belo Horizonte. O convite foi feito por meio de uma carta enviada ao longo dos meses de fevereiro e março de 2022. A seleção dos professores foi feita a partir das relações que já havíamos criado durante a graduação e pós-graduação, convívio nos grupos de pesquisa da universidade e nos corredores dos congressos da área. Sendo assim, selecionamos um grupo que acreditamos ter “boas práticas” escolares e que pudessem contribuir com práticas avaliativas diferenciadas.

Arquivo 2 – Carta-convite enviada aos professores e professoras

Carta-convite às professoras e professores de Educação Física Curso de Extensão: Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar: narrando e compartilhando experiências

Prezadas e prezados,

Meu nome é Larissa Pires de Souza Lima e sou professora de Educação Física formada pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Iniciei a minha trajetória no curso no ano de 2014 e desde então venho buscando pensar a minha formação e atuação profissional. Como professora iniciante, encontro-me em um momento de aproximação e de criação de vínculos com a escola e de reflexão da minha prática, principalmente dos processos avaliativos na Educação Física escolar. Nesse sentido, dei início a minha trajetória no mestrado profissional pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede

Nacional – PROEF – Polo UFMG, com a finalidade de dialogar, construir, compartilhar experiências com outras/os professoras/es.

Portanto, é desse lugar que venho convidá-las e convidá-los, por meio das narrativas de nossas experiências, a pensar coletivamente nossas práticas avaliativas e a produzir um acervo de estratégias de avaliação que possam colaborar com o campo. Acredito que, na escola, a avaliação se consolida como um instrumento indispensável para garantir o direito do aluno/a de aprender bem, por isso, é importante a reflexão sobre os processos que construímos dentro da escola e a partilha coletiva de estratégias viáveis. Utilizaremos as narrativas como possibilidade de autoavaliação, colocando-nos em posição de escuta de nossa própria trajetória, rememorando e revisitando práticas e identificando as relações estabelecidas com nossos alunos e alunas por meio dos instrumentos avaliativos.

A partir disso, faço o convite a participarem de um curso de extensão denominado **“Práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar: narrando e compartilhando experiências”**, que será realizado ao longo do ano de 2022, com encontros mensais durante os meses de maio a outubro, totalizando 6 encontros de modo presencial e/ou remoto. Espero que aceitem esse convite/desafio de narrar, compartilhar e construir um acervo de possibilidades avaliativas para a Educação Física escolar.

Até Breve!

Larissa Pires de Souza Lima

Admir Soares de Almeida Junior

A partir do convite enviado, nos reunimos para a apresentação da proposta da pesquisa e para traçar as estratégias dos encontros seguintes, chamamos esse primeiro encontro de “Encontro 0”. Para esse encontro produzi uma apresentação contendo o nome da pesquisa, objetivos da reunião, apresentando meu percurso docente, objetivos gerais e específicos da pesquisa e seus desdobramentos e, por fim, o cronograma inicial para a organização dos encontros mensais. Constituímos um grupo que se materializou em um curso de extensão, nomeado “Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar: narrando e compartilhando experiências”. Combinamos junto ao coletivo de docentes, encontros mensais para acompanhar o processo narrativo das experiências avaliativas.

Figura 7 - Slides apresentados no “Encontro 0”

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar: narrando e compartilhando experiências

Mestranda: Profa. Larissa Pires de Souza Lima
Orientador: Prof. Admir Soares de Almeida Junior

Objetivos do encontro

- 1 Minha apresentação
- 2 Apresentação do trabalho
- 3 Organização dos encontros

Meu percurso como professora de Educação Física

- Ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física em 2014
- Participação no PIBID em 2016 e 2017
- Imersão no Grupo de Pesquisa do PROEFE
- TCC sobre a Avaliação em Ed. Física Escolar
- Graduação em 2018
- Início da docência em 2019 - Redes pública e privada
- Ingresso no PROEF em 2021

Sobre a pesquisa

Objetivo geral:

- Identificar por meio de narrativas de professores e professoras de educação física os processos de avaliação desenvolvidos com estudantes do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Constituir um grupo de professores e professoras narradores de seus processos de avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física.
- Elaborar coletivamente um acervo de processos, práticas e produtos da avaliação da aprendizagem de estudantes no contexto de aulas de educação física escolar.

Desdobramentos da pesquisa

Dissertação de mestrado

Produto Educacional Livreto com as possibilidades avaliativas

Organização inicial pensada para os encontros

ENCONTROS	CONTEUDO DO ENCONTRO	CONTEUDO DO ENCONTRO
0	Apresentação da pesquisa, definição do cronograma e orientação sobre a elaboração da primeira narrativa	Online - 30/05 - segunda
1	Apresentação, socialização e discussão das narrativas iniciais	Online - 26/06 - terça
2	Apresentação e discussão dos produtos elaborados nos processos avaliativos narrados pelos docentes	Online - 15/07 - sexta
3	Leitura e comentários coletivos das narrativas e elaboração inicial do livreto	Online - 24/08 - quarta
4	Leitura e comentários coletivos das narrativas e elaboração inicial do livreto	Online - 28/09 - segunda
5	Leitura e comentários coletivos das narrativas e elaboração inicial do livreto	Online - 25/10 - terça
6	Construção coletiva e finalização do livreto	Presencial - 26/10 - sábado

Fonte: Acervo pessoal

Após a apresentação inicial, alguns professores decidiram não continuar no grupo, por diversas razões – incompatibilidade de horários ou por excesso de demandas pessoais e profissionais. Porém, outros professores e professoras se vincularam ao grupo a partir do encontro seguinte.

Sobre a participação dos professores ao longo da pesquisa, avalio que, como optamos por realizar encontros mensais por um período extenso, houve uma limitação da continuidade de alguns colegas, já que vários deles também estão no processo de desenvolvimento de suas pesquisas em diferentes programas de mestrado, além disso, como dito anteriormente, todo o grupo selecionado atua de forma efetiva em suas escolas, o que dificultava a organização de horários que possibilitassem a presença de todos. Então, a medida em que os meses foram se passando, tivemos uma baixa de participantes nos encontros, o que já era esperado. Pensamos em

posteriormente, oferecer novamente o curso de extensão para professores e professoras da educação básica, porém, em uma nova configuração, com a possibilidade de encontros condensados nos fins de semana. Pretendo retomar essa ideia mais a frente.

Voltando ao coletivo, ele se constitui em um grupo diverso, tanto no que diz respeito às redes em que estão inseridos, sendo elas redes públicas estaduais e municipais ou redes particulares; formação acadêmica – licenciatura, licenciatura e bacharelado, pós-graduação em andamento ou pós-graduação completa; quanto ao tempo de atuação na escola. Porém, apesar de toda essa diversidade, optamos por selecionar, como dito anteriormente, docentes que tivessem “boas práticas” pedagógicas, ou seja, tenham como perspectiva uma Educação Física que possibilite aos estudantes o conhecimento das diversas práticas da cultura corporal de movimento e que, utilizassem em suas aulas, algum tipo de estratégia avaliativa processual. Tendo em vista que, o objetivo do trabalho não é realizar uma comparação das estratégias avaliativas mais efetivas ou provar a eficácia da avaliação processual, mas sim, perceber por meio das narrativas pedagógicas, quais foram as estratégias utilizadas pelos professores, suas potencialidades e limitações e de que forma esses processos os ajudam a pensar sua prática pedagógica e pensar possibilidades de avaliar na Educação Física escolar.

Ao todo, permaneceram na pesquisa oito professores e professoras, acredito que suas narrativas darão pistas para melhor conhecê-los, porém, para melhor contextualizar o leitor, apresentarei um quadro que fornece algumas informações sobre eles:

Quadro 1 – Interlocutores na pesquisa

Nome	Rede de atuação	Etapa de escolarização em que atua
Gizele Aparecida Pereira de Castro	Rede pública municipal	Ensino Fundamental anos iniciais e finais
Larissa Pires de Souza Lima	Rede pública estadual e rede particular	Ensino Fundamental anos iniciais e finais
Laura Fonseca	Rede pública estadual	Ensino Fundamental anos finais
Leandro Alvarenga Oliveira	Espaços educacionais e Organizações não governamentais	Ensino Fundamental anos iniciais e finais; ensino médio
Paola Oliveira Fonseca	Rede pública municipal	Ensino Fundamental anos iniciais e finais
Pedro Gabriel Viana do Amaral	Centro Lúdico	Ensino Fundamental anos iniciais
Vanessa Bonfim Castro	Rede pública municipal	Ensino Fundamental anos finais
Vinícius Gomes Cambraia	Rede pública municipal e rede particular	Ensino Fundamental anos iniciais

Fonte: da autora.

O processo de pesquisa se deu de forma remota, com encontros via plataforma Teams. Além disso, para que houvesse um melhor alinhamento de informações, organizamos com o grupo a criação uma pasta no Google Drive para a postagem das gravações dos encontros, os slides do “Encontro 0”, sugestões de textos e, posteriormente, as narrativas.

No chamado “Encontro 1”, os professores e professoras se apresentaram brevemente, relatando o contexto escolar em que estão inseridos e suas expectativas quanto à constituição deste coletivo. Nesse encontro em específico, percebi grande interesse por parte dos docentes em ampliar seu conhecimento sobre a avaliação. O que me causou maior curiosidade, sem dúvidas, foram as falas dos professores e professoras sobre o sentimento de incapacidade no que diz respeito à construção de processos avaliativos relevantes dentro do contexto escolar, resultando na dificuldade de lembrar práticas avaliativas que consideravam “bem-sucedidas”. Diante dessa realidade, os professores e professoras vislumbraram a constituição do coletivo como uma oportunidade de formação continuada nessa área. Nessa perspectiva, percebo a importância da

constituição deste coletivo como espaço de escrita, escuta, reflexão e construção, lembrando-me do que Santos *et al* (2015) apresenta em sua pesquisa – “Os estudos indicam a necessidade de pesquisas de intervenção na Educação Física que compartilhem as práticas pedagógicas a partir do seu lugar de produção, (re)valorizando fazeres, criados e recriados nos espaços escolares pelos sujeitos que os constituem”. Acredito que, não obstante a potência formativa que a Documentação Narrativa por si só oferece, para uma próxima edição do curso de extensão, seja importante organizar um acervo de textos e literaturas sobre a avaliação na escola e na educação física escolar, visto que, apesar de se tratar de um grupo seletivo de professores pesquisadores de sua prática docente, ainda havia importantes questionamentos sobre os processos avaliativos e o papel da avaliação na educação física escolar. Apesar de essa ter sido uma escolha intencional do processo de pesquisa, a fim de dar maior centralidade nas histórias vividas e proporcionar maior tempo para a troca de experiências, percebo a pouca oferta desse material como um limitador da minha pesquisa.

Após se apresentarem e compartilharem suas expectativas, ainda no encontro 1, propusemos a construção da primeira narrativa. Em diálogo com a primeira etapa da proposição de Suárez (2011) - que sugere a seleção das experiências - pedimos para que os docentes identificassem e relatassem uma experiência avaliativa realizada com os estudantes na educação física escolar. Para essa primeira versão, optamos por não dar muitas pistas e deixar que os professores e professoras tivessem maior autonomia para produzir os relatos de experiência. Nesse momento, percebi certa ansiedade do grupo, já que de forma mais velada e subconsciente, procuravam algum tipo de “modelo” para a confecção de suas narrativas - “Como devo me apresentar?”; “O que você quer saber sobre a estratégia avaliativa?”; “O que é importante aparecer no texto?”; “Preciso escrever sobre algo que deu certo?” - essas foram algumas das perguntas que surgiram durante a proposição da escrita. Acredito que grande parte disso se deve ao fato de que, todos nós, a maior parte do tempo, estivemos inseridos em estruturas escolares que nos davam modelos de escrita bem definidos e enrijecidos, enquanto a narrativa nos propõe uma outra lógica e coloca o narrador como autônomo em seu processo de escrita. Para melhor elucidar essa premissa da narrativa, considero importante trazer alguns

apontamentos de Prado e Soligo (2005), sobre os pressupostos das narrativas literárias escritos por Jerome Bruner, que nos permitem compreendê-las. O autor escreve nove pressupostos dos quais gostaria de destacar sete⁹. De acordo com os autores, as narrativas possuem uma **estrutura de tempo** que não segue de forma linear e cronológica, se organizando a partir do desenrolar dos acontecimentos que o autor considera importantes; elas possuem **particularidades genéricas**, a partir do que autor considera ser o repertório de conhecimentos do leitor; nas narrativas, **as ações têm razões** e não são produzidas por casualidades, mas são delineadas a partir de valores, crenças, desejos ou quaisquer outras razões intencionais. Ou seja, toda ação narrada traz consigo as intenções do narrador; são **composições hermenêuticas** e pressupõe múltiplas interpretações e significados, necessitando então de uma leitura que considere os detalhes particulares que foram empregados durante a constituição da narrativa, ou seja, a história não pode ser descolada da pessoa que a escreve; precisam ter **ambiguidade da referência** e estar sempre aberta ao questionamento, mesmo que se comprovem seus efeitos. A realidade narrada, como referência do fato, pode se fazer ambígua e por isso, sujeita a indagações; a narrativa se desenrola a partir de acontecimentos que se sucedem e possuem **a centralidade da problemática**, ou seja, as histórias nascem a partir de uma problemática que é expressa em um determinado tempo histórico e em uma determinada circunstância cultural e traçam pontes entres outros tempos e circunstâncias; e por fim, destaco a **elasticidade histórica**, quer dizer que os personagens, argumentos e contextos da história tendem a se expandir e se relacionar com outras histórias - elas estão relacionadas e entrelaçadas no percurso da vida.

Fiz a escolha de me colocar no processo de pesquisa e escrita narrativa junto aos demais professores, sendo assim, também me propus a escrever sobre uma de minhas estratégias avaliativas. Confesso que, semelhantemente a maioria dos colegas, também fiquei ansiosa - primeiramente porque, como proponente da pesquisa, e "professora pesquisadora da avaliação" houve uma autocobrança para que a estratégia avaliativa que eu fosse apresentar pudesse

⁹ Os outros dois pressupostos descritos pelo autor são: Canonicidade implícita e negociabilidade inerente.

ser algo surpreendente, inovador e extremamente efetivo - já adianto aos leitores de que essa expectativa foi quebrada, deixarei para que vocês apreciem os detalhes mais a frente em minha própria narrativa. Em segundo lugar, apesar de já ter tido contato com a metodologia narrativa em outras oportunidades - matérias optativas no curso de graduação e pós-graduação; trabalhos escritos por colegas e professores; participação em coletivos com professores iniciantes - foi durante o percurso de pesquisa desse trabalho que tive a oportunidade de me aprofundar mais e conhecer melhor as narrativas literárias, a documentação narrativa e o memorial de formação. E passar pelo processo de quebra de uma escrita acadêmica e enrijecida a qual já estava bem acostumada, tem sido muito desafiador e ao mesmo tempo, extremamente prazeroso. Portanto, considero que o caminho de escrita das narrativas teve caráter formativo não apenas para os professores convidados, mas também para mim.

As primeiras versões escritas das narrativas foram compartilhadas via Google Drive. Além do acesso a pasta com todas as datas, compreendemos que a constituição de um grupo no aplicativo *WhatsApp*, facilitaria a comunicação. Uma das professoras participantes sugeriu que, para melhor organização das datas dos encontros, fizéssemos um formulário online onde cada um pudesse preencher de acordo com sua disponibilidade de dias e horários, a fim de atender o maior número de professores nas datas acordadas. Após a análise dos dados recolhidos nesse formulário, readequamos as datas dos encontros, optando por variar os dias da semana para contemplar os professores que porventura não pudessem estar presentes em determinados dias. Apesar dessa organização inicial, ao longo dos meses precisamos fazer uma série de ajustes de datas e horários anteriormente acordados para que conseguíssemos um número relevante de professores presentes, devido as agendas escolares e pessoais.

Figura 8 - Formulário de disponibilidade de horários

The image shows a Google Forms interface for a survey titled "Disponibilidade de horários". At the top, it says "Olá professores e professoras," followed by the purpose: "O objetivo desse formulário é para melhor adequação do cronograma às disponibilidades de vocês." Below this is a header bar with the email "larijsl@gmail.com (não compartilhado)" and a link to "Alternar conta". The main content area has two sections: the first asks "Quais dias da semana você possui disponibilidade para os encontros?" with five radio button options: Segunda, Terça, Quarta, Quinta, and Sexta. The second section asks "Qual o melhor horário?" with three radio button options: 19:00, 19:30, and 20:00. At the bottom, there are two buttons: "Enviar" (highlighted in purple) and "Limpar formulário".

Fonte: Acervo pessoal

No “Encontro 2”, aproximando-se à segunda etapa apresentada por Suárez (2011), propusemos a leitura e comentários sobre as próprias narrativas. Algumas reflexões sobre a natureza dos processos avaliativos presentes nas práticas dos docentes começaram a tomar corpo. Nessa etapa, os professores teceram observações e questionamentos sobre suas próprias narrativas, apontando as potencialidades e limitações da estratégia avaliativa escolhida, sua atuação docente e até mesmo, o trato com os estudantes - nesse encontro, uma das professoras compartilhou que, no início de sua prática docente, se considerava bastante rígida e áspera com as crianças em suas aulas e que esse modo de lidar com os estudantes era refletido em muitos dos seus processos avaliativos e que, naquela época, ela acreditava que a sua postura contribuiria para a legitimação da educação física dentro da escola, porém, só conseguiu

afastar os estudantes e criar um bloqueio afetivo entre eles. Experiências compartilhadas como essas, corroboram com o que Suarez (2011, p. 19) diz sobre a prática de narrativas docentes:

Como sabemos, la práctica de la escritura implica necesariamente reflexión (Barthes, 1994), y la escritura de relatos de experiencia resulta ser un proceso de formación en sí mismo (McEwan, 1998): escribir una narración o un testimonio autobiográfico supone interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos, de lecturas del mundo y de la propia vida (Sarlo, 2005). Por eso, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se transforman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela. Y cuando lo hacen junto con otros docentes narradores, se aventuran a una reconstrucción compartida de la propia posición en la enseñanza que desestabiliza las certezas naturalizadas por la racionalidad dominante y que desdibuja la ingenuidad de las propias miradas superficiales. Desde esta perspectiva, entonces, narrar no ES simplemente registrar o representar el mundo y nuestras vidas a través de modalidades de documentación pedagógica poco habituales, sino más bien repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato. Narrar es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, ES formar-se junto con otros.

Como próximo passo, de acordo a documentação narrativa de experiências pedagógicas apresentada por Suárez (2007), já citada anteriormente, dialogando com a terceira etapa apresentada pelo autor, propusemos ao grupo a produção participativa dos relatos, que no primeiro momento, se constituiu por meio da leitura e da realização de comentários em três ou mais narrativas dos demais professores e professoras. Nessa perspectiva, os sujeitos são estimulados ao diálogo e à discussão coletiva dos saberes e fazeres produzidos e socializados (ALMEIDA JUNIOR; GAVIOLI, 2022). Após ler e analisar os comentários junto ao orientador dessa pesquisa, conseguimos destrinchar os comentários feitos e classificá-los em três naturezas distintas, esclareço-lhes

que não tenho a intenção de apontar quais desses tipos de comentários é superior ou de realizar qualquer juízo de valor, apenas pretendo identificar a sua natureza, tendo a consciência de que todos são parte fundamentais no processo de construção da documentação narrativa. O primeiro tipo de comentário chamarei de "apreciativo", que diz respeito a comentários de elogios e identificação com as vivências narradas pelo professor; a segunda classificação, nomearei como "interrogativo", e engloba aqueles que querem saber mais sobre o que foi escrito, procurando elucidar alguns fatos, personagens e cenários, demandando a ampliação das informações para melhor compreensão; e o terceiro tipo de comentário, chamarei de "questionador", pois pretende questionar os processos narrados, seus desdobramentos e a intencionalidade do professor, deslocando-o e fazendo-o refletir sobre sua prática de forma crítica e construtiva.

Após esse exercício de identificação, nos propusemos a trazer essa análise para o grupo no primeiro momento do "encontro 3". Iniciamos o encontro compartilhando a experiência de leitura e realização de comentários nas narrativas dos outros professores – de que forma esse processo colabora para o exercício do pensamento crítico e qual é a natureza dos comentários realizados: Os comentários que fizemos são apreciativos - Por quê? De que maneira minha prática se aproxima e se relaciona a do outro?; São interrogativos - Demandam do outro a ampliação de informações para melhor compreensão? O que mais gostaria de saber sobre o processo avaliativos que li?; São questionadores - provocam a reflexão sobre o processo avaliativo realizado e seus desdobramentos?

Após esse primeiro momento sobre os comentários realizados, passamos para o segundo momento – compartilhar as percepções sobre os comentários recebidos: "De que forma os comentários recebidos em minha narrativa me deslocam e me fazem refletir sobre minha prática?". Alguns professores compartilharam que os comentários os fizeram refletir a sua prática em aspectos que jamais tinham pensado anteriormente, reconhecendo problemáticas em sua atuação docente, outros se sentiram aliviados por perceberem que não são os únicos a passarem por situações narradas em suas histórias, e por fim, houveram aqueles que se sentiram incentivados com as sugestões de ampliação da sua narrativa ou inspirados com "soluções" práticas para as

limitações das suas estratégias avaliativas. Por fim, convidamos os professores a ampliarem suas narrativas a partir dos comentários feitos pelos colegas, realizando a “edição pedagógica” proposta por Suárez (2007). Para conseguirmos melhor analisar os caminhos percorridos durante essa etapa, fiz uma cópia das narrativas originais para meu drive particular.

A proposta inicial do “Encontro 4” era, no primeiro momento, a leitura e comentários das narrativas ampliadas e, para o segundo momento, a elaboração inicial do livreto – o segundo momento não se concretizou, uma vez que dedicamos todo o tempo da reunião a discussão sobre as narrativas que iam se constituindo. Outro tópico reemergiu nesse encontro – a discussão envolta da avaliação e do seu papel na escola – como disse anteriormente, essa sempre foi uma questão importante para o grupo de professores e professoras da pesquisa, entendendo a importância de nos aprofundar nessa questão, sugeri a leitura de um texto sobre essa temática para o próximo encontro. O texto sugerido foi de Sandra Aparecida Bratfische (2003), chamado “Avaliação em Educação Física: um desafio”. Alguns pontos me motivaram na escolha desse texto: foi um dos primeiros que li durante meu processo de pesquisa para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso e como já mencionei anteriormente, meu TCC também foi sobre a temática da avaliação na Educação Física escolar; considero um material de fácil leitura e compreensão; é, sob minha perspectiva, um texto curto e que passa por pontos importantíssimos da avaliação, de maneira objetiva mas nada superficial, assuntos como seu papel social, as mudanças de perspectivas ao longo do tempo e suas abordagens, a avaliação especificamente na Educação Física e a postura do professor e do estudante nas diferentes abordagens.

Conversamos no “Encontro 5” sobre os pontos principais do texto lido, alguns professores, devido a grande demanda de trabalho na escola e fora dela, não conseguiram realizar a leitura, porém, todos participaram ativamente da discussão e trouxeram pontos importantes para o coletivo. Uma das discussões que considero mais relevantes foi sobre a intencionalidade do professor durante o processo de avaliação, sendo esse o fator decisivo para definir qual abordagem estamos trazendo para nossas aulas e para os nossos processos avaliativos, além disso, a compreensão da importância de elaborar estratégias avaliativas que coloquem o estudante como protagonista do processo de ensino-

aprendizagem, não apenas como “receptor”. Novamente, não conseguimos dar encaminhamento ao planejamento do livreto neste encontro e entendemos ser necessário convidar os professores para uma reunião extra, já que além de realizar essa tarefa, precisávamos discutir sobre as versões finais das narrativas que serão publicadas.

Tínhamos a expectativa de que conseguiríamos nos reunir de modo presencial para o “Encontro 6”, o que não foi possível, devido as demandas pessoais dos docentes, aliado ao período em que nos encontrávamos. A princípio, os encontros estavam programados para acontecerem uma vez ao mês, porém, como já mencionado, muitos deles foram sendo reagendados a fim de terem o maior número de professores participantes. Esse movimento fez com que as reuniões se estendessem até o final do ano, não sendo possível realizar o sexto encontro até o final de novembro, achamos prudente saltar o mês de dezembro, já que é um mês festivo e, além disso, de muitas demandas escolares – fechamento de diários, conselhos de classe, reuniões com as famílias, avaliações finais. Não conseguimos agendar o encontro para janeiro, pois muitos professores viajaram e não poderiam estar presentes, decidimos em coletivo, agendá-lo para o segundo sábado do mês de fevereiro de 2023, em formato online novamente. Até então, todos os nossos encontros anteriores foram realizados em dias de semana a noite, apenas esse aconteceu em um sábado e me surpreendeu positivamente. Acredito que, por ser um sábado pela manhã e os professores não terem vindo de uma jornada de trabalho cansativa, como seria se fosse um dia de semana, a reunião foi extremamente dinâmica e participativa, não que as anteriores não tenham sido, mas essa em especial, foi bastante fluida, tanto que tive intervenções extremamente pontuais, apenas para compartilhar minhas experiências narrativas também, os professores e professoras por si só, conduziram o encontro em direção ao objetivo que tínhamos traçado inicialmente – a versão final das narrativas pedagógicas e sua publicação, alinhada a última etapa do processo sugerido por Suárez (2007). Decidimos nesse encontro, em apresentar os professores e professoras por seus próprios nomes, porém, ocultar o nome das escolas em que estão inseridos, afim de preservar as informações e tranquiliza-los quanto a exposição de alguns fatos na narrativa, além disso, optamos por ocultar os rostos das crianças nas imagens anexadas ao corpo da narrativa, para preservar a identidade dos estudantes,

alinhamos que esse processo seria feito através da edição da imagem, usando ferramentas para desfocar o rosto das crianças nas fotos ou ilustrando as imagens, alternativas que serão conversadas com a design no processo de confecção do livro. Estabelecemos um prazo para a entrega da versão final das narrativas, com as devidas modificações de ocultação dos nomes das escolas e estudantes, o prazo estabelecido está bem próximo ao período de entrega dessa dissertação, inviabilizando a apresentação da versão final do produto educacional à banca, por outro lado, não interfere na análise das narrativas e no processo de pesquisa já construído durante todos os encontros do coletivo.

Ao convidar os professores e professoras para um último encontro presencial, todos foram extremamente solícitos, sugerindo lugares e datas. A expectativa é que esse encontro seja direcionado a confecção coletiva da versão final do livreto, com a presença de todos os professores participantes e a design responsável pela identidade visual, para juntos realizarmos as modificações, organizar as narrativas e construir a apresentação dos professores, a partir de um esboço inicial que já criei junto com o orientador dessa pesquisa.

Como mencionado anteriormente, além de estar no lugar de pesquisadora neste trabalho, me coloquei também como pesquisadora de minha própria prática pedagógica junto aos demais docentes da pesquisa, fazendo parte de todos os processos realizados. No percurso que trilhamos durante esse trabalho, consigo refletir sobre os processos avaliativos que tenho realizado na escola, a partir da troca com os “colegas-professores-pesquisadores”, compreendendo a formação do coletivo como um lugar importante de pesquisa e *práxis* pedagógica. Além de compreender a importância dos encontros com os professores e do cumprimento das etapas propostas, é importante destacar que entre os encontros, me reuni com o professor orientador da pesquisa para traçar os objetivos da reunião seguinte e discutir os processos que vão sendo construídos nesse caminho. Percebo esse movimento de planejamento e reflexão como fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

3. NARRATIVAS DOCENTES E DIÁLOGOS INTERPRETATIVOS: a colcha de retalhos

Nesse momento, quero trazer as narrativas dos professores e professoras para o diálogo, com o objetivo de identificar as distintas práticas avaliativas e as concepções de ensino da Educação Física e compreender o processo de adensamento e ampliação das narrativas a partir da construção coletiva no grupo de professores por meio dos comentários coletivos de formação.

As narrativas apresentadas aqui estão na íntegra, ou seja, não passaram por qualquer edição e por nenhum processo de correção ou revisão ortográfica e, as imagens que estão no corpo do texto, foram mantidas da forma em que os professores as organizaram, tomei liberdade apenas para diminuí-las ou aumentá-las a fim de ajustá-las melhor as páginas da dissertação, por isso não possuem qualquer legenda ou citação de fonte.

Irei realizar esse movimento de análise a partir de três categorias empíricas:

- É possível identificar nas narrativas uma concepção de Educação Física?
- É possível identificar uma concepção de avaliação que dialoga com a concepção de Educação Física?
- É possível identificar o movimento formativo a partir dos comentários? Houve uma mudança na maneira em como o professor escreve?

Arquivo 2 – Primeira versão da narrativa do professor Vinícius

O jogo das caixinhas de fósforos

O ano é 2013 e o coletivo de professores de Educação física de uma escola particular em Contagem, discutia e refletia sobre a necessidade de desenvolver alguns instrumentos avaliativos para aplicação nas turmas do Fundamental 1.

Já realizavam através de observação e registros, a avaliação das dimensões procedimental e atitudinal dos estudantes, mas sentiam falta de uma avaliação

conceitual e ainda não sabiam exatamente “como” e “o que” utilizar para desenvolvê-las nas turmas de 2º ao 5º ano.

Falando mais especificamente das turmas de 3º ano, tiveram a ideia de criar um jogo semelhante a um quebra-cabeças, onde os temas e suas respectivas definições se encaixassem. Muitas conversas e ideias depois, surgiu a sugestão de utilizarem caixinhas de fósforos onde, o tema ficaria na parte externa e sua definição ficaria na parte de encaixe. Após acumularem várias caixinhas, iniciaram a confecção do material, definindo os temas desenvolvidos ao longo do primeiro trimestre, como as peças do jogo. Instrumento avaliativo construído! Agora era hora de verificar sua viabilidade e aplicação...

Handebol, noções básicas sobre o Corpo, Hidratação, Xadrez e Jogos e Brincadeiras, foram os conteúdos tratados e que seriam avaliados através do jogo recém desenvolvido. As turmas foram divididas em pequenos grupos e os jogos dispostos alguns metros à frente de cada grupo. As caixinhas estavam abertas e misturadas; cada grupo deveria se organizar para correr até elas, organizar uma caixa (contendo um tema e sua respectiva definição) e retornar para o seu local de origem; seguidas vezes, até que todas as caixas fossem completadas. Posteriormente, iniciaram a verificação da atividade, onde os erros poderiam ser corrigidos e a montagem das caixas poderia ser refeita pelos alunos.

A dinâmica foi um sucesso! Os estudantes se envolveram bastante e se empolgaram muito com a brincadeira de correr e montar as caixas. Assim, de uma forma lúdica e bastante interativa, a avaliação conceitual foi realizada e muito bem qualificada por todos os envolvidos no processo.

Hoje, a avaliação através das caixinhas de fósforo é um instrumento que sempre divulgo e que já se tornou uma tradição dentro do projeto de Educação Física do 3º ano do Colégio. É algo que realizo também na escola em que leciono na rede municipal de Contagem, objetivando dar visibilidade e aumentar o alcance das boas práticas.

A proposta do professor Vinícius me trouxe algumas reflexões e questionamentos – é possível identificar através do relato que a escola possui um coletivo de professores de Educação Física, acredito que essa é uma realidade que muitos de nós não encontramos em nosso ambiente escolar e que é extremamente formativa. A oportunidade do trabalho em conjunto, faz com que exista diversidade de opiniões, ideias e visões sobre as necessidades dos estudantes, criando um ambiente de diálogo e reflexão.

A partir da primeira categoria empírica que elegi para analisar as narrativas, realizei uma leitura atenta da narrativa afim de identificar trechos que pudessem dar pistas de qual concepção de Educação Física está presente nas aulas do professor Vinícius. Realizei esse movimento tentando ao máximo deixar de fora o que já conheço do trabalho do professor, me atendo apenas ao trecho narrado, porém, foi uma tarefa bastante desafiadora, já que não temos tantas informações sobre o processo de construção da unidade didática, do modo como as aulas se decorreram e de quais eram os objetivos do ensino daquele conteúdo nas aulas.

O trecho escrito pelo professor *“já realizavam através de observação e registros, a avaliação das dimensões procedimental e atitudinal dos estudantes mas sentiam falta de uma avaliação conceitual”*, me despertou curiosidade, então, senti necessidade de buscar na literatura o que autores do campo vão dizer sobre essas dimensões no ensino da Educação Física. Baseada em Coll, Darido (2012) esclarece esses conceitos – a dimensão procedimental está associada ao que se deve saber fazer; a dimensão atitudinal relacionada a como se dever ser e, por último, a dimensão conceitual, relacionada a o que se deve saber. A autora frisa que, *“na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfase em determinadas dimensões”* (DARIDO, 2012) – apesar disso, no contexto das aulas de Educação Física narradas, ainda há certa dificuldade em avaliar as três

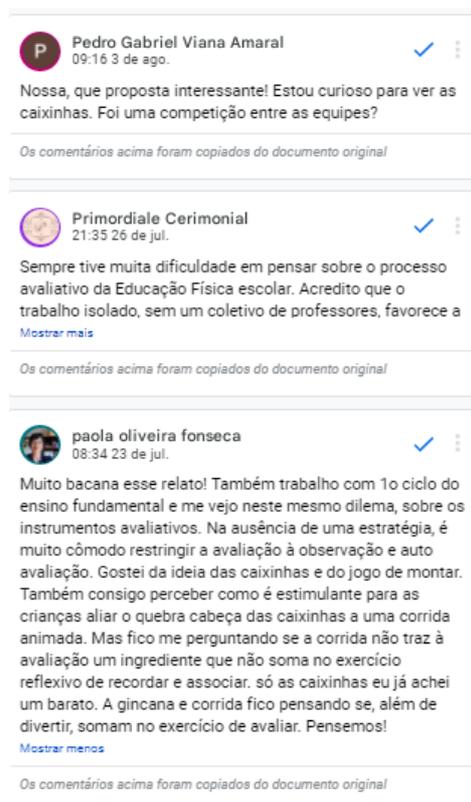
dimensões como um conjunto, corroborando com que Darido (2003) apresenta em sua pesquisa ao observar sete professores de Educação Física da educação básica – a falta de tradição da área no desenvolvimento dos conteúdos em uma dimensão conceitual.

Apesar dessa dificuldade em aplicar essa dimensão conceitual, o uso desses termos na narrativa me leva a acreditar que a prática docente do professor Vinícius está alinhada às perspectivas críticas da Educação Física, ao pensar e que, no desenvolvimento do conteúdo, a avaliação busca incorporar os sentidos e significados produzidos pelos estudantes durante as aulas. É possível perceber, a partir do mesmo trecho narrado, que a avaliação passa por instrumentos processuais, como a “observação e registro”, é claro que, para melhor compreender como se dá esse processo avaliativo, seria importante a ampliação dos relatos sobre esse movimento pedagógico.

Acredito que, essa falta de elementos sobre o processo como um todo, é de certa forma, resultado de como eu, quanto proponente da pesquisa, tinha como expectativa inicial para o produto deste trabalho. Como já havia dito anteriormente, inicialmente tinha como expectativa a constituição de um acervo de estratégias avaliativas possíveis para as aulas de Educação Física, a medida em que a pesquisa foi prosseguindo, a partir dos encontros coletivos, das conversas com o orientador, da leitura mais ampliada das produções na área e, não menos importante, a partir do meu próprio percurso docente e do contato com a avaliação *in loco*, essa expectativa foi se transformando em um desejo de compreender a avaliação enquanto processo e seus resultados dentro de seus contextos escolares, não tanto quanto possibilidade de ser um modelo a ser replicado como uma “receita de bolo”.

Após a postagem dessa primeira versão, os demais professores e professoras foram convidados a tecer comentários sobre a narrativa.

Figura 9 - Comentários realizados na narrativa do Prof. Vinícius



Fonte: Acervo pessoal

Ao ler os comentários, consigo perceber a presença das três diferentes categorias que apresentei anteriormente neste trabalho. O primeiro comentário, feito pelo professor Pedro, contempla dois tipos – o apreciativo e o interrogativo – elogiando a proposta avaliativa narrada e demonstrando interesse em saber mais sobre o processo, a partir da interrogação de fatos que não estão claros na narrativa. O comentário da professora Vanessa, segue na perspectiva apreciativa, à medida em que se identifica com a dificuldade do professor Vinicius em pensar na constituição de estratégias avaliativas dentro da escola. Já o comentário da professora Paola, apesar de trazer o elemento apreciativo, amplia o diálogo e traz a reflexão sobre o modo como o processo avaliativo se constitui, aproximando-se de uma categoria mais questionadora de comentários.

Ao conversar sobre esse comentário específico da professora Paola no encontro do coletivo, o professor Vinicius relata que não havia refletido sobre a presença da corrida no movimento de avaliação dos estudantes e que de fato, ela foi colocada para tornar a atividade mais dinâmica e não para contribuir de

no exercício reflexivo de associação. A partir disso, dialogamos sobre a dificuldade de propor em nossas aulas de Educação Física e, conseqüentemente, trazer para os processos avaliativos reflexões, associações e discussões mais sistematizadas sobre o conteúdo sem obrigatoriamente, carregar consigo elementos mais expansivos, como a corrida e a competição. Darido (2003) elucida que essa barreira se dá devido a uma forte tradição de que a Educação Física é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar e não ao compreender os seus sentidos e significados e que, além da resistência dos estudantes para propostas assim, há pouco ou nenhum respaldo da comunidade escolar para o trabalho dos professores nessa perspectiva.

A partir desse movimento de reflexão sobre a primeira versão da narrativa, o professor Vinícius realizou uma ampliação, trazendo elementos visuais que nos ajudaram a compreender a estratégia avaliativa.

Arquivo 3 – Versão final da narrativa do professor Vinícius

O jogo das caixinhas de fósforos

O ano é 2013 e o coletivo de professores de Educação física de uma escola particular em Contagem, discutia e refletia sobre a necessidade de desenvolver alguns instrumentos avaliativos para aplicação nas turmas do Fundamental 1. O colégio sempre valorizou muito a área da Educação Física, conferindo respaldo e apoio ao grupo de professores; então os docentes se sentiam seguros para inovar e, de alguma forma, transformar os processos avaliativos vigentes.

Eles já realizavam através de observação e registros, a avaliação das dimensões procedimental e atitudinal dos estudantes, mas sentiam falta de uma avaliação conceitual e ainda não sabiam exatamente “Como?” e nem “O que?” utilizar para desenvolvê-las nas turmas de 2º ao 5º ano.

Tratando mais especificamente das turmas de 3º ano, o coletivo de professores teve a ideia de criar um jogo semelhante a um jogo da memória, onde os temas e suas

respectivas definições formariam os pares. Depois de muitas conversas e propostas, surgiu a sugestão de utilizarem caixinhas de fósforos, nas quais o tema ficaria na parte externa e sua definição ficaria na parte de encaixe. Após acumularem várias caixinhas, iniciaram a confecção do material, definindo os temas desenvolvidos ao longo do primeiro trimestre como as peças do jogo. Instrumento avaliativo construído! Agora era hora de verificar sua viabilidade e aplicação...



Handebol, regras e combinados, noções básicas sobre o Corpo, Hidratação, Xadrez e Jogos e Brincadeiras, foram os conteúdos tratados e que seriam avaliados através do jogo recém desenvolvido.



Assim, as turmas foram divididas em pequenos grupos e os jogos dispostos alguns metros à frente de cada equipe. As caixinhas estavam abertas e misturadas; cada grupo deveria se organizar para correr até elas, organizar uma caixa (contendo um tema e sua respectiva definição) e retornar para o seu local de origem; seguidas vezes, o mais rápido possível, até que todas as caixas fossem completadas. Posteriormente, os estudantes deveriam verificar e corrigir a atividade, retificando os possíveis equívocos e refazendo a montagem das caixas, se necessário.

A dinâmica foi um sucesso! Os estudantes se envolveram bastante e se empolgaram muito com a brincadeira de correr e montar as caixas. Os professores não estabeleceram uma competição entre os grupos; cada equipe foi estimulada a realizar o seu melhor, de maneira ágil e eficaz. Assim, de uma forma lúdica e bastante interativa, a avaliação conceitual foi realizada e muito bem qualificada por todos os envolvidos no processo.

Hoje, a avaliação através das caixinhas de fósforo é um instrumento que sempre divulgo e que já se tornou uma tradição dentro do projeto de Educação Física do 3º ano

do Colégio. É algo que realizo também na escola em que leciono na rede municipal de Contagem, objetivando dar visibilidade e aumentar o alcance das boas práticas.

Apesar da discussão realizada entorno da presença do elemento da corrida durante a reunião do grupo de professores, o professor Vinicius não trouxe para sua narrativa essas reflexões. Porém, no movimento de ampliação, conseguimos ter uma perspectiva mais ampliada de como a escola vê a Educação Física e do nível de autonomia dos professores para desenvolver propostas diferenciadas. O professor relata que *“O colégio sempre valorizou muito a área da Educação Física, conferindo respaldo e apoio ao grupo de professores; então os docentes se sentiam seguros para inovar e, de alguma forma, transformar os processos avaliativos vigentes”*. A partir disso, acredito que, pensar e discutir o desenvolvimento dessa estratégia avaliativa dentro do contexto desse grupo de professores nessa escola específica, não será um limitador para o professor.

Agora, acessando as imagens, analisei as perguntas que foram feitas sobre os conteúdos trabalhados nas aulas e, a partir disso, podemos perceber que, essa estratégia tem como objetivo exclusivo o trabalho de conceitos básicos, fortalecendo meu interesse em descobrir o processo avaliativo das dimensões atitudinais e procedimentais, porque, sem esses processos, corre-se o risco de cair em uma perspectiva equivocada da Educação Física que não leva os estudantes a compreender o seu sentir corporal, o seu caráter relacional e os sentidos e significados sociais presentes nas práticas corporais. Por isso, ressalto a importância de que os instrumentos avaliativos aqui apresentados, não sejam simplesmente reproduzidos nos contextos escolares sem nenhuma reflexão ou adequação a realidade escolar.

Percebo a estratégia apresentada pelo professor Vinicius como uma potente possibilidade de trabalho e avaliação dos conceitos consolidados pelos alunos, de forma criativa e dinâmica, fugindo das tradicionais provas conceituais presentes nas rotinas escolares. Essa estratégia, aliada aos registros e relatórios realizados durante o processo de desenvolvimento dos conteúdos, é um importante exemplo de instrumento avaliativo que supera a ótica da avaliação

com um fim em si mesma e nos dá pistas de que a Educação Física pode e deve pensar a avaliação em seu caráter formativo.

Dando continuidade ao movimento de análise e diálogo com as narrativas e comentários, apresento o relato da professora Laura.

Arquivo 4 – Primeira versão da narrativa da professora Laura

Vou compartilhar com vocês nesta narrativa um pouco do processo da avaliação de uma unidade didática de futebóis, esta unidade foi desenvolvida em 2019 com uma turma de nono ano. Nesta unidade nós basicamente tratamos os seguintes temas:

- Os diversos futebóis*
- Futebol e gênero*
- Futsal*

Como avaliação desta unidade, propus três “instrumentos”: Um diário, onde eles fizeram uma autobiografia, e em seguida, escreveram um pouco sobre cada aula, este diário foi muito legal, nele conseguia entender um pouco do envolvimento das/dos estudantes e também diversas coisas que passavam batido, ou que elas/eles não falavam diretamente comigo, como a insatisfação em dividirmos o espaço da quadra (que era legítima, já que na escola o combinado era uma aula em sala e uma na quadra, nós cumpríamos o combinado e o outro professor sempre pedia para os estudantes de sua turma continuassem na arquibancada). Segundo, a escrita de uma carta resposta, que seria enviada para Bárbara (Paçoca), jogadora de futebol profissional que nos enviou uma carta sobre o que é ser mulher, negra e jogadora de futebol (infelizmente perdi a carta,

mas tenho comigo algumas das respostas). Por último tentando me aproximar do RPG propus criarmos um jogo de cartas a partir de algumas experiências nas aulas.

Este jogo foi se construindo junto com aulas. Primeiro em um trabalho escrito, criamos grupos de cinco estudantes, cada grupo criou um nome para o seu time, um escudo e um hino. Fizeram também a escalação do próprio time.

Feito isto, fizemos uma segunda etapa, os times jogariam um contra o outro e aqueles que não estivessem jogando iam anotar uma certa narrativa do jogo, por exemplo “Amanda toca a bola para Izac que dribla Arthur e faz o gol”. A partir desta narrativa, elegemos alguns pontos fundamentais no futsal, como “passe, finalização, domínio de bola...”

Com estes pontos definidos, cada grupo deveria escolher 4 destes itens e distribuir 10 pontos da maneira que achasse melhor, lembrando que para escolher o item era preciso levar em conta a posição que o jogador ocupava, por exemplo, poderia ser uma estratégia colocar uma boa nota para finalização do goleiro, mas será que faria mesmo sentido?

A narrativa que fizeram da partida do colega viraria a própria história do jogo de cartas, com alguns ajustes já que poderia ter somente os itens que elegemos.

Funcionou assim: Dois grupos se juntaram e cada um ia lendo sua história. Por exemplo, “o pivô deu um **PASSE** para o goleiro...” cada grupo pega a carta do pivô e o que tiver uma numeração maior para **PASSE** ganha 1 ponto, caso nenhum tenha colocado este item para o pivô, nenhum ganha ponto.

Na hora de fazermos o jogo, percebemos que eram necessários vários ajustes, principalmente nas narrativas, acabamos não fazendo essas modificações principalmente pelo tempo, e acabamos elegendo uma que mais se aproximou do que

esperávamos do jogo e fizemos apenas com ela. Outro ponto é que não conseguimos finalizar as cartas, fizemos apenas o 'protótipo'.

P.S. Assim como a narrativa, o jogo também ficou um pouco confuso no início rrsrrs, mas foi jogando que conseguimos identificar o que precisaríamos modificar, assim, com os comentários e dúvidas de vocês vou reescrevendo.

Uma segunda coisa, é que ainda tenho diversos registros e estou terminando de organizá-los para colocar na narrativa, acho que com eles vocês conseguirão dimensionar melhor.

É possível perceber através da primeira versão da narrativa da professora Laura um alinhamento às perspectivas mais críticas da Educação Física. A professora não reduziu a temática do futebol aos seus aspectos motor e técnico/tático, mas trouxe reflexões mais profundas dentro desse conteúdo, colocando em protagonismo os diversos tipos de futebol e a discussão sobre futebol e gênero, alinhado com o que Bracht (1999, p. 81) nos explica sobre essas teorias progressistas:

Para as teorias progressistas da EF citadas (pedagogia crítico-superadora e crítico-emancipatória), as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é "ventríloqua" dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou

dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos.

É possível perceber também, uma concepção de avaliação que dialoga com a teoria progressista – uma avaliação processual e que se apoia em diversos instrumentos ao longo da unidade didática. Esse tipo de avaliação se mostra bastante potente em trazer à tona não apenas as aprendizagens de conceitos, mas também fazem emergir sentimentos, impressões, críticas e outros tipos de aprendizagens que também são importantes para o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos. Quero destacar um trecho da narrativa da professora sobre a escrita dos diários para exemplificar essa dinâmica: “...este diário foi muito legal, nele conseguia entender um pouco do envolvimento das/dos estudantes e também diversas coisas que passavam batido, ou que elas/eles não falavam diretamente comigo, como a insatisfação em dividirmos o espaço da quadra (que era legítima, já que na escola o combinado era uma aula em sala e uma na quadra, nós cumpríamos o combinado e o outro professor sempre pedia para os estudantes de sua turma continuassem na arquibancada)”. De que forma essa insatisfação surgiria em uma avaliação composta apenas de perguntas e respostas onde os estudantes devem simplesmente marcar a alternativa correta?

A partir dessa primeira versão, os colegas professores e professoras produziram alguns comentários:

Figura 10 - Comentários realizados na narrativa da Prof. Laura



Fonte: Acervo pessoal

Ao ler os comentários, podemos perceber que todos eles possuem uma natureza apreciativa. É possível notar que a narrativa da professora Laura trouxe ao grupo a reflexão sobre as diversas possibilidades de avaliação na Educação Física escolar e a necessidade de desconstruir o conceito tradicional de avaliação.

Durante os encontros remotos com o grupo, conversamos sobre a necessidade de que as narrativas trouxessem para além da descrição do percurso avaliativo, um pouco mais sobre o contexto em que os professores estão inseridos, o modo de trabalho, o processo de construção da unidade didática, entre outros elementos importantes que nos fazem compreender melhor o cenário em que os instrumentos avaliativos se encaixaram. A partir dos comentários dos colegas e dessas reflexões nos encontros, a professora Laura ampliou sua narrativa.

Arquivo 5 – Versão final da narrativa da professora Laura

Quando falo sobre avaliação, logo me vem uma cena em mente. em 2020, eu estava em uma escola da rede municipal de Sabará de ensino fundamental -anos iniciais- onde as provas escritas eram obrigatórias para todas as disciplinas, a partir dessa obrigatoriedade, fui até a pedagoga para conversar sobre este formato de avaliação nestas disciplinas. Lembro que um dos estudantes tinha um senso estético e corporal muito sensível e apurado, mas ainda tinha extrema dificuldade em ler e escrever. Junto com algumas leituras e argumentos, levei também para esta conversa alguns dos trabalhos diversos (escritos, desenhados, fotografados...) das e dos estudantes. Lembro que depois uma conversa relativamente longa e com alguns combinados, a pedagoga (que era também sempre muito aberta à conversa e novas ideias) aceitou outros formatos que não somente a prova escrita, e isso possibilitou às(aos) alunas(os) demonstrarem de diferentes formas como estavam se apropriando de determinados conhecimentos. Pensar a avaliação é algo muito complexo, apesar de aqui, nesta narrativa, eu me concentrar um pouco mais em “como tenho avaliado” outra questão anterior a esta é pra mim também de fundamental importância, “o que quero avaliar” porque penso que é a partir daí que pensamos os diferentes instrumentos e modos de avaliação.

Eu sou Laura, Formei em 2018 em Educação Física pela UFMG, e nesta narrativa eu conto um pouco de uma das minhas primeiras avaliações na educação física escolar, apesar de em 2018 já estar atuando na rede estadual, só em 2019 eu comecei a trabalhar como professora de Educação Física. Esta foi a forma de avaliação em uma unidade didática de futebolis, desenvolvida em 2019 com uma turma de nono ano. Nesta unidade nós basicamente tratamos os seguintes temas:

- Os diversos futebolis: Aqui, fizemos um levantamento de quais as/os estudantes já conheciam e também alguns que eu quis que experimentassem, dentre eles, totó humano, gol a gol, futebol de botão, futebol de prego, futebol de cinco, futsal, futebol de salão, etc.

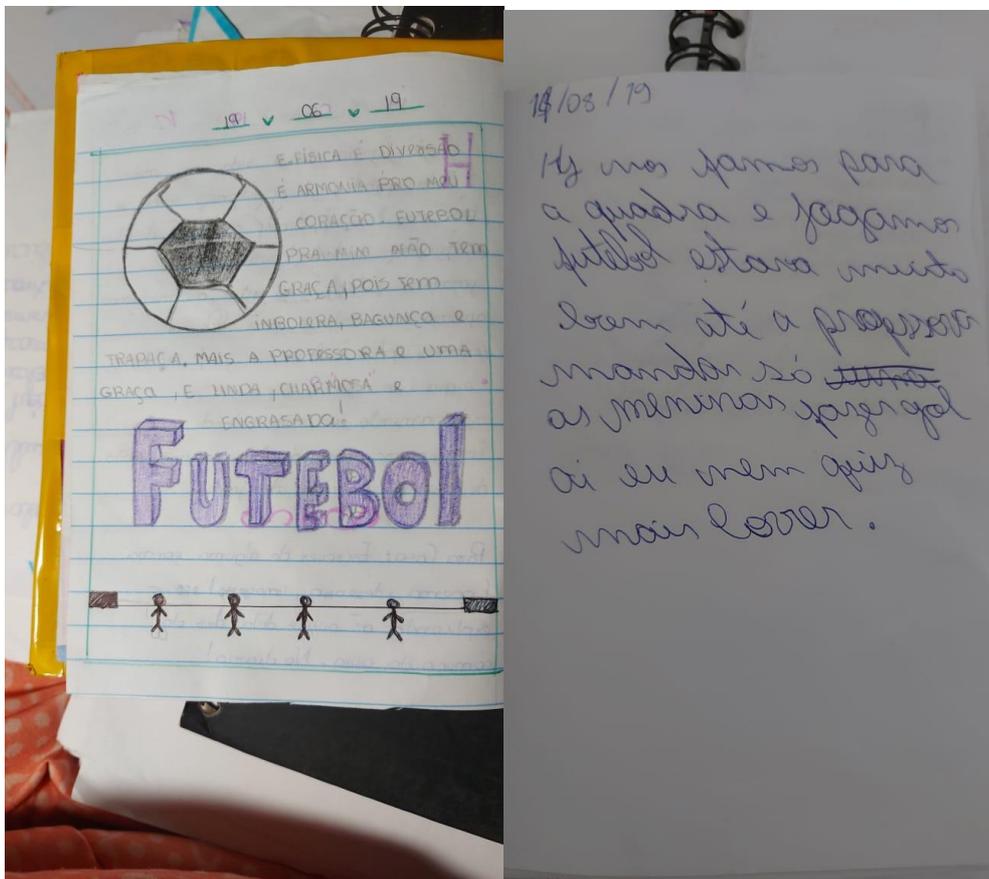
- Futebol e gênero: Conversamos principalmente sobre as relações históricas de gênero que perpassam o futebol, algumas perguntas que nortearam esta aula, são, Por que as meninas desta sala tem mais resistência em jogar futebol que os meninos? Será que isso só acontece nesta sala? Nós conseguimos imaginar por que isso acontece?

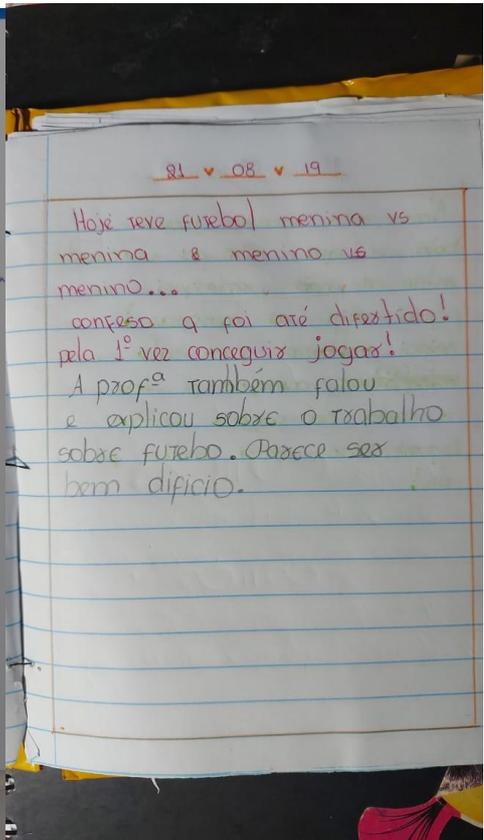
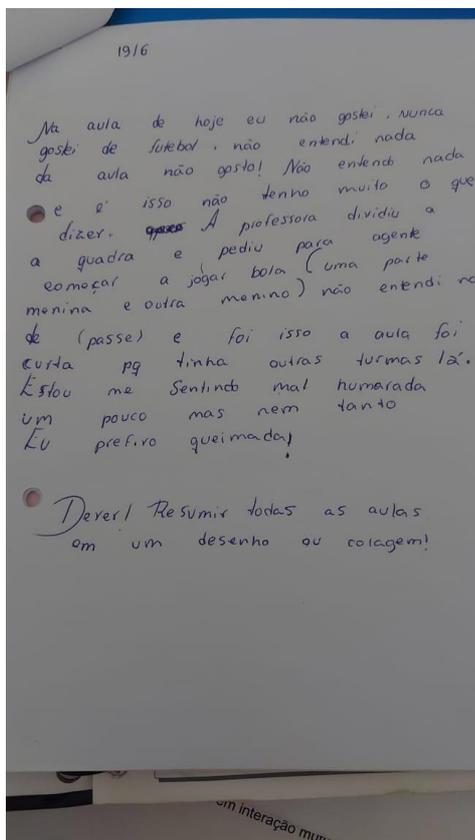
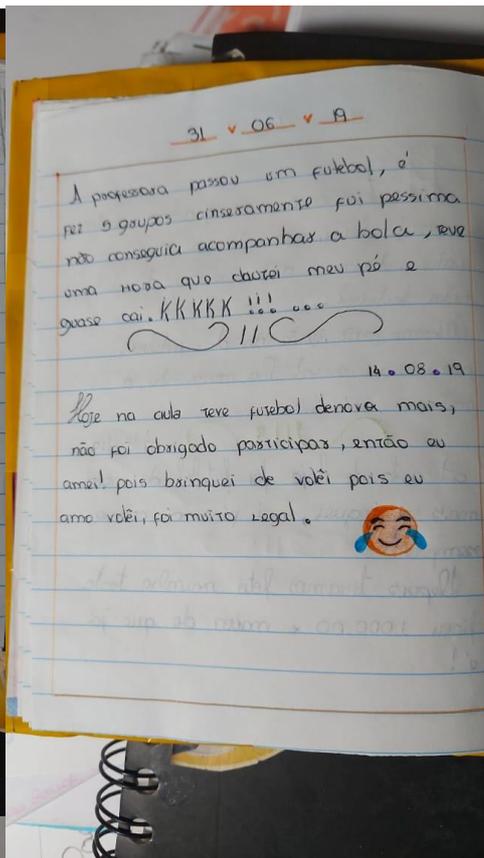
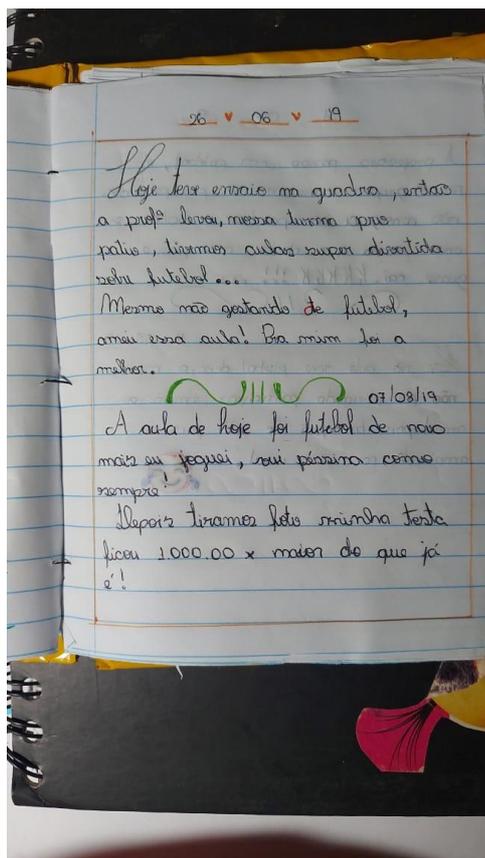
- Futsal: Trabalhamos durante o próprio jogo algumas regras, táticas e técnicas, além de estratégias para resolução de questões que apareciam nas aulas, por exemplo, se algumas pessoas não estivessem encostando na bola, eu parava a aula e coletivamente pensávamos em regras que resolvessem o 'problema'.

Minha ideia de avaliação vinha se ancorando principalmente nas leituras que pensavam a educação de forma crítica, na educação física especificamente a partir do coletivo de autores e também de uma bibliografia disponibilizada na disciplina de "avaliação em Educação Física Escolar" que cursei como optativa durante a graduação, lembro de ter texto sobre avaliação através de cordel, poemas, fotografias, rodas de conversa, e também, mais que 'instrumentos' a ideia de uma avaliação como parte do processo, como algo que ajudasse a compreender onde melhorar, onde avançar e refletir sobre as metodologias utilizadas para um determinado conteúdo por exemplo.

Como avaliação desta unidade, propus três "instrumentos": Um diário, onde eles fizeram uma autobiografia, e em seguida, escreveram um pouco sobre cada aula, este diário foi muito legal, nele conseguia entender um pouco do envolvimento das/dos estudantes e também diversas coisas que passavam batido, ou que elas/eles não falavam diretamente comigo, como a insatisfação em dividirmos o espaço da quadra (que era legítima, já que

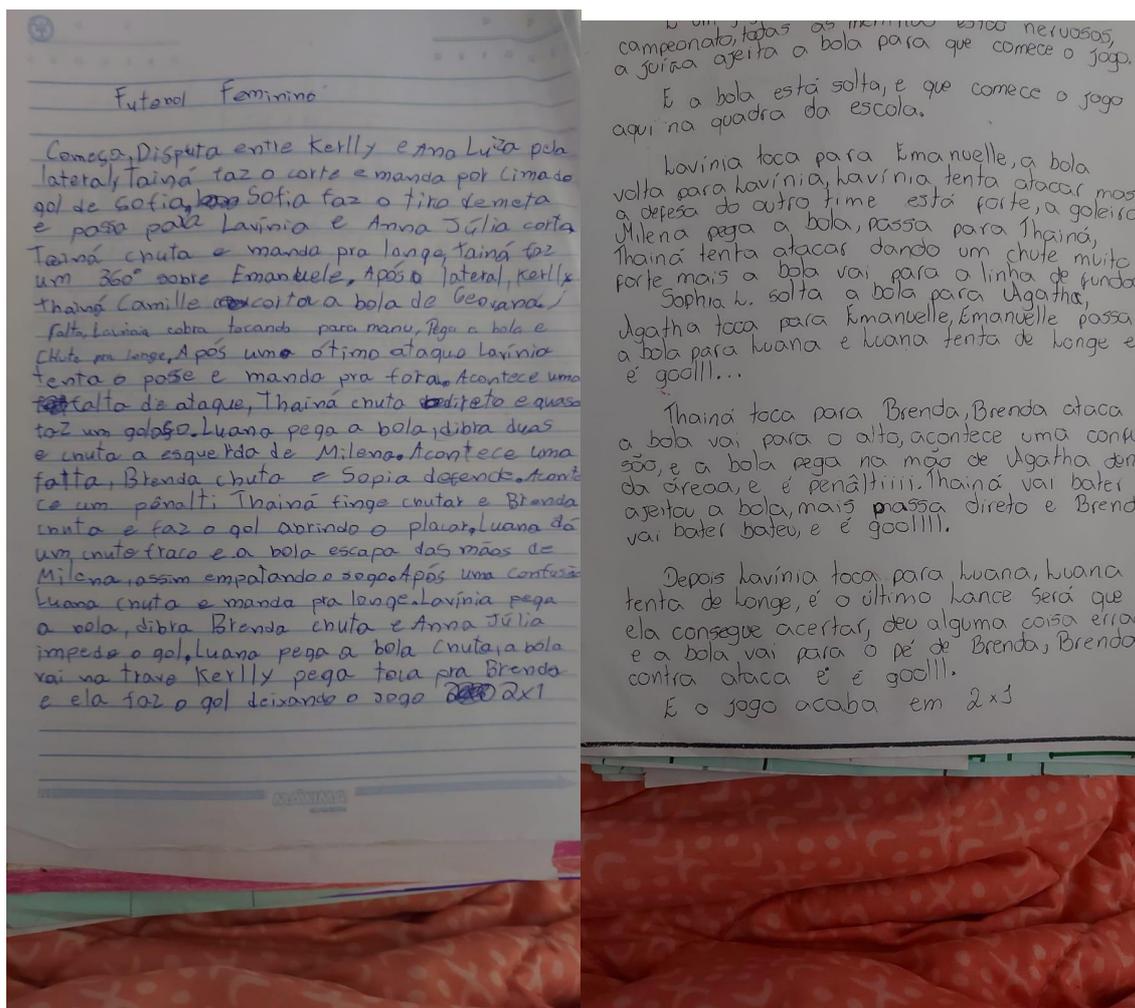
na escola o combinado era uma aula em sala e uma na quadra, nós cumpríamos o combinado e o outro professor sempre pedia para os estudantes de sua turma continuassem na arquibancada).







Feito isto, fizemos uma segunda etapa, os times jogariam um contra o outro e aqueles que não estivessem jogando iam anotar uma certa narrativa do jogo, por exemplo “Amanda toca a bola para Izac que dribla Arthur e faz o gol”. A partir desta narrativa, elegemos alguns pontos fundamentais no futsal, como “passe, finalização, domínio de bola...”



As seguintes “técnicas foram levantadas: drible, finalização, domínio, cabeceio, marcação, controle, cobrança de falta, cobrança de pênalti, cobrança de lateral e escanteio.

Com estes pontos definidos, cada grupo deveria escolher 4 destes itens e distribuir 20 pontos da maneira que achasse melhor, lembrando que para escolher o item era preciso levar em conta a posição que o jogador ocupava, por exemplo, poderia ser uma estratégia colocar uma boa nota para finalização do goleiro, mas será que faria mesmo sentido?

A narrativa que fizeram da partida do colega viraria a própria história do jogo de cartas, com alguns ajustes já que poderia ter somente os itens que elegemos.

Funcionou assim: Dois grupos se juntaram e cada um ia lendo sua história. Por exemplo, “o pivô deu um PASSE para o goleiro...” cada grupo pega a carta do pivô e o

que tiver uma numeração maior para *PASSE* ganha 1 ponto, caso nenhum tenha colocado este item para o pivô, nenhum ganha ponto.

Na hora de fazermos o jogo, percebemos que eram necessários vários ajustes, principalmente nas narrativas (que inclusive mais tarde, em 2022 ao conversar sobre esta avaliação com um estudante do quarto ano que tinha uma aproximação maior com o RPG, ele me disse que eu precisava deixar a narrativa menos fechada, dando mais autonomia para o mestre do jogo que eu até então vinha chamando de narrador), acabamos não fazendo essas modificações principalmente pelo tempo, e acabamos elegendo uma que mais se aproximou do que esperávamos do jogo e fizemos apenas com ela. Outro ponto é que não conseguimos finalizar as cartas, fizemos apenas o 'protótipo', pois eu ainda estava designada e assumi esta turma com um tempo curto para o final do ano letivo, mas, estes foram trabalhos que se aproxima muito do modo como venho pensando a avaliação: como um processo, que se vincule organicamente com a aula, que faça sentido pra mim e para as(os) estudantes.

A versão final da narrativa da professora Laura reforça minha percepção sobre o seu alinhamento pedagógico às perspectivas mais críticas da Educação Física, como também a visão dela sobre a avaliação como processo – *“Minha ideia de avaliação vinha se ancorando principalmente nas leituras que pensavam a educação de forma crítica, na educação física especificamente a partir do coletivo de autores e também de uma bibliografia disponibilizada na disciplina de ‘avaliação em Educação Física Escolar’ que cursei como optativa durante a graduação, lembro de ter texto sobre avaliação através de cordel, poemas, fotografias, rodas de conversa, e também, mais que ‘instrumentos’ a ideia de uma avaliação como parte do processo, como algo que ajudasse a compreender onde melhorar, onde avançar e refletir sobre as metodologias utilizadas para um determinado conteúdo por exemplo”*; *“...mas, estes foram trabalhos que se aproxima muito do modo como venho pensando a avaliação: como um processo,*

que se vincule organicamente com a aula, que faça sentido pra mim e para as(os) estudantes”.

Além disso, traz elementos importantes para compreender quem é a professora Laura, de que lugar ela fala e quais foram suas experiências anteriores que a conduziram a pensar a avaliação dessa maneira. A narrativa foi enriquecida com fotografias de cada processo, nos proporcionado, de certa forma, mergulhar na experiência vivida com os estudantes.

Percebo que, apesar dos colegas professores não terem solicitado a ampliação da narrativa da professora Laura explicitamente para o meio dos comentários, o movimento de apreciação e identificação nos comentários e as discussões durante os encontros, fomentou esse exercício. Essa análise me mostra que, apesar de ter a expectativa de que o coletivo produzisse comentários mais críticos e questionadores para promover a reflexão e, posterior ampliação do texto, mesmo os comentários apreciativos, potencializados pelo debate nos encontros, cumpriu o papel formativo esperado.

Quero ainda destacar alguns trechos finais do relato que me parecem importantes para compreender a avaliação e suas limitações – *“Na hora de fazermos o jogo, percebemos que eram necessários vários ajustes, principalmente nas narrativas...”; “Outro ponto é que não conseguimos finalizar as cartas, fizemos apenas o ‘protótipo’, pois eu ainda estava designada e assumi esta turma com um tempo curto para o final do ano letivo”.* No processo de pesquisa desse trabalho e em minha própria trajetória docente, venho percebendo que, para produzir avaliações processuais importantes e efetivas, muitas vezes precisamos assumir que todos os tipos de instrumentos e propostas avaliativas possuem limitações, as mais diversas possíveis e que, em alguns casos, um instrumento avaliativo nunca antes produzido no contexto em que se está inserido precisará passar por tentativas e erro. Compreender esse fator é posicionar-se em um lugar de professor-aprendiz, capaz de refletir sobre suas estratégias, refazê-las se necessário, aprender com os estudantes e colegas. Perceber-nos sob essa perspectiva evita de que sejamos meros reprodutores e repetidores daquilo que já sabemos que “dá certo” e nos desenvolve um aspecto criativo e inovador. Além disso, as estratégias avaliativas não são apenas para compreender as aprendizagens dos estudantes, mas para

avaliar nosso próprio processo metodológico, sendo assim, até mesmo o que consideramos falhas, podem nos dar pistas sobre o trabalho docente.

Outro ponto de destaque nesse trecho é a dificuldade que muitos de nós professores enfrentamos quanto à continuidade do trabalho pedagógico devido ao término de contratos e chegada de novos professores. Não é raro vermos situações em que, quando o professor consegue finalmente ganhar a confiança dos alunos e iniciar o desenvolvimento de trabalhos enriquecedores, é interrompido por eventualidades como essas, desmotivando-o a começar projetos a longo prazo. Esse fator está intimamente conectado a produção de avaliações processuais, uma vez que, pensar nesse tipo de avaliação requer que tenhamos certa segurança quanto a continuidade, planejamento a longo prazo e instrumentos ao decorrer do conteúdo – como planejar avaliações que levaram semanas ou meses para serem concluídas se os professores podem sair a qualquer momento com a chegada de um possível substituto? Se torna mais seguro e simples o desenvolvimento de avaliações tradicionais, que possuem apenas um instrumento e que quantificam a aprendizagem dos estudantes com base em respostas decoradas. O objetivo não é justificar essa atitude, mas sim refletir sobre as implicações que essa falta de segurança pode causar até mesmo nos processos avaliativos escolares.

Seguirei o movimento de diálogo com as narrativas e comentários apresentando o primeiro relato do professor Pedro.

Arquivo 6 – Primeira versão da narrativa do professor Pedro

Belo Horizonte, terça-feira, 21 de junho de 2022

O enredo acontece em um centro lúdico em Belo Horizonte, em Outubro de 2021. As crianças já retornaram presencialmente. Tudo andava bem caótico! Professoras e alunos adoecidos, conteúdos deslocados que precisavam ser transmitidos, estudantes urgindo acolhida às distâncias. O medo e a angústia pairavam no ar e atravessavam a PFF2. Medo do vírus, do desemprego, da coação caso apresentasse sintomas e não

puдesse trabalhar e de não saber o que fazer com aquelas crianҗas. Um día uma delas chorou - eu tive que perguntar a coordenaҗao se podia abraҗa-la usando faceshield.

Foi quando uma das diretoras me pediu para acompanhar a turma do segundo ano (7 e 8 anos) para além das aulas de Educaҗao Física - em que lá eu dei o nome de oficinas de Práticas Corporais. Esta convocaҗao surge de uma percepҗao por parte da gestão, junto das pedagogas, sobre como o grupo estava com múltiplas dificuldades relacionais, como por exemplo: não existia algo que os unisse, as exclusões aconteciam constantemente, perdiam as estribeiras nas brincadeiras coletivas - era como se tudo fosse em direҗao a uma catarse constante.

Tendo em vista que as crianҗas costumam jogar diversos jogos de aventura, resolvi apostar e elaborar algo de desejo muito intimo que poderia se aproximar com o desejo deles: a construҗao de um jogo de interpretaҗao de papéis, um RPG - em que os personagens desenvolvem suas narrativas em torno de um enredo incitado pelo mestre da mesa, que no caso seria o professor de Educaҗao Física, eu. A princípio, eles não entenderam muito bem como funcionaria, mas, quando eu disse que em alguns momentos enfrentaramos "chefões", gostaram da ideia.

Logo, a primeira missão foi desenhar os personagens. Cada um deveria ter um nome, poder, virtude e dificuldade. A dificuldade foi acrescentada enquanto possibilidade das crianҗas irem percebendo que o personagem não nasce pronto dando conta de vencer tudo sozinho, mas se faz na jornada e em coletivo. Ele pode ter um super poder, mas caso não consiga trabalhar em grupo, lidará bem com os chefões que tam bém são super

poderosos, ou até mais? Sozinho? E, a partir destas problematizações, os personagens iam tomando forma.



Após a construção do personagem, as crianças queriam mudar coisas, acrescentar armas, armaduras, poderes - uma espécie de adensamento. Mas, tendo em vista as especificidades do jogo e do grupo, optei por sustentar a falta a fim de que a jornada

puдesse modificar este personagem, indo de contramão ao imediatismo. E aqui se encerra a nossa primeira missão: construção dos personagens - todos partiam do nível 0.

O enredo estava anunciado. O cotidiano não era apenas o cotidiano, mas a expectativa por novas missões. A segunda delas foi acompanhar um amigo durante a excursão. Bom, eu não estava sabendo e fui pego de surpresa, mas queria manter uma missão que as crianças pudessem se apegar, que foi: acompanhar um colega durante a excursão - ajude-o a ficar atento ao que está acontecendo e, caso precisem, chamem a educadora. É importante ressaltar que ter dificuldades em ajudar o outro ou “se ajudar” não era uma questão, mas eu queria que eles soubessem que as educadoras e eu estávamos ali para acolhê-los enquanto manutenção do afeto, até porque muitas de suas dificuldades eram do campo afetivo. Estávamos todos precisando de colo. Assim que chegamos ao fim desta missão, todos subiram para o nível 1.

Como todo jogo de RPG, temos que enfrentar o primeiro “chefão”. Neste caso feito por uma dupla de crianças escolhidas por mim. Seu nome era “Caos” e tinha o poder de “Lançar cacos de vidro”. Achei importante que esse chefão surgisse neste primeiro momento por alguns fatores: a euforia que é enfrentar um chefão, assim como construí-lo; e, explicar a dinâmica de batalha que faria uma ponte direta com a matemática.

Regras para o chefão: ao lançar o dado, as crianças deveriam multiplicar o número do seu nível com o resultado do dado. Logo, se meu nível é 1 e sai um número 6, infringo 6 de dano no chefão, que seria subtraído de sua vida: se ele tem 100 de vida, menos 6, fica

com 94. Mas, eu acrescentei mais uma coisa: se a criança realizasse a subtração sem ajuda, ela causaria um dano crítico, ou seja, o dobro do que causou. Neste exemplo, se ela tirou 6, agora ela tiraria 12, deixando o chefão com 88 de vida.



Esta dinâmica mexeu com todos nós de formas diferentes. Eu enquanto docente com medo de ser muito difícil ou das crianças não gostarem; das crianças, trago um exemplo de como o RPG deixa mais concreto a importância do coletivo: de repente uma delas morreu com o dano do chefão e a outra começou a rir e apontar, outra criança do outro lado disse, “por que você está rindo? Ele sair do jogo é ruim pra todos nós, agora o chefão pode vencer a gente”. Silêncio absoluto! Em um determinado momento, ficamos tão concentrados em vencer o chefão que as discussões e brigas iniciais acabaram, vencemos aquele “chefão” - todos subiram para o nível 2.

“Pedro, qual a nossa missão de hoje?” “Tem chefão?”. Não! Na nossa quarta missão resolvi tensionar um pouco mais algumas questões. Estava observando eles jogarem o

jogo Detetive e percebi que era um jeito bem diferente e sem regras definidas. Mas, no final, percebi que tinha regras sim - de quem mandava na brincadeira! Consequentemente, algumas crianças ficavam muito angustiadas, se sentindo excluídas pelo grupo que determinava os modos de jogar. Portanto o tema da quarta missão era: nem tudo é do jeito que a gente quer.

A partir desta frase, conversei com todos o que havia observado e perguntei quantos sabiam as regras do jogo? Uma criança levantou a mão. A ideia é que a gente experimentasse, em duplas, o jogo, suas regras e fazer uma avaliação final do que eles percebem entre um modo de jogar e outro. Este processo foi muito angustiante para algumas crianças. Esperar a vez de uma das duplas, falar suas hipóteses, errar, desmanchar, aceitar as hipóteses dos amigos, horizontalizou o funcionamento do jogo. Ao final, duas crianças que atrapalharam o tempo inteiro não subiram de nível e ao perguntar sobre a diferença muitos levantavam a questão da não exclusão, do desafio e que, mesmo sendo diferente, era legal - Neste momento a maioria estava no nível 3.



Na semana seguinte, acompanhei a turma em um momento de pesquisa e a educadora me procurou um pouco tensa porque não sabia se daria tempo de incluir as propostas que eu estava trazendo na rotina. Interessante né, há uma falta de entendimento que eu posso ter mudado a forma de se pensar a dinâmica da rotina, ou como trabalhar alguns conteúdos, mas eu não acrescentei um tempo a mais na rotina. Então disse a ela que a ideia era a gente jogar com o cotidiano. Se era uma pesquisa, vamos propor uma missão em que eles precisem se implicar com isso - biomas brasileiros, no caso.

Assim explicamos a missão: ficar atento, pedir ajuda se precisar, pedir para sair se precisar, fazer pausas se precisar mas entendendo que aquele era pra ser um espaço de maior concentração e tirar dúvida com os colegas ou com a educadora. Tendo em vista que era difícil para algumas crianças manter o corpo mais quieto e concentrado, principalmente após isolamento, sugeri à educadora que as crianças, em alguns momentos, pudessem dar um passeio pelo pátio e voltar para a atividade. Todos conseguiram se implicar dentro do que dava conta naquele momento - a maioria subiu para o nível 4 e alguns para o nível 3.

Agora, o mais interessante é que nesta próxima missão eu queria observar se o RPG estava fazendo sentido num convívio menos estruturado pelo professor. Logo, em um momento de pátio, as crianças tinham os seguintes objetivos: tentar resolver seus impasses entre si antes de chamar a educadora, sem recorrer à violência. É importante ressaltar que a criança não era exigida em dar conta de tudo, mas sim saber que poderia contar com o adulto para acolhê-la. Quem não conseguiu cumprir outras missões,

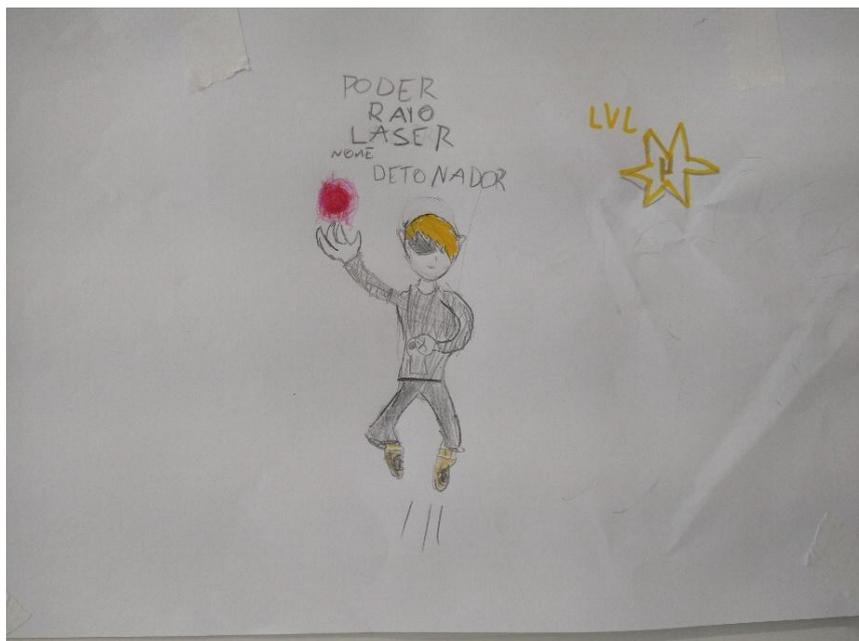
podéria tentar usar desta para subir 2 níveis - tendo em vista que ela está ligada às questões atitudinais.

Foi um momento com muitas oscilações. Quando algumas crianças se viam em situações de conflitos ou brigas, ficavam muito tomadas! Assim como todos nós. Aos poucos, as educadoras e eu fomos lembrando da missão e dando pistas de outras formas das crianças se resolverem, ou trazendo as crianças até os adultos para que pudessem ter um acolhimento. Mas, se implicar para algumas crianças, foi muito difícil. E o amigo muitas vezes era interpelado pela raiva do outro. Logo, nem todos subiram de nível, agora nosso grupo de personagens estava entre os níveis 5, 4 e 3.





No último dia, quando fomos enfrentar o último chefe, todos estavam super animados! Seu nome era Detonador. Tinha poder de raio laser e diferente do outro, este tinha 250 de vida. A dinâmica de enfrentamento era a mesma, mas os desafios matemáticos aumentavam, pois, ao jogar o dado, você multiplicaria o resultado pelo número de seu nível. Se eu sou nível 5 e tirasse um 6, eu causaria 30 de dano. Se eu conseguisse fazer a conta sem ajuda, 60.



A concentração pairava no ar! Os dados rolavam... Nem sempre tirávamos bons números, tinha gente que estava em níveis altos, outros não... Isso ia criando uma tensão - conseguiríamos vencer desta vez, ou não? Quando por fim, uma das meninas tira um 6 no dado e consegue fazer a conta sem ajuda, infringindo 60 de dano crítico ao monstro. O nome dela foi ovacionado por todas e por todos.

As falas citadas são alguns exemplos de avaliações e autoavaliações do processo suscitadas por perguntas feitas por mim.

- Antes eu sentia que a gente tinha dificuldade em ficar junto. Dava muita briga. Sinto que agora isso acontece menos, a gente consegue brincar mais junto. Mas às vezes ainda acontece briga.
- Eu gostei muito de derrotar os chefões.
- Aprendi a trabalhar em equipe e a ficar com outros amigos.

- *Não aprendi nada. Mas, foi muito legal derrotar os chefões junto com todo mundo.*
- *Eu gostei muito de ter diferentes personagens nesse mesmo jogo.*

E, enquanto registro, o RPG se tornou uma revista digital contando todo o percurso dos estudantes/personagens. Me inspirei nas “Documentações Pedagógicas” estudadas por Paulo Fochi na Educação Infantil e Loris Malaguzzi em que uma das premissas é: uma pedagogia que registra, reflete e rememora o cotidiano, trazendo vida à prática pedagógica.

Por fim, este projeto compõe diferentes modos de avaliar: a diagnóstica em que eu buscava entender a dinâmica da turma, suas potencialidades, dificuldades e o que poderia contribuir em sua formação; e, formativa, por meio das missões e dos níveis, em que as crianças eram convocadas a se implicar com o cotidiano das relações consigo (construção do personagem e do chefão), com objetos (brinquedo) e com o outro (pesquisas, brincadeiras).



Pedro Gabriel Viana do Amaral

Logo a primeira versão da narrativa do professor Pedro já traz muitos elementos que nos auxiliam a compreender o contexto de inserção do professor e da estratégia avaliativa. Percebo uma intrínseca relação entre o processo de desenvolvimento do conteúdo e o processo avaliativo – hora a produção do jogo é o tema a ser trabalhado, hora ela é produto a ser avaliado – acho interessante esse modo de condução desse instrumento e me parece que, a avaliação nesse contexto aparece de maneira orgânica com o conteúdo. Trazer a avaliação nessa perspectiva permite ao professor avaliar cada passo da construção do conteúdo e tira o fardo de que, ao final, os estudantes produzam um produto que atenda às expectativas estéticas e visuais, uma vez que, cada pequena produção cotidiana já se configura como produto e cada atitude dos estudantes pode ser observada e avaliada. Esse instrumento proporciona ao professor um vínculo com os estudantes e fazem emergir sentimentos e sensações durante o jogo, superando a ótica da avaliação quantitativa.

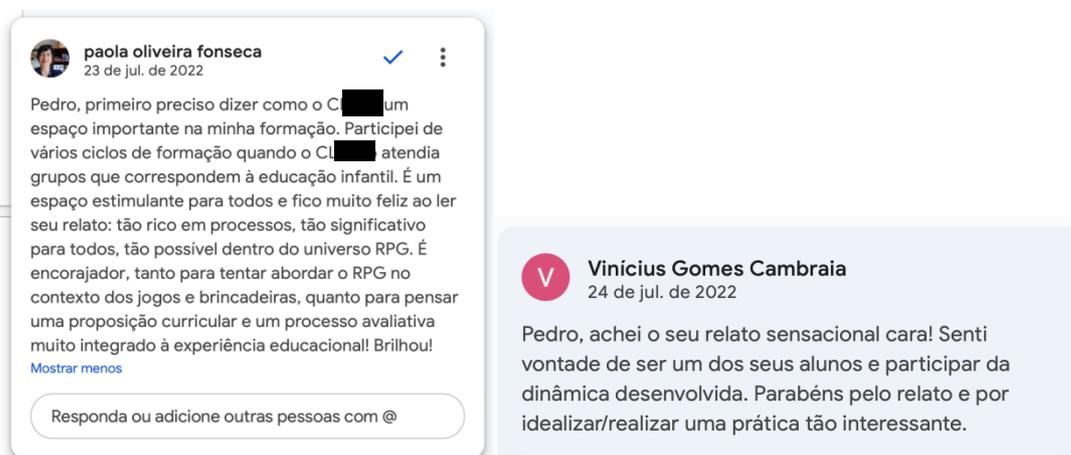
Ao analisar o trecho *“o grupo estava com múltiplas dificuldades relacionais, como por exemplo: não existia algo que os unisse, as exclusões aconteciam constantemente, perdiam as estribeiras nas brincadeiras coletivas - era como se tudo fosse em direção a uma catarse constante”*, podemos perceber que a presença do professor naquela turma com atividades que extrapolem o horário das aulas regulares de Educação Física se dá por fatores de dificuldades relacionais por parte dos estudantes. O professor, a partir dessa demanda, não assume o discurso ilusório muito comum de que a prática esportiva por si só é transformadora e milagrosa, como vemos diariamente na grande mídia, mas coloca uma das temáticas da Educação Física como protagonista e envolta dela, deixa emergir reflexões importantes sobre as relações sociais. Além disso, o professor Pedro, através do jogo colaborativo e de estratégias que promovem o trabalho em conjunto, consegue contrapor a ideia de uma Educação Física sempre competitiva e que valoriza o ganhar. No jogo, o que importa não é quem sabe mais ou quem consegue jogar e agir mais rápido, mas sim o que colabora e constrói coletivamente. Santos (*et al*, 2015), apropriando-se de alguns conceitos de Charlot (2000), nos esclarecem que esse também é um saber que

precisa ser compreendido quando se pensa a respeito de avaliar na Educação Física, segundo os autores,

“O aprender também se constitui em uma relação epistêmica de domínio, porém não de uma atividade, mas de uma relação. O aprender é tornar-se capaz de regular a relação consigo mesmo, com os outros e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, intitulado saber relacional”. (SANTOS, *et al*, 2015)

Essa preocupação com a formação de sujeitos que refletem sobre suas próprias ações, capazes de criticar atitudes exclusivas e terem autonomia de pensamento se alinha às perspectivas críticas da Educação Física.

Figura 11 - Comentários realizados na narrativa do Prof. Pedro



Fonte: Acervo pessoal

É interessante perceber que, apesar de ser um relato extremamente denso, a narrativa do professor Pedro recebeu poucos comentários dos colegas, todos eles de caráter apreciativo.

Apesar de não ter recebido muitos comentários via Drive, a narrativa foi bastante comentada na reunião do coletivo de professores, porém, ainda de maneira bastante apreciativa e inspirativa. Os professores e professoras demonstraram muito interesse em compreender como o professor Pedro desenvolveu essa estratégia. Além disso, uma das professoras participantes relatou certa dificuldade em perceber estratégias dessa natureza como processos avaliativos, assumindo uma visão limitada da avaliação na Educação Física escolar, de acordo com a professora, esse relato a fez refletir sobre essas

diferentes possibilidades e compreender melhor como a avaliação pode e deve aparecer durante o desenvolvimento dos conteúdos de forma criativa, orgânica e que desperte o interesse dos estudantes.

A versão final da narrativa do professor Pedro aparece então com algumas pequenas modificações, apenas com a inclusão de algumas imagens dos estudantes, que aqui serão mostradas de maneira que não comprometa a decisão do coletivo em resguardar a identidade das crianças.

Arquivo 7 – Versão final da narrativa do professor Pedro

Belo Horizonte, terça-feira, 21 de junho de 2022

O enredo acontece em uma escola privada da região do Centro-Sul de Belo Horizonte, no mês de Outubro de 2021. As crianças já retornavam presencialmente. Tudo andava bem caótico! Professoras e alunos adoecidos, conteúdos deslocados que precisavam cumprir a BNCC, estudantes urgindo acolhida às distâncias. O medo e a angústia pairavam no ar e atravessavam a PFF2. Medo do vírus e do desemprego.

- *Um dia uma criança chorou muito, e precisei perguntar à coordenação se podia abraçá-la usando *faceshield*. Mesmo de perto, o afeto ainda era contido por barreiras.*

Foi quando uma das diretoras me pediu para acompanhar a turma do segundo ano (7 e 8 anos) para além das aulas de Educação Física - em que lá eu dei o nome de oficinas de Práticas Corporais. Esta convocação surge de uma percepção por parte da gestão, junto das pedagogas, sobre como o grupo estava com múltiplas dificuldades relacionais,

como por exemplo: não existia algo que os unisse, as exclusões aconteciam constantemente, perdiam as estribeiras nas brincadeiras coletivas - era como se tudo fosse em direção a uma catarse constante.

Tendo em vista que as crianças costumam jogar diversos jogos de aventura, resolvi apostar e elaborar algo de desejo muito íntimo que poderia se aproximar com o desejo deles: a construção de um jogo de interpretação de papéis, um RPG - em que os personagens desenvolvem suas narrativas em torno de um enredo incitado pelo mestre da mesa, que no caso seria o professor de Educação Física, eu. A princípio, eles não entenderam muito bem como funcionaria, mas, quando eu disse que em alguns momentos enfrentaríamos “chefões”, gostaram da ideia.

Logo, a primeira missão foi desenhar os personagens. Cada um deveria ter um nome, poder, virtude e dificuldade. A dificuldade foi acrescentada enquanto possibilidade das crianças irem percebendo que o personagem não nasce pronto dando conta de vencer tudo sozinho, mas se faz na jornada e em coletivo. Ele pode ter um super poder, mas caso não consiga trabalhar em grupo, lidará bem com os chefões que também são super poderosos, ou até mais? Sozinho? E, a partir destas problematizações, os personagens iam tomando forma.



Após a construção do personagem, as crianças queriam mudar coisas, acrescentar armas, armaduras, poderes - uma espécie de adensamento. Mas, tendo em vista as especificidades do jogo e do grupo, optei por sustentar a falta a fim de que a jornada pudesse modificar este personagem, indo de contramão ao imediatismo. E aqui se

encerra a nossa primeira missão: construção dos personagens - todos partiam do nível 0.

O enredo estava anunciado. O cotidiano não era apenas o cotidiano, mas a expectativa por novas missões. A segunda delas foi acompanhar um amigo durante a excursão. Bom, eu não estava sabendo e fui pego de surpresa, mas queria manter uma missão que as crianças pudessem se apegar, que foi: acompanhar um colega durante a excursão - ajude-o a ficar atento ao que está acontecendo e, caso precisem, chamem a educadora. É importante ressaltar que ter dificuldades em ajudar o outro ou “se ajudar” não era uma questão, mas eu queria que eles soubessem que as educadoras e eu estávamos ali para acolhê-los enquanto manutenção do afeto, até porque muitas de suas dificuldades eram do campo afetivo. Estávamos todos precisando de colo. Assim que chegamos ao fim desta missão, todos subiram para o nível 1.



Como todo jogo de RPG, temos que enfrentar o primeiro “chefão”. Neste caso feito por uma dupla de crianças escolhidas por mim. Seu nome era “Caos” e tinha o poder de “Lançar cacos de vidro”. Achei importante que esse chefão surgisse neste primeiro momento por alguns fatores: a euforia que é enfrentar um chefão, assim como construí-lo; e, explicar a dinâmica de batalha que faria uma ponte direta com a matemática.

Regras para o chefão: ao lançar o dado, as crianças deveriam multiplicar o número do seu nível com o resultado do dado. Logo, se meu nível é 1 e sai um número 6, infringo 6 de dano no chefão, que seria subtraído de sua vida: se ele tem 100 de vida, menos 6, fica com 94. Mas, eu acrescentei mais uma coisa: se a criança realizasse a subtração sem ajuda, ela causaria um dano crítico, ou seja, o dobro do que causou. Neste exemplo, se ela tirou 6, agora ela tiraria 12, deixando o chefão com 88 de vida.



Esta dinâmica mexeu com todos nós de formas diferentes. Eu enquanto docente com medo de ser muito difícil ou das crianças não gostarem; das crianças, trago um exemplo de como o RPG deixa mais concreto a importância do coletivo: de repente uma delas morreu com o dano do chefão e a outra começou a rir e apontar, outra criança do outro lado disse, “por que você está rindo? Ele sair do jogo é ruim pra todos nós, agora o chefão pode vencer a gente”. Silêncio absoluto! Em um determinado momento, ficamos tão concentrados em vencer o chefão que as discussões e brigas iniciais acabaram, vencemos aquele “chefão” - todos subiram para o nível 2.



“Pedro, qual a nossa missão de hoje?” “Tem chefão?”. Não! Na nossa quarta missão resolvi tensionar um pouco mais algumas questões. Estava observando eles jogarem o jogo Detetive e percebi que era um jeito bem diferente e sem regras definidas. Mas, no final, percebi que tinha regras sim - de quem mandava na brincadeira! Consequentemente, algumas crianças ficavam muito angustiadas, se sentindo excluídas pelo grupo que determinava os modos de jogar. Portanto o tema da quarta missão era: nem tudo é do jeito que a gente quer.

A partir desta frase, conversei com todos o que havia observado e perguntei quantos sabiam as regras do jogo? Uma criança levantou a mão. A ideia é que a gente experimentasse, em duplas, o jogo, suas regras e fazer uma avaliação final do que eles percebem entre um modo de jogar e outro. Este processo foi muito angustiante para algumas crianças. Esperar a vez de uma das duplas, falar suas hipóteses, errar, desmanchar, aceitar as hipóteses dos amigos, horizontalizou o funcionamento do jogo. Ao final, duas crianças que atrapalharam o tempo inteiro não subiram de nível e ao perguntar sobre a diferença muitos levantavam a questão da não exclusão, do desafio e que, mesmo sendo diferente, era legal - Neste momento a maioria estava no nível 3.





Na semana seguinte, acompanhei a turma em um momento de pesquisa e a educadora me procurou um pouco tensa porque não sabia se daria tempo de incluir as propostas que eu estava trazendo na rotina. Interessante né, há uma falta de entendimento que eu posso ter mudado a forma de se pensar a dinâmica da rotina, ou como trabalhar alguns conteúdos, mas eu não acrescentei um tempo a mais na rotina. Então disse a ela que a ideia era a gente jogar com o cotidiano. Se era uma pesquisa, vamos propor uma missão em que eles precisem se implicar com isso - biomas brasileiros, no caso.

Assim explicamos a missão: ficar atento, pedir ajuda se precisar, pedir para sair se precisar, fazer pausas se precisar mas entendendo que aquele era pra ser um espaço de maior concentração e tirar dúvida com os colegas ou com a educadora. Tendo em vista que era difícil para algumas crianças manter o corpo mais quieto e concentrado, principalmente após isolamento, sugeri à educadora que as crianças, em alguns momentos, pudessem dar um passeio pelo pátio e voltar para a atividade. Todos

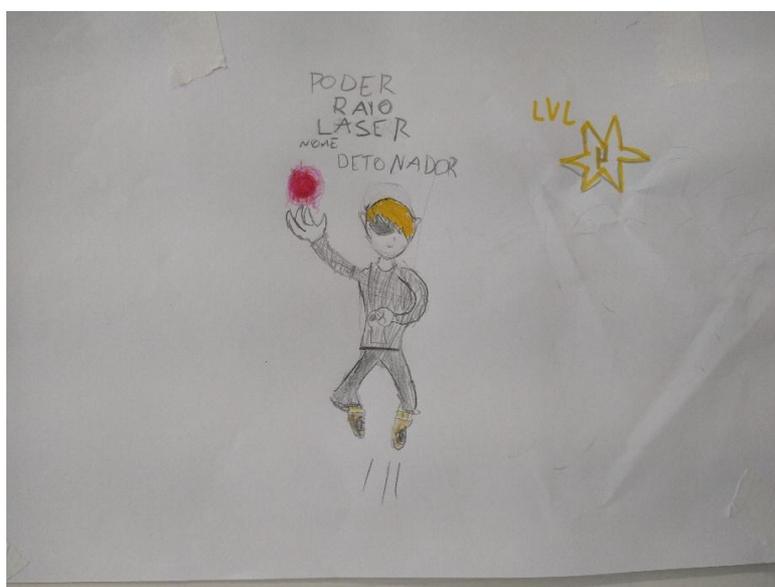
conseguíram se implicar dentro do que dava conta naquele momento - a maioria subiu para o nível 4 e alguns para o nível 3.

Agora, o mais interessante é que nesta próxima missão eu queria observar se o RPG estava fazendo sentido num convívio menos estruturado pelo professor. Logo, em um momento de pátio, as crianças tinham os seguintes objetivos: tentar resolver seus impasses entre si antes de chamar a educadora, sem recorrer à violência. É importante ressaltar que a criança não era exigida em dar conta de tudo, mas sim saber que poderia contar com o adulto para acolhê-la. Quem não conseguiu cumprir outras missões, poderia tentar usar desta para subir 2 níveis - tendo em vista que ela está ligada às questões atitudinais.

Foi um momento com muitas oscilações. Quando algumas crianças se viam em situações de conflitos ou brigas, ficavam muito tomadas! Assim como todos nós. Aos poucos, as educadoras e eu fomos lembrando da missão e dando pistas de outras formas das crianças se resolverem, ou trazendo as crianças até os adultos para que pudessem ter um acolhimento. Mas, se implicar para algumas crianças, foi muito difícil. E o amigo muitas vezes era interpelado pela raiva do outro. Logo, nem todos subiram de nível, agora nosso grupo de personagens estava entre os níveis 5, 4 e 3.



No último dia, quando fomos enfrentar o último chefe, todos estavam super animados! Seu nome era Detonador. Tinha poder de raio laser e diferente do outro, este tinha 250 de vida. A dinâmica de enfrentamento era a mesma, mas os desafios matemáticos aumentavam, pois, ao jogar o dado, você multiplicaria o resultado pelo número de seu nível. Se eu sou nível 5 e tirasse um 6, eu causaria 30 de dano. Se eu conseguisse fazer a conta sem ajuda, 60.



A concentração pairava no ar! Os dados rolavam... Nem sempre tirávamos bons números, tinha gente que estava em níveis altos, outros não... Isso ia criando uma tensão - conseguiríamos vencer desta vez, ou não? Quando por fim, uma das meninas tira um 6 no dado e consegue fazer a conta sem ajuda, infringindo 60 de dano crítico ao monstro. O nome dela foi ovacionado por todas e por todos.

As falas citadas são alguns exemplos de avaliações e autoavaliações do processo suscitadas por perguntas feitas por mim.

- Antes eu sentia que a gente tinha dificuldade em ficar junto. Dava muita briga. Sinto que agora isso acontece menos, a gente consegue brincar mais junto. Mas às vezes ainda acontece briga.

- Eu gostei muito de derrotar os chefões.
- Aprendi a trabalhar em equipe e a ficar com outros amigos.
- Não aprendi nada. Mas, foi muito legal derrotar os chefões junto com todo mundo.
- Eu gostei muito de ter diferentes personagens nesse mesmo jogo.

E, enquanto registro, o RPG se tornou uma revista digital contando todo o percurso dos estudantes/personagens. Me inspirei nas “Documentações Pedagógicas” estudadas por Paulo Fochi na Educação Infantil e Loris Malaguzzi em que uma das premissas é: uma pedagogia que registra, reflete e rememora o cotidiano, trazendo vida à prática pedagógica.

Por fim, este projeto compõe diferentes modos de avaliar: a diagnóstica em que eu buscava entender a dinâmica da turma, suas potencialidades, dificuldades e o que poderia contribuir em sua formação; e, formativa, por meio das missões e dos níveis, em que as crianças eram convocadas a se implicar com o cotidiano das relações consigo (construção do personagem e do chefão), com objetos (brinquedo) e com o outro (pesquisas, brincadeiras).

Pedro Gabriel Viana do Amaral

Mesmo que a versão final da narrativa não tenha passado por muitas transformações a partir dos comentários e dos encontros coletivos, como nos sugere o segundo momento da documentação narrativa proposta por Suárez (2011) que diz respeito a escrita e reescrita de diferentes versões da história, acredito que o movimento de escrita do relato ainda seja extremamente potente para assegurar a visibilidade e protagonismo do professor e de suas práticas na escola, assim como Silva (2014, pp. 31-2) nos provoca a pensar sobre a importância da documentação narrativa de experiências pedagógicas:

o que está em jogo é a desinvisibilização do que historicamente foi produzido como inexistente, desimportante: a legitimação de vozes silenciadas e deslegitimadas ao longo da história: a dos professores e professoras. Portanto, interessa, nessa modalidade de trabalho, trazer para a discussão a fala, sentidos, significados, impressões e experiências daqueles/as que vivem a escola a cada dia, compreendendo-os/as como produtores/as de saberes e conhecimentos pedagógicos válidos

Sendo assim, mais importante do que se cumprir de maneira precisa cada etapa de desenvolvimento proposto por Suárez (2011), é assegurar o protagonismo dos professores, bem como, dar espaço para o movimento coletivo de investigação e de formação, a fim de tecer conhecimentos e mergulhar no processo vivido pelos colegas com atenção as nuances que talvez não perceberíamos sozinhos. Acredito que, esse movimento de complexificação das compreensões ocorreu de maneira legítima durante os momentos de diálogo com o coletivo.

Arquivo 8– Primeira versão da narrativa da professora Gizele

“Avaliação escrita de Educação Física?”

Durante esses anos de atuação na Educação Física Escolar, construí e desconstruí idéias para avaliar os estudantes. Embora, digam que temos autonomia para avaliar, me deparei em certa

ocasião, com uma certa “exigência” em minha escola para que houvesse o processo de avaliação escrita também pelas professoras de Educação Física.

Entretanto, importante ressaltar que tudo foi discutido em reunião com o coletivo. Naquela dinâmica meio impositiva, percebi que todas as argumentações não fariam mais efeito, pois, se tratava de algo já decidido e quanto aos demais, de alguma forma, na justificativa de ser um escola mais coesa, havia a necessidade da implantação das avaliações escritas na Educação Física, dessa forma, acabamos concordando. Mesmo intrigada com tal decisão, já estava sem energia para continuar o posicionamento sobre a tal “autonomia”.

Dessa reunião até o ano presente (2022), se passaram uns 8-10 anos, embora esse não seja o único instrumento avaliativo que utilizo, e nem deva ser, esperando que haja uma diversificação no ensino da Educação Física (EF) na escola, há de ser inclusiva, mediado em vários espaços, e com recursos diferentes, possibilidades variadas para motivar os estudantes a se envolverem com o processo de estudo e tão logo com as vivências das práticas corporais. Atuo nos anos finais no meu cargo efetivo, e assim, acredito para que os estudantes possam se adaptar da melhor maneira possível no turno da manhã, ao chegarem para o sexto ano, precisam ser acolhidos, porque tudo passa a ser novo para eles, maior número de professores, turno oposto ao qual estava acostumados e tão logo, maiores cobranças, mas, são apenas crianças querendo ser crianças! Especialmente nesse ano de 2022, após isolamento social. Tudo novo para todos nós!

Desse modo, quando os estudantes, são informados que também realizarão avaliações escritas de EF, se assustam e muitos dizem alto: “O quê? Prova de EF?”; “Avaliação escrita de EF?” “Que isso? Ah não!”. Com as reações adversas, é preciso reforçar sobre todo o funcionamento das aulas de EF. Sendo, portanto, um processo de convencimento atrelado ao impositivo. Muito ambíguo por sinal! Geralmente, os estudantes se acostumam, porém, nem todos concordam, especialmente quando

lanço desafios que devam construir/elaborar algo: que seja individual ou em grupo, pelo perfil e condições socioeconômicas diferentes, nem todos conseguem se apropriar com muito envolvimento.

Sabemos que problemas familiares, implicam diretamente no rendimento escolar dos estudantes, e enquanto escola, muitas das vezes, falta sensibilidade para no mínimo escutar o que eles precisam dizer/desabafar. Tudo é sobre: conteúdo, e não podemos “perder” tempo com nada! “Estou atrasado com o conteúdo, e a turma não colabora, não param de falar...”. Essas, são algumas queixas de colegas de outras áreas, poucas vezes ouço, sobre terem tido a percepção sobre algum estudante. E quando eu comento o que “descobri”, dizem, oh não sabia! Mas, eu só fiquei sabendo porque prestei atenção neles, falo para mim mesma, para não ser indelicada!).

Em nosso processo de aprendizagem humana, precisamos desenvolver várias habilidades para sobrevivermos, e seria na escola, aprender a realizar uma prova escrita parte dessa sobrevivência?

Mudei durante esses anos, a forma da prova, e dos demais instrumentos avaliativos, e sei que estarei em contínuo processo de construção e desconstrução sobre os mesmos. Porém, é necessário, refletir muito sobre tais instrumentos. Para pensarmos em avaliar, devemos primeiramente planejar. De alguma maneira, algo que não tive em meu tempo escolar, participar do planejamento, como assim? O professor como detentor do saber, “sabe” o que é importante para os estudantes aprenderem. Será? Portanto, devemos estar mais atentos com tais questões, mais próximos dos estudantes, ao ponto de envolvê-los no processo inclusive do planejamento: O planejamento participativo, ou seja, conduzi-los na escolha das temáticas e na maneira até de serem desenvolvidas nas aulas. Para muitos, isso é estranho, pois não é geralmente oportunizado esse momento de escolha/debate e reflexão sobre o que querem estudar. Apenas “obedecem”.

Com o tempo acredito que fui aprimorando esse lado avaliativo das aulas, do processo, especialmente em me autoavaliar. De todos os recursos que utilizei para avaliar, a avaliação escrita, foi a que percebi maior desinteresse dos estudantes, pois, a maioria não possui o hábito de estudar

em casa, registram dados do quadro, portanto, possuem material para consultar para o estudo. Outras formas de avaliação que utilizei: diário de memórias da EF (que foram registros sobre cada aula, explicando sobre o sentido e significado de cada atividade desenvolvida nas aulas, desenhos, seminários, participação, prova oral, participação nas aulas e em rodas de conversa, e atualmente, após a realização de um festival de dança, no qual eles foram subdivididos em pequenas comissões em cada turma, dividi a avaliação do ensino de dança, em várias etapas, devido à complexidade de tarefas a serem cumpridas tanto individualmente quanto em grupo, além de aplicar autoavaliação, essa será nessa retomada pós férias.

Cabe uma reflexão: Estamos realmente avaliando para ajudar nossos estudantes, ou seguindo uma trilha automática na punição?

Interpreto a primeira versão da narrativa da professora Gizele mais como uma necessidade de expor os sentimentos de frustração com a falta de autonomia do que um relato sobre um instrumento avaliativo propriamente dito. Porém, quero ressaltar que a narrativa não deixa de ser legítima e traz elementos importantes para a reflexão do cotidiano escolar e a avaliação dentro desse contexto. Primeiro, quero destacar a necessidade da escola de encaixar a Educação Física dentro do padrão que as demais disciplinas estão inseridas, que por si só já são demasiadamente ultrapassadas e limitadas. Quando se trata da Educação Física então, o cenário se torna ainda mais caótico, visto que diz respeito a uma disciplina que possui como objeto o movimentar-se humano, não em uma perspectiva meramente biológica, mecânica ou apenas em sua dimensão psicológica, mas como fenômeno histórico-cultural (BRACHT, 1999). Esse encaixotamento só reforça que, o papel da corporeidade na aprendizagem foi e, ainda é, historicamente subestimado e negligenciado (BRACHT, 1999).

Sobre a concepção de Educação Física presente na prática pedagógica da professora Gizele, é difícil perceber nesse primeiro relato, se não for levar em consideração o que já conheço sobre a docente, assim como é difícil perceber também quais concepções a professora tem sobre a avaliação escolar, porém, no penúltimo parágrafo, algumas pistas são dadas sobre outros tipos de instrumentos avaliativos “*Outras formas de avaliação que utilizei: diário de memórias da EF (que foram registros sobre cada aula, explicando sobre o*

sentido e significado de cada atividade desenvolvida nas aulas, desenhos, seminários, participação, prova oral, participação nas aulas e em rodas de conversa, e atualmente, após a realização de um festival de dança, no qual eles foram subdivididos em pequenas comissões em cada turma, dividi a avaliação do ensino de dança, em várias etapas, devido à complexidade de tarefas a serem cumpridas tanto individualmente quanto em grupo, além de aplicar autoavaliação, essa será nessa retomada pós férias”. É claro que, para compreendermos melhor se os instrumentos listados se tratam de uma avaliação processual é preciso uma investigação mais profunda nas vivências pedagógicas.

Figura 12 - Comentários realizados na narrativa da Prof. Gizele



Fonte: Acervo pessoal

Em um dos comentários, a professora Laura dialoga sobre o processo de desenvolvimento profissional da professora Gizele ao longo dos anos de docência, provocando-a a refletir sobre quais experiências e vivências a fizeram transformar seu modo de avaliar. Esse comentário me faz perceber que, nesse fazer de pesquisa compartilhado com os sujeitos que pensam sobre os seus cotidianos e mergulham também nos cotidianos dos outros, vamos podendo entender várias de nossas questões, descobrindo novas e desfazendo outras.

Outra questão que aparece em um dos comentários da professora Laura é o pensar sobre os porquês. E de fato, o que define nossas concepções pedagógicas não são as atividades que trazemos para as aulas, mas a intencionalidade do professor e a condução do processo, parece-me correto afirmar então que, na avaliação não é diferente. Não basta apenas aplicar um instrumento avaliativo sem nenhuma intencionalidade, esse movimento é como

seguir uma receita de bolo e está desvinculado de qualquer reflexão. É preciso pensar os porquês, é preciso ter uma intencionalidade.

A partir do diálogo com o grupo e dos comentários realizados, a professora Gizele trabalhou no adensamento de sua narrativa por meio de imagens.

Arquivo 9– Versão final da narrativa da professora Gizele

“Avaliação escrita de Educação Física?”

Durante esses anos de atuação na Educação Física Escolar, construí e desconstruí ideias para avaliar os estudantes. Minha experiência docente aqui relatada, traz reflexões no campo de atuação da Educação Física escolar, em uma escola de atuação desde 2008. Embora digam que temos autonomia para avaliar, me deparei em certa ocasião, com uma certa “exigência” em minha escola para que houvesse o processo de avaliação escrita também pelas professoras de Educação Física.

Entretanto, é importante ressaltar que tudo foi discutido em reunião com o coletivo. Naquela dinâmica meio impositiva, percebi que todas as argumentações não fariam mais efeito, pois, se tratava de algo já decidido e quanto aos demais, de alguma forma, na justificativa de ser uma escola mais coesa, havia a necessidade da implantação das avaliações escritas na Educação Física, dessa forma, acabamos concordando. Mesmo intrigada com tal decisão, já estava sem energia para continuar o posicionamento sobre a tal “autonomia”.

Dessa reunião até o ano presente (2022), se passaram uns 8-10 anos, embora esse não seja o único instrumento avaliativo que utilizo, e nem deva ser, esperando que haja uma diversificação no ensino da Educação Física (EF) na escola, há de ser inclusive, mediado em vários espaços, e com recursos diferentes, possibilidades variadas para motivar os estudantes a se envolverem com o processo de estudo e tão logo com as vivências das práticas corporais. Atuo nos anos finais no meu cargo efetivo, e assim, acredito para que os estudantes possam se adaptar da melhor maneira possível

no turno da manhã, ao chegarem para o sexto ano, precisam ser acolhidos, porque tudo passa a ser novo para eles, maior número de professores, turno oposto ao qual estavam acostumados e tão logo, maiores cobranças, mas, são apenas crianças querendo ser crianças! Especialmente nesse ano de 2022, após o isolamento social. Tudo novo para todos nós!

Desse modo, quando os estudantes, são informados que também realizarão avaliações escritas de EF, se assustam e muitos dizem alto: “O quê? Prova de EF?”; “Avaliação escrita de EF?” “Que isso? Ah não!”. Com as reações adversas, é preciso reforçar sobre todo o funcionamento das aulas de EF. Sendo, portanto, um processo de convencimento atrelado ao impositivo. Muito ambíguo por sinal! Geralmente, os estudantes se acostumam, porém, nem todos concordam, especialmente quando sugiro desafios que devam construir/elaborar algo: que seja individual ou em grupo, pelo perfil e condições socioeconômicas diferentes, nem todos conseguem se apropriar com muito envolvimento.

Sabemos que problemas familiares, implicam diretamente no rendimento escolar dos estudantes, e enquanto escola, muitas das vezes, falta sensibilidade para no mínimo escutar o que eles precisam dizer/desabafar. Tudo é sobre: conteúdo, e não podemos “perder” tempo com nada! “Estou atrasado com o conteúdo, e a turma não colabora, não param de falar...”. Essas, são algumas queixas de colegas de outras áreas, poucas vezes ouço, sobre terem tido a percepção sobre algum estudante. E quando eu comento o que “descobri”, dizem, oh não sabia! Mas, eu só fiquei sabendo porque prestei atenção neles, falo para mim mesma, para não ser indelicada!).

Em nosso processo de aprendizagem humana, precisamos desenvolver várias habilidades para sobrevivermos, e seria na escola, aprender a realizar uma prova escrita parte dessa sobrevivência?

Mudei durante esses anos, a forma da prova, e dos demais instrumentos avaliativos, e sei que estarei em contínuo processo de construção e desconstrução sobre os mesmos. Porém, é necessário, refletir muito sobre tais instrumentos. Para pensarmos em avaliar, devemos primeiramente planejar. De alguma maneira, algo que não tive em meu tempo escolar, participar do planejamento,

como assim? O professor como detentor do saber, “sabe” o que é importante para os estudantes aprenderem. Será? Portanto, devemos estar mais atentos com tais questões, mais próximos dos estudantes, ao ponto de envolvê-los no processo inclusive do planejamento: O planejamento participativo, ou seja, conduzi-los na escolha das temáticas e na maneira até de serem desenvolvidas nas aulas. Para muitos, isso é estranho, pois não é geralmente oportunizado esse momento de escolha/debate e reflexão sobre o que querem estudar. Apenas “obedecem”.

Com o tempo acredito que fui aprimorando esse lado avaliativo das aulas, do processo, especialmente em me autoavaliar. De todos os recursos que utilizei para avaliar, a avaliação escrita, foi a que percebi maior desinteresse dos estudantes, pois, a maioria não possui o hábito de estudar em casa, registram dados do quadro, portanto, possuem material para consultar para o estudo. Outras formas de avaliação que utilizei: A) Diário de memórias da EF/2018 (que foram registros sobre cada aula, explicando sobre o sentido e significado de cada atividade desenvolvida nas aulas, B) Desenhos, C) Seminários, D) Participação, E) Prova oral, F) Criação de vídeos sobre o que significa a EF para os estudantes (<https://photos.google.com/search/2019/photo/AF1QipMXqCH5G'Uox'UHmZg'UKWT'ndZQYu P6KXc98su9'URp>) G) Participação nas aulas e em rodas de conversa, e atualmente, H) Confeção de maquetes para apresentação na Mostra Cultural em EF e Matemática, I) Criação de HQ's, J) Após a realização de um festival de dança, no qual eles foram subdivididos em pequenas comissões em cada turma, dividi a avaliação do ensino de dança, em várias etapas, devido à complexidade de tarefas a serem cumpridas tanto individualmente quanto em grupo, além de aplicar autoavaliação, essa será nessa retomada pós férias.

Cabe uma reflexão: Estamos realmente avaliando para ajudar nossos estudantes, ou seguindo uma trilha automática na punição?

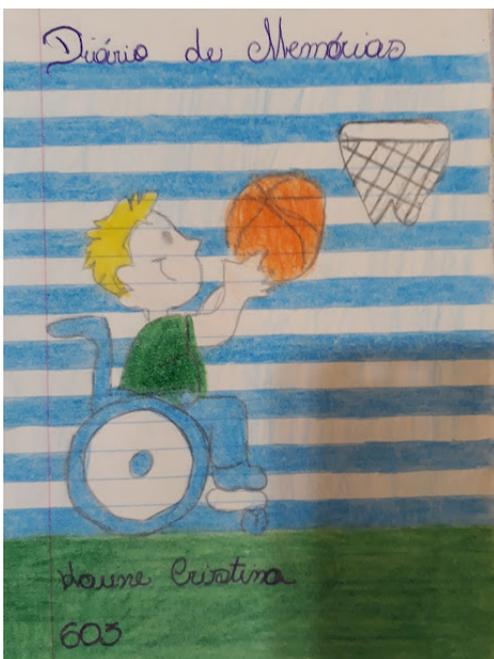
15/06. Ed Física (412)

Projeto: Meu Diário (livro de memórias)

Orientações: Todos os dias registarei (descrever e desenhando, descrever) as nossas aulas de educação física sendo as práticas e as teóricas (as aulas que escreverem) sempre no caderno de set física, da seguinte maneira.

- Sempre no caderno de educação física, relatando a data, o que foi a atividade, sobre o que ensinamos, o que pareceu, e qual foi o sentimento ao fazer, executar aquela atividade. Aqui você conseguirá perceber da forma de qual o motivo se inspirou para isso. Inclua sempre como foram os alunos de FÍSICAS

PRE -> memórias



TRABALHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SLACKLINE

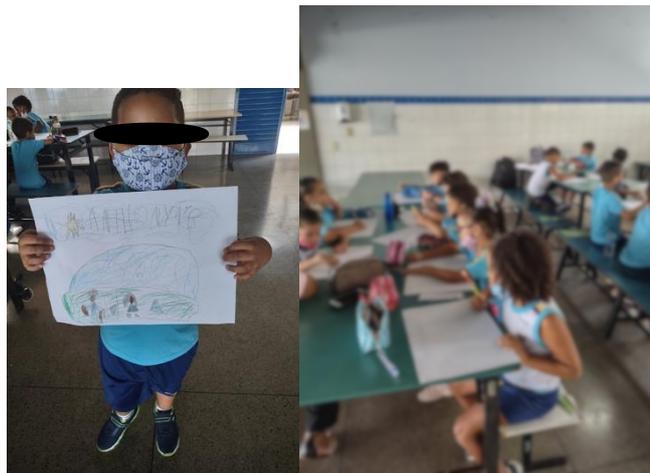


ALUNO: MARA EDUARDA R. TORQUETE
SALA: 509
PROF: GISELE
FONTE: <https://pt.m.wikipedia.org>



Gizele Castro
11 de ago. de 2022

Essa maquete foi polêmica: Não era permitido usar isopor no regulamento que criei para o projeto da Feira, assim, esse aluno, faltou no dia, e o seu grupo não o comunicou da questão..... Foi um reboliço.



Observa-se que, apesar da versão final da narrativa da professora Gizele ter sofrido algumas modificações com a inclusão de fotografias, a professora optou por não realizar alterações escritas. Prado e Soligo (2005) trazem luz a esse movimento ao dizerem que, a memória está vinculada a escolhas individuais de quem a escreve, atrelada a uma determinada circunstância coletiva. Um dos pressupostos trazido pelos autores sobre as narrativas literárias dizem respeito à **canonicidade implícita**, que é a potencialidade de que a narrativa transgrida em alguma medida as expectativas, rompa o modelo e, por assim dizer, desvie-se do esperado, legitimando-se pelo encadeamento proposto pelo narrador e não pelo que é conhecido do leitor (PRADO e SOLIGO, 2005). Ainda que os autores se refiram ao conteúdo da narrativa ao dizerem sobre esse pressuposto, acredito que ele se reverbere sobre a minha expectativa como leitora e pesquisadora em acessar uma nova versão.

O mesmo aconteceu em outro relato, o da professora Paola que, apesar de ter construído comentários importantíssimos nas narrativas dos colegas e de ter recebido em sua própria narrativa comentários diversos, optou por produzir apenas uma versão de sua narrativa. É preciso destacar que, a dinâmica de pesquisa durante um período extenso, com um grupo de professores que estão inseridos em seus contextos escolares, e além disso, muitos deles envolvidos também na formação continuada, irá contar com idas e vindas, mudanças na intensidade das escritas e na assiduidade dos encontros. Optei por, mesmo tendo ciência dessas limitações, trazer a narrativa da professora Paola, uma vez que, traz elementos importantes para compreender sua perspectiva sobre a avaliação escolar, expectativas e reflexões a partir dos comentários dos colegas.

Arquivo 10 – Primeira versão da narrativa da professora Paola

Contagem, 26 de março de 2022.

Nas turmas de 7º e 8º ano do ensino fundamental em Betim, iniciei um conteúdo de atletismo com a seguinte proposta avaliativa: em grupos, os estudantes organizariam cartazes com temas relacionados à corrida e aos saltos, aos quais eu atribuiria 10 pontos

(dos 35 referentes ao segundo trimestre). Na etapa anterior, avalei os estudantes unicamente com minha observação e queria agregar outras práticas e instrumentos avaliativos. A intenção é que fosse um cartaz prioritariamente com imagens, para que trouxessem referências da modalidade que usaríamos tanto para conhecer aspectos do atletismo que não contemplaríamos, quanto para usar como referência para as adaptações na prática da escola. Em uma semana dividimos os temas e na semana seguinte usaríamos a aula para confeccionar os cartazes.

As famílias não gostam de atividades de pesquisa onde os estudantes tenham que ir à casa dos colegas, por considerar o bairro perigoso e violento, também por admitir que algumas famílias expusessem seus filhos a algum tipo de risco, logo, concentro as atividades na rotina da escola e das aulas.

Na semana de realização dos cartazes, foi frustrante: a maioria não trouxe material, não pesquisou, nem nada. Como já estava preparada para esse fato, separei vários livros de educação física, papel craft e canetas, a escola permitiu que tirassem xerox dos livros para conseguir imagens. Ainda assim, os trabalhos não correspondiam à expectativa de um referencial visual para articular com as aulas, nem contemplavam os critérios elencados para construção do cartaz (fazer margem, colocar um título, um pequeno texto sobre o tema do seu grupo, adicionar imagens e escrever o nome e a turma dos participantes). Me arrependi de insistir nos cartazes pois fiquei com a sensação de que, como instrumento de avaliação da pesquisa, não tinham qualidade. Como recurso a ser utilizado nas aulas, não serviam, por conter muitos erros e estarem malfeitos. Algumas raras exceções estavam claras, foram avaliados e divulgados na quadra, a fim de promover uma atmosfera de curiosidade e envolvimento com o atletismo.

A aula seguinte seria o início das práticas, mas resolvi fazer uma alteração. Informei os estudantes que os cartazes não haviam correspondido às expectativas e que veríamos alguns vídeos que ilustravam os temas. Informei também que os cartazes que estavam passíveis de avaliação teriam nota; os demais teriam outra atividade avaliativa posteriormente (que ainda não decidi).

Paola Oliveira Fonseca

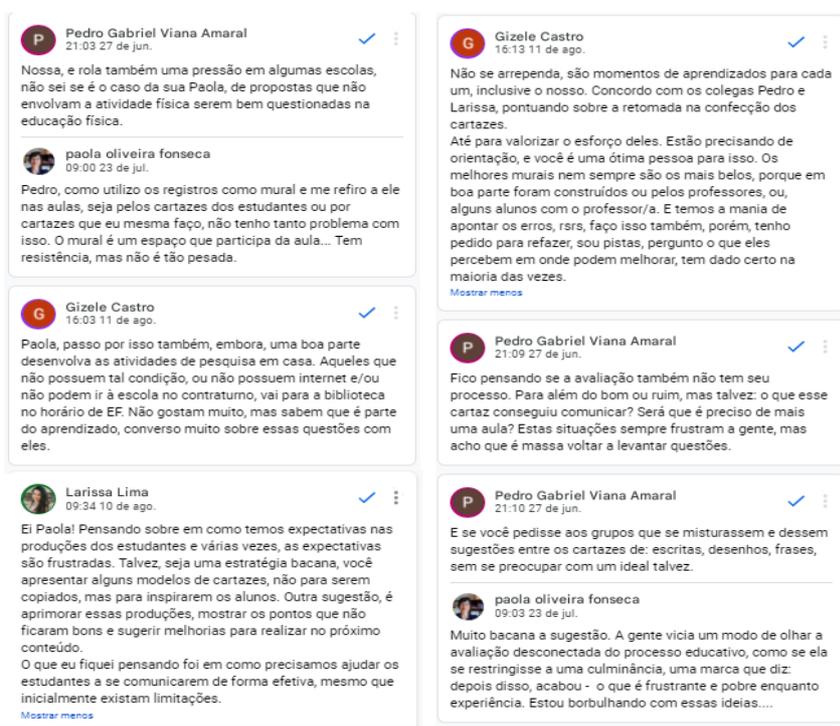
Pensando em minha primeira categoria empírica sobre as concepções de Educação Física, o relato da professora Paola nos dá poucas pistas de como os conteúdos de Educação Física são trabalhados em suas aulas, porém, um pequeno trecho salta aos meus olhos e me permite inferir, aliado também a seleção prévia dos professores para a pesquisa, que se tratam de práticas alinhadas as perspectivas mais críticas da Educação Física – “...para que trouxessem referências da modalidade que usaríamos tanto para conhecer aspectos do atletismo que não contemplaríamos, quanto para usar como referência para as adaptações na prática da escola.” A ideia de adaptar a prática corporal à realidade escolar e aos estudantes, foge das perspectivas mais tradicionais, principalmente ligadas a aptidão física e esportiva, que tem como objetivo desenvolver a técnica e o aprimoramento gesto motor sem levar em consideração as particularidades dos sujeitos e os elementos pedagógicos importantes presentes no cenário escolar.

A professora descreve que, o instrumento avaliativo foi se constituindo ao longo de duas semanas, durante processo de experimentação do conteúdo, além disso, é relatado de que havia etapas – pesquisa e confecção, ambos realizados em grupos, nos dando pistas de que a intencionalidade pedagógica era de que se configurasse em uma avaliação processual. Por isso, me parece correto afirmar de que a professora compreende a importância da avaliação como processo e não como produto. Essa compreensão colabora para que compreendamos melhor a prática pedagógica, uma vez que as concepções pedagógicas do ensino da Educação Física não estão descoladas das concepções que se utiliza para avaliar os estudantes e a metodologia de ensino.

Em sua narrativa, a professora descreve sua frustração ao fim do processo avaliativo e é possível analisar vários fatores que corroboraram para essa quebra de expectativas. O primeiro fator é a falta de apoio das famílias no processo de pesquisa dos estudantes, isso de dá devido ao desafio que ainda temos de conquistar a legitimidade da Educação Física na escola (Kunz, 1999), vista por muitos como uma disciplina menos importante dentro da hierarquia escolar. Outro ponto de frustração relaciona-se ao aspecto estético dos cartazes, pois havia uma expectativa da professora de que tivessem alguns critérios básicos em sua apresentação. Não fica claro na narrativa se, apesar de não atenderem satisfatoriamente a uma expectativa visual, o instrumento avaliativo foi efetivo para compreender o processo de aprendizagem dos estudantes, sendo esse o ponto mais importante da estratégia. Acredito que, a frustração da professora em certa medida, pode ter embaçado os óculos pedagógicos da análise das aprendizagens construídas, ou não construídas, nesse segundo cenário, sinalizando uma necessidade de aprofundamento no conteúdo trabalhado ou mudança de estratégias metodológicas.

A partir da primeira versão da narrativa, os colegas professores teceram os seguintes comentários:

Figura 13 - Comentários realizados na narrativa da Prof. Paola



Fonte: Acervo pessoal

Assim como na narrativa anterior, é possível observar comentários apreciativos e interrogativos, porém, os comentários questionadores se destacam, dando visibilidade ao processo formativo da documentação narrativa. Os colegas teceram reflexões sobre o desenvolvimento da estratégia, sobre a ótica que a professora estava usando para avaliar os cartazes, a possibilidade de que esse resultado tenha apresentado uma necessidade de reforçar algumas práticas, conceitos e instruções. Ao final, a professora Paola relata que os comentários a fizeram refletir de que talvez, nesse caso, a avaliação possa estar desconectada ao processo educativo e que a expectativa é que houvesse uma culminância – essa forma de olhar de fato cria a expectativa de que os estudantes produzam algo surpreendente e visualmente agradável, porém, se olharmos a avaliação para além do produto final, mas durante o seu processo de construção de saberes, a expectativa é de que a medida em que os estudantes produzam o artefato final, eles também pesquisem, aprendam, se desenvolvam, estabeleçam relações com o conteúdo, com os colegas, com os materiais, com o professor, com seus sentimentos e com as memórias.

Ao trazer essas reflexões para o encontro do grupo, conversamos mais a fundo sobre as limitações da avaliação. Temos a constante expectativa de que os instrumentos avaliativos deem conta de abraçar todas as aprendizagens construídas ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, admitir que todas as estratégias avaliativas, por melhor que seja a intencionalidade pedagógica e por mais minuciosamente planejadas que sejam os instrumentos aplicados, é libertador e necessário. O que pode diminuir, mas não erradicar essas limitações, é a variação das estratégias ao decorrer do conteúdo.

Arquivo 11 – Primeira versão da narrativa do professor Leandro

Olá a todas e todos, Sou professor Leandro Oliveira vou compartilhar a experiência que tive no processo avaliativo em uma escola da cidade de Mariana MG em 2019, lecionava para todas as

turmas do ensino fundamental até o segundo ano do ensino médio. Vou dividir em três etapas esse processo

- A primeira foi a avaliação diagnóstica: para conhecer mais as turmas e estudantes, seus saberes, curiosidades, desejos. Eu chegava nas turmas sem falar muito sobre mim e pedia para todos em silêncio formarem uma roda, aí pedia para todos realizarem um movimento que representasse um traço marcante de sua personalidade, em seguida sentávamos em roda e perguntava o nome e o que significava aquele movimento. Após esse processo me apresentava fala um pouco sobre mim e pedia para eles pegarem uma folha e escreverem suas experiências anteriores nas aulas de educação física e seus desejos para nossas aulas, isso englobava conteúdo, forma de avaliação, tipo de comunicação.

- A segunda seria avaliação processual da prática pedagógica: ela não tem uma estratégia específica, mas acredito que é toda percepção que o professor vai tendo das turmas, escola, andamento do planejamento, atividades, situações inesperadas e nessa percepção vai se adaptando a realidade e necessidade do chão da escola. Um exemplo que no primeiro conteúdo, de circo, tinha planejado um documentário para 6º aula e tive que colocar ele para 2º porque muitos alunos nunca tinham ido em um circo.

- A terceira seria avaliação do aprendizado ou da experiência: inicialmente tinha previsto três avaliações,

- Apresentação: seria uma apresentação coletiva da turma de um espetáculo, número circense. Já adianto que não aconteceu, foi acontecendo um desinteresse pelo tema, desengajamento dos alunos, falta de material prometida pela escola entre outros fatores.
- Trabalho: uma síntese da experiência do aluno nas aulas de ef, esse trabalho se adequava a faixa etária e forma de linguagem, nos anos iniciais foi pedido uma construção de histórias em quadrinhos, no 8º eles tinham autonomia de escolha, no 9º ano eles escolheram a poesia, no ensino médio eles tinham autonomia de escolher a forma

de linguagem do texto que eles queriam, valia de toda forma de texto, desenho, poesia, quadrinhos, vídeos, redação...

- *Autoavaliação: acredito que avaliar alguém é muito difícil, tanta coisa acontece com esses alunos durante o processo, dessa forma eu acredito que a melhor pessoa para avaliar são eles se avaliarem. Criei uma lista de perguntas que guiam esse processo de autoavaliação.*

Na prática tive obrigatoriedade da escola em determinada porcentagem da nota por prova escrita, particularmente tenho minhas críticas a essa metodologia, mas ela de certo modo permite a eles se reafirmar como um componente curricular entre seus pares. Sendo assim elaborei uma prova para cada ano, contendo questões de múltiplas escolhas e abertas, adequada a linguagem de cada turma, provas específicas adaptadas a necessidades de alunos com deficiência intelectual e que certo modo fosse uma oportunidade de aprendizagem a mais.

Logo nessa primeira versão da narrativa do professor Leandro, podemos perceber o interesse e o exercício de construir instrumentos avaliativos que sejam significativos para os estudantes. O professor busca não apenas trazer para os alunos os conhecimentos e esperar que eles absorvam, mas através da avaliação diagnóstica, procura compreender os conhecimentos prévios dos estudantes, em uma perspectiva que os coloque como produtores de suas aprendizagens e sujeitos que carregam conhecimentos prévios. A partir disso, o professor traça estratégias para enriquecer a aprendizagem de seus estudantes, exemplificado em sua narrativa pelo documentário *“ela não tem uma estratégia específica, mas acredito que é toda percepção que o professor vai tendo das turmas, escola, andamento do planejamento, atividades, situações inesperadas e nessa percepção vai se adaptando a realidade e necessidade do chão da escola”* – esse trecho nos dá pistas de que a concepção de Educação Física em questão está alinhada às perspectivas críticas, uma vez que cada indivíduo e realidade são considerados únicos e o estudante é visto como protagonista das estratégias de ensino-aprendizagem e a medida que os processos escolares vão acontecendo, as estratégias avaliativas se desdobram afim de melhor se adaptar às necessidades dos sujeitos, e não ao contrário,

como acontece nas perspectivas tradicionais e por consequência, nas avaliações escolares tradicionais.

Por outro lado, o trecho *“acredito que avaliar alguém é muito difícil”*, constata a dificuldade que o professor Leandro encontra para avaliar o outro, nesse caso, seus alunos. Esse desafio não é incomum nos cotidianos escolares, principalmente quando se diz sobre a Educação Física. Os professores participantes do grupo compartilharam inúmeras vezes em nossos encontros sobre essa dificuldade – parte porque se sentem acuados pela dinâmica escolar e pela gestão ao propor avaliações diferenciadas; ou porque não consideram ter conhecimentos suficientes para isso, visto que, durante a formação, poucas foram as oportunidades de se discutir a avaliação, quanto mais instrumentos diversificados; ou até porque enfrentam dificuldades para analisar de forma tão individualizada cada aluno, principalmente porque, na maior parte das realidades que encontramos, há excessos de estudantes por turma, fazendo com que muitas aprendizagens individuais passem despercebidas ou que o professor precise demandar tempos longos de planejamento e avaliação extra classe – e, diante do triste cenário de desvalorização salarial que encontramos, muitos de nós precisamos nos desdobrar para conseguirmos o máximo de aulas e escolas possíveis, a fim de conseguirmos um salário razoável.

Ao escrever esse trecho de análise, como esse trabalho se trata de um memorial de formação, tomo a liberdade de trazer memórias pessoais e traçar um paralelo com a realidade que vivi no ano passado e que dialoga com esse último desafio descrito: no último ano, precisei trabalhar em três escolas diferentes, em três bairros distantes uns dos outros, diante dessa rotina, precisava fazer escolhas que, apesar de não serem ideais, tentavam assegurar minha sanidade mental – quando desenvolvia avaliações mais elaboradas em uma das escolas, que me demandavam alto nível de pesquisa, dedicação e envolvimento, em outra optava por avaliações mais simples naquele mesmo espaço de tempo, vez ou outra, tentava (sem sucesso) realizar os mesmos processos avaliativos nas escolas, ao mesmo tempo – o resultado vocês já podem imaginar – ou ficava extremamente sobrecarregada com a demanda de avaliações para analisar em casa; ou em uma escola tinha resultados incríveis e em outra, os processos não aconteciam de forma tão fluída; ou por último, e não menos pior, os processos não se completavam e ficavam inacabados. Em uma dessas três escolas, como já relatei anteriormente, por ser extremamente tradicional e por se tratar de uma rede com muitas unidades, eu não tinha nenhuma autonomia e as provas já vinham prontas da rede, eu sequer tinha acesso a elas antes da aplicação, meu primeiro contato com o texto acontecia junto com os alunos, no dia da prova – tenho vergonha em admitir que, de

certa forma, apesar dessa falta de autonomia me causar revolta, em muitos momentos foi útil e confortável, e esse foi um dos motivos pelos quais optei por deixar de atuar nessa escola, além de precisar de tempos disponíveis para organizar e seguir com o desenvolvimento dessa pesquisa e a finalização dessa dissertação, apesar de ser a escola que me proporcionava maior número de turmas e melhor retorno financeiro, não por causa das aulas regulares de Educação Física – que tinham um valor hora/aula baixo – mas por causa das aulas de Ginástica Rítmica que assumi no contraturno e eram extremamente bem pagas – o meu envolvimento na escola de esportes com a Ginástica Rítmica daria uma boa prosa, e para adensar nessa discussão, provavelmente necessitaria de um segundo trabalho acadêmico. Porém, para garantir a fluidez da análise, não pretendo me aprofundar nessa história, o objetivo desse relato é enriquecer a reflexão sobre as dificuldades de propor avaliações processuais, inovadoras e individualizadas diante do cenário pedagógico desafiador que encontramos na profissão docente.

Figura 14 - Comentários realizados na narrativa do Prof. Leandro

G Gizele Castro
11 de ago. de 2022

Esse desinteresse aconteceu em todas as turmas/anos?

P Pedro Gabriel Viana Amaral
3 de ago. de 2022

Fico pensando, não sei se é o caso, mas quando algo novo é trazido aos estudantes, pode acontecer uma certa resistência. E como a temática do circo tem diversas possibilidades de vivência, fico pensando qual era o desinteresse dos estudantes. Se era pela temática, ou se eles ainda estavam compreendendo que ali não seria um tempo-espço recreativo, mas de ação-reflexão. O que exige do estudante uma mudança, né? Pelo que eu entendi, nesta narrativa, você estava conhecendo os alunos, certo?

L Larissa Lima
10 de ago. de 2022

Ei Leandro! Você conseguiria compartilhar conosco as perguntas da auto avaliação?

P Pedro Gabriel Viana Amaral
3 de ago. de 2022

O que eles acharam dos documentários?

Os comentários acima foram copiados do documento original

G Gizele Castro
11 de ago. de 2022

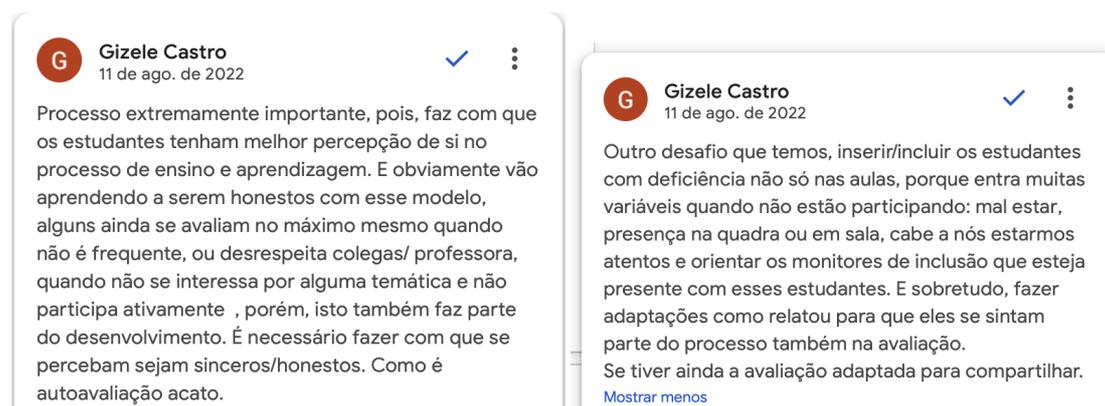
Comecei a desvincular isso em algumas temáticas que trabalho, justamente por passar por coisas assim, a escola acaba que por falta de verba ou interesse não investe na materialidade específica. Então comecei a confeccionar alguns, e até envolver os estudantes em outras construções para envolvê-los no processo, claro, que em alguns momentos isso pode ser inviável, dependendo da região onde se atua. Mas gosto de transferir a responsabilidade para alunos também.

leandro alvarenga oliveira
25 de ago. de 2022

no caso, esses materiais seriam para confecção de objetos circenses, fitas de cetim, fita isolante, balões...

P Pedro Gabriel Viana Amaral
3 de ago. de 2022

Teve uma época que eu trabalhei futebol, que as crianças que sabiam jogar futebol perderam total interesse nas aulas, porque eu não reproduzia os códigos hegemônicos competitivos. Queria desistir do tema toda semana, kkkkk, porque estava rolando um boicote. Mas, aos poucos, consegui contornar.



Fonte: Acervo pessoal

Como podem perceber, a narrativa do professor Leandro recebeu muitos comentários, de diferentes naturezas – apreciativos, tecendo elogios às propostas elaboradas, ou identificando-se com os desafios e experiências relatados; interrogativos, a fim de conhecer mais detalhes e desdobramentos; e questionadores, promovendo reflexões críticas acerca dos processos, como por exemplo, o comentário do professor Pedro sobre os possíveis motivos da resistência inicial dos estudantes, ou o comentário da professora Gizele sobre desvincular a necessidade de materialidade às propostas trabalhadas e produzir junto com os estudantes os materiais necessários.

Aqui, toco em um ponto que considero importante para pensar avaliação e instrumentos avaliativos que demandem algum tipo de materialidade – até que ponto nossa “boa vontade” em nos desdobrar para conseguir materiais por meios próprios, ou construir com os estudantes porque a escola não os fornece, deixa a instituição em uma situação confortável em permanecer pensando a Educação Física como última opção para onde destina-se os recursos? Não vejo a construção de materiais como um problema, pelo contrário, se está alinhada ao projeto ou à unidade didática e está intencionalmente fazendo parte da construção das aprendizagens, percebo como potencialidade, porém, se estamos nesse movimento porque há escassez de recursos, precisamos refletir a respeito. Não acredito que devemos deixar de buscar soluções para suprir essa falta, muito menos deixar de trabalhar temáticas por esse motivo, porém, essas estratégias precisam vir em conjunto com embates e disputas.

Na escola em que trabalhei em meu primeiro ano docente, não enfrentei problemas relacionados aos materiais – tínhamos diversidade de bolas,

aparelhos ginásticos, redes, raquetes, instrumentos musicais, colchonetes e até figurinos de danças populares brasileiras, muitos deles pareciam nunca terem sido usados, porém, como já relatei anteriormente, o meu contrato se encerrou no término daquele ano. No ano passado, já como professora efetiva no Estado, consegui transferência para retornar à essa escola, mas o cenário era completamente diferente – tínhamos 2 bolas: uma de vôlei e uma de futebol, ambas furadas, um atabaque, uma corda, uma peteca e alguns colchonetes completamente destruídos. Diante desse cenário, me planejei para realizar atividades que não demandassem o uso de materiais além dos que eu já possuía na escola, conseguindo desenvolver temáticas de jogos e brincadeiras e capoeira, mas, junto a isso, travei uma disputa com a vice direção, responsável por distribuir os recursos e que, naquele momento, realizava uma grande reforma em toda a escola – todas as carteiras foram trocadas, a escola foi pintada e até um segundo andar construído, mas a quadra, os materiais e a tela danificada que cobria o espaço da quadra e dava vasão a outro terreno, por onde os materiais se perdiam diariamente, não entraram no plano de reforma. Fiquei bastante indignada quando relatei essa situação a vice-diretora e ela me respondeu dizendo que estava dando prioridade às coisas mais emergenciais, foi então que a respondi dizendo que a Educação Física é um componente curricular e por isso, também era tão importante quanto todas as outras demandas escolares e que, ao não dar atenção as necessidades da disciplina, estava negligenciando as aprendizagens dos estudantes e impossibilitando meu trabalho de forma satisfatória. Além disso, conversei com os estudantes sobre a diversidade de conteúdos e práticas que desejava trazer naquele ano e aproveitei a empolgação deles para expor nossa realidade, imediatamente, a turma também ficou indignada com a falta de investimentos e foram questionar a vice-diretora no intervalo da aula. Semanas depois, os materiais que eu havia solicitado foram comprados e, alguns meses depois, a rede foi consertada, agora estou empenhada na disputa para a pintura da quadra. Não quero construir a falsa ideia de que esse enfrentamento sempre trará resultados positivos, porém, não posso me isentar da responsabilidade de dizer o quanto são necessários.

Um das percepções que saltaram aos meus olhos nos comentários realizados, foi o interesse que os colegas professores demonstram em saber mais detalhes sobre o processo avaliativo, incentivando o professor Leandro a

amarrar algumas pontas soltas nessa primeira versão, o que aconteceu naturalmente durante o movimento de reescrita. Além disso, os comentários foram realizados de maneira muito orgânica com as vivências dos professores, que se remetiam as suas próprias experiências para promover reflexões – acredito que aqui se encontra a beleza e o tesouro da documentação narrativa – não se trata de um monólogo, mas sim de um diálogo com interlocutores que estão no chão da escola, experimentando os sabores e dissabores da docência e, nessa possibilidade de troca, constroem vínculos, estratégias, soluções, perguntas e respostas às questões uns dos outros. Por várias vezes trazemos à pauta o quanto a docência é solitária, principalmente quando se está isolado em um quartinho no fundo da quadra, porém, ao promover coletivos como esse, podemos dar voz aos sentimentos guardados, perceber que as frustrações são mais comuns do que imaginamos, construir estratégias de forma coletiva e sermos lidos, acolhidos, incentivados e as vezes, contestados por professores que vivem realidades semelhantes.

Arquivo 12 – Versão final da narrativa do professor Leandro



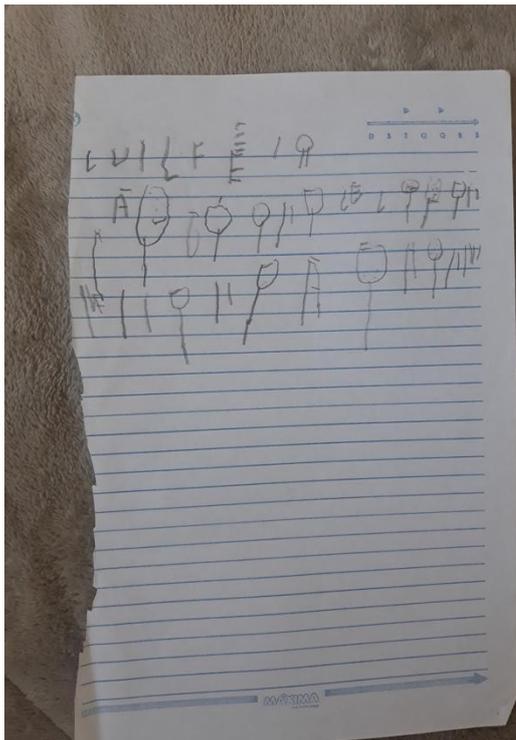
Olá a todas e todos, Sou professor Leandro Oliveira ou se preferirem professor Lêle vou compartilhar a experiência que tive no processo avaliativo em uma escola particular na cidade de Mariana MG em 2019, era minha primeira experiência docente depois de

formado, estava de volta na casa dos meus pais, longe da minha filha de poucos meses e noiva que tinham ficado em BH. Foram meses de idas e vindas pelas curvas da estrada que liga essas duas cidades, profissionalmente estava querendo fazer uma educação física crítica cultural na única escola que deu oportunidade para um professor "sem experiência" no pessoal estava vindo de uma série de acontecimentos extremamente complicados, cheio de incertezas, angústias, sofrimentos e deslocado numa casa que já não me reconhecia como morador.

Nesse turbilhão lecionava do 6º ano do fundamental até o segundo ano do ensino médio.

Vou dividir em três etapas esse processo

A primeira foi a avaliação diagnóstica: *para conhecer mais as turmas e estudantes, seus saberes, curiosidades, desejos. Eu chegava nas turmas sem falar muito sobre mim e pedía para todos em silêncio formarem uma roda, pedía para todos realizarem um movimento que representasse um traço marcante de sua personalidade, em seguida sentávamos em roda e perguntava o nome e o que significava aquele movimento. Após esse processo me apresentava um pouco sobre mim e pedía para eles pegarem uma folha e escreverem suas experiências anteriores nas aulas de educação física e seus desejos para nossas aulas, isso englobava conteúdo, forma de avaliação, tipo de comunicação.*



12/08/19

Desejos da Educação Física

Nas aulas de educação física, espero aprender brincadeiras novas, outros maneiras de jogar e que já conhecia, ter aula em lugares diferentes, não repetir as mesmas atividades todos dias e fazer mais aulas práticas que teóricas.

Como era antes

Não tínhamos aulas teóricas e era pouca a variação de atividades. Na maior parte do tempo, ficávamos jogando queimado e vôlei, em quando, jogávamos vôlei-banheiro e futebol.

Giuliana Ferreira.

DOM | SEG | TER | QU | SEX | SÁB | DOM

Nossa sala tem 20 alunos tinha tudo pra ser uma turma ótima mas acho que já deu para nós perceber que tem alguns alunos na sala que não ajudam um pouco na sala.

Nossa turma é muito preguiçosa pra Educação Física, então o nosso antigo professor passava uns jogos de vôlei, basquete, badminton, peteca, quadra de futebol, pingue-pongue, mas antes cada um fazia o que queria. Então assim os meninos não ficam atrapalhando muito nos ai a aula fica mais interessante nos juntamos em 6 ou 8 alunos pra jogar peteca.

O que queria que nessa aula tivesse algo mais interessante como jogos de vôlei, badminton, basquete, futebol, badminton entre outros, coisas deste tipo.

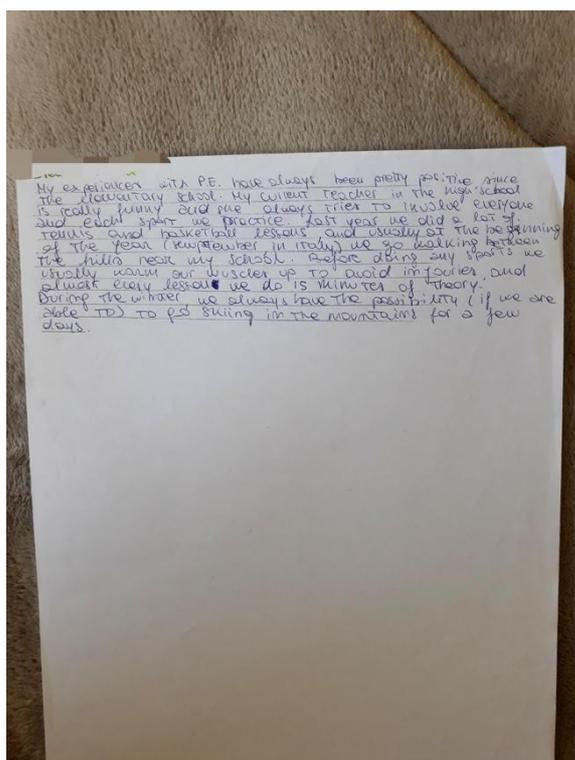
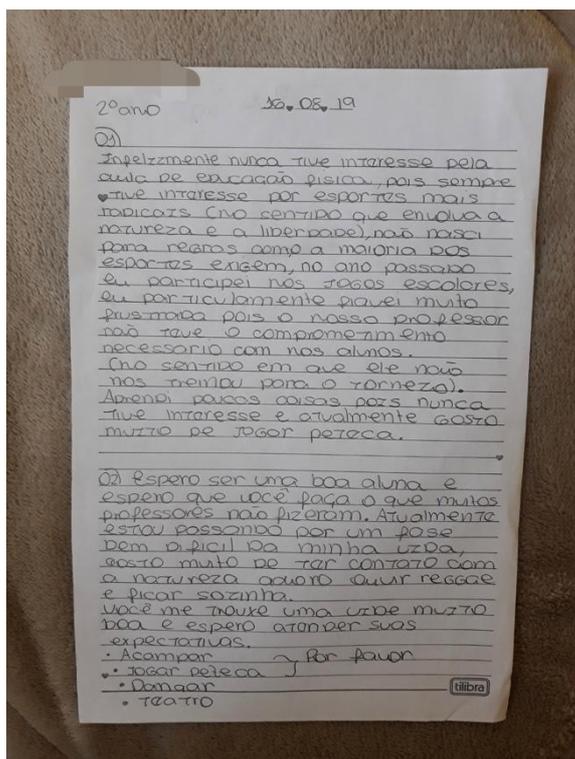
// /

Nome: Marcus Vinícius S.
 Data: 15/08/19
 Turma: 2º ano

A minha educação física na infância era baseada em jogar futebol, ping-pong e aula teórica que o antigo professor nos ensinava, era bom porque eu me gostei muito de ficar na sala.

Sintad:

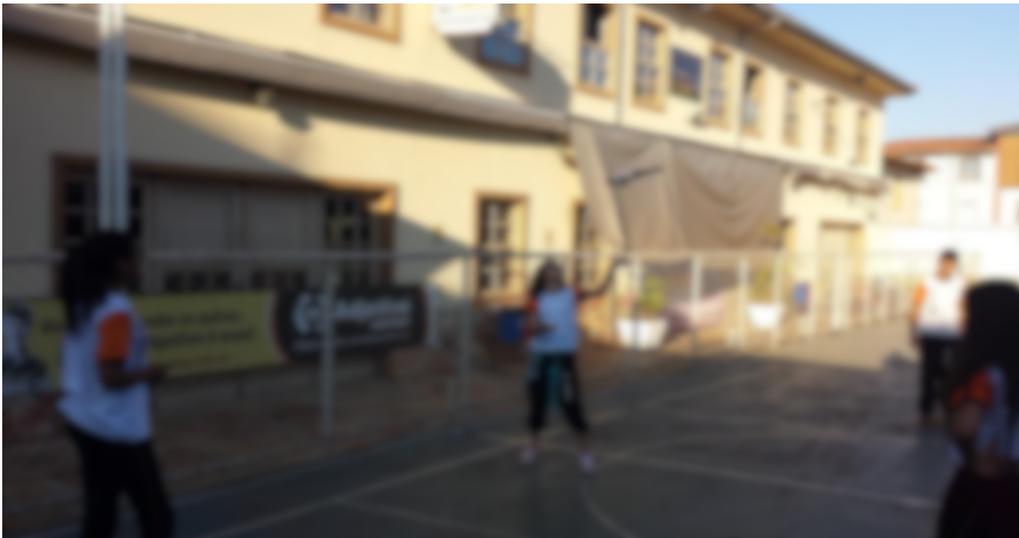
Na minha opinião eu gostaria que o professor desse mais aula de futebol, pois é um esporte que eu gosto muito e também por isso.



A segunda seria avaliação processual da prática pedagógica: ela não tem uma estratégia específica, mas acredito que é toda percepção que o professor vai tendo das turmas, escola, andamento do planejamento, atividades, situações inesperadas, nessa percepção vai se adaptando a realidade e necessidade do chão da escola. Um exemplo

que no primeiro conteúdo, de circo, tinha planejado um documentário *Circo é circo...* (<https://www.youtube.com/watch?v=iB93B97GhCo&t=100s>), organizado pela *sescTV* de São Paulo, para 6ª aula e tive que colocar ele para 2ª porque muitos alunos nunca tinham ido em um circo.









24 * 10 * 2019
DISTRITOS

Punha, Leonardo B

Cosas de circo

Durante o segundo trimestre aprendemos sobre o circo. De longe das aulas descobrimos coisas novas como pirâmides humanas, malabarismo, equilíbrio, teatro, etc. Durante esse período de aprendizagem assistimos um documentário sobre o circo onde vimos como funciona e suas representações e pessoas envolvidas.

O que eu acho mais interessante do circo é que não importa como você é, ou, o que você tem, pois tudo isso graças ao circo entra lá dentro do circo. Mas, você já parou para pensar como os palhaços se sentem fora de lá?



"Agora me deu conta de que é uma comédia!"
- Phil, Arthur

Eu penso que que minha vida fosse uma tragédia

Aluno: _____

O que é circo para mim

Eu vejo o circo de duas formas. Uma delas é como arte e a outra como forma de comédia e palhaçadas.

Quando eu digo arte eu me refiro a danças e acrobacias ou seja nada engraçado e sim marcante que nos deixa sem palavras.

Quando eu digo graça e palhaçada eu me refiro a pintura de rosto, nariz vermelho, fantasia e outros. Uma arte mais voltada a crianças que gostam disso. O objetivo é exatamente esse.

O circo e sua influência na minha vida

Eu nunca gostei muito de circo até que eu sempre tive um pouco de medo de palhaços. Eu já estava indo em um circo lá foi uma vez e ali estava muito infeliz com palhaços, como no circo que eu vou um tempo atrás. E eu descobri, com as aulas de educação física, que eles não são realmente assustadores. O circo é uma infinidade de elementos que, juntos, resultam em uma performance incrível, reunindo diversos aspectos de especialidades diferentes (malabaristas, acrobatas, contorcionistas, equilibristas, etc.). Não apenas, eu me diverti muito com a ideia de pensar em relação aos circo. Antes, achava que circo era bem difícil mesmo, e descobri que, na realidade, é muito difícil. E eu quero pensar para pensar, se de uma maneira ou outra, posso ultrapassar de processo de formação de um circo. Nunca mais vou diminuir um detalhe assim.

O circo na minha vida, dá uma experiência totalmente diferente de tudo que eu já tinha presenciado. Eu muito divertido de aprender um pouco sobre equilíbrio, concentração, memorização e muito mais.

Decido que vou tentar ter uma contribuição muito para a minha formação pessoal e espero que essas experiências com o circo me ajudem.



O CIRCO EM NOSSA VIDA

Eu não gosto muito de circo porém acredito que eu grande valor cultural e histórico para nossa sociedade.

Durante as aulas de educação física aprendemos diversas atividades de circo como equilíbrio, mímica, malabarismo de malabares, entre outros. Trabalhamos em grupo, aprendemos mais sobre a cultura por meio do circo, a origem e origem de atividades exercidas.

Podemos ver que as atividades exercidas tem uma origem diferente das outras e tem uma dimensão espacial muito grande. Nas aulas, eu aprendi alguns exercícios de circo, e superei um pouco a timidez, assim como meus amigos, mas durante os trabalhos, todos aprendemos essas coisas, porque me foi permitido, então, eu e meus amigos, trabalhamos muito juntos, e ficamos mais unidos, por isso, conseguimos também e aprendemos que o circo precisa de disciplina e muito tempo também, pois tem uma atividade perigosa que precisamos de mais ajuda e técnicas.

8º ano

Pensamentos Que a
aula sobre circo evocou

Um dia depois da aula sobre circo parei para pensar o quão interessante poderia ser uma aula de educação física ou até mesmo fazer parte do circo.

Com o andamento das aulas percebi o quanto deixamos de lado a educação física e esquecemos que ela também é uma matéria importante igual as outras.

Em dia amamos correr, brincar, pular... no outro nos vemos preocupados a estudar para ter um bom futuro. É mais engraçado e que com tudo isso esquecemos de nos divertirmos, de ~~de~~ desacalorarmos.

Essas ultimas semanas depois de muito tempo eu parei e fui brincar como uma criança que não tem nenhuma preocupação e percebi que a aula de circo foi muito importante para alguns alunos pois aprendemos a ter confiança em nós e nos outros e percebemos o valor da educação física em nossas vidas.



o que fiz nas aulas de circo?

Não gosto de circo, mas se eu dissesse que não me diverti nas aulas, eu estaria mentindo.

-8.º ano

VOME
Prof: Anderson
Data: 10/10/2019

D S T Q Q S S Circo

Na minha opinião circo é chato pois não abarca exercícios físicos e eu não curto muito balacolarismo. mas se quisermos que a sala sala, e que nos equilibrarmos em um cone, e por final eu me dei muito bem, e depois colocaramos uma tábua por cima, e que pra mim foi o melhor e se mais gostei nesse tempo, fora isso acho bem chato.

Podros deitav G. e

- *Autoavaliação: acredito que avaliar alguém é muito difícil, tanta coisa acontece com esses alunos durante o processo, dessa forma eu acredito que a melhor pessoa para avaliar são eles se avaliarem. Criei uma lista de perguntas que guiam esse processo de autoavaliação.*

lista de perguntas da autoavaliação guiada:

participação

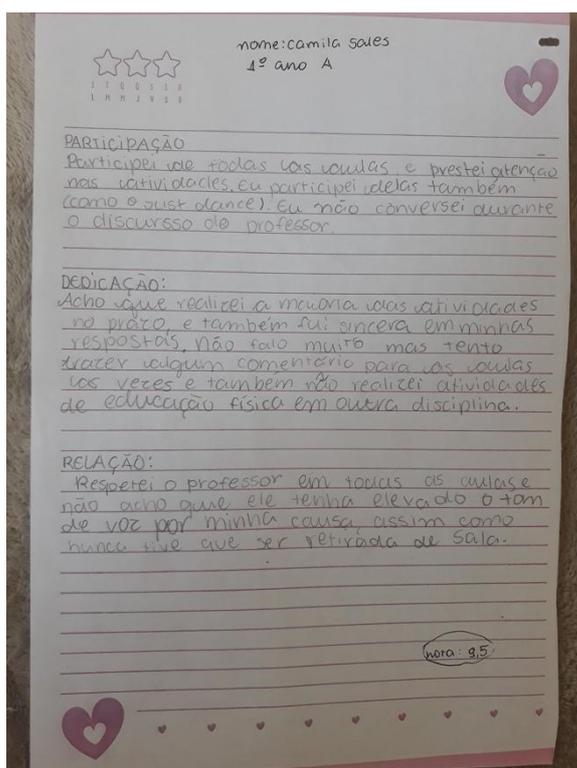
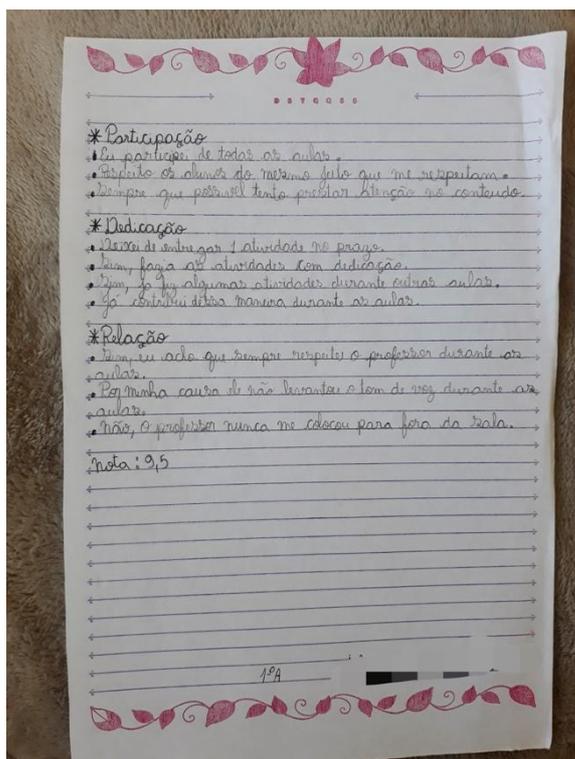
- *Você participou de quantas aulas?*
- *nas aulas que você não participou você teve uma justificativa de não ter participado?*
- *Quando você não participou das atividades você contribuiu com a aula de alguma forma? Prestou atenção nas atividades?*
- *Você conversava quando o professor tentava falar?*
- *você respeitou os demais alunos nas aulas?*

dedicação

- *Você realizou as atividades das aulas dentro do prazo?*
- *Você realizou as atividades com dedicação e sinceridade nas respostas?*
- *Você realizou alguma atividade da educação física em outra disciplina, porque foi lembrado por algum colega da atividade?*
- *Você contribuiu para as aulas, trazendo exemplos, comentários?*

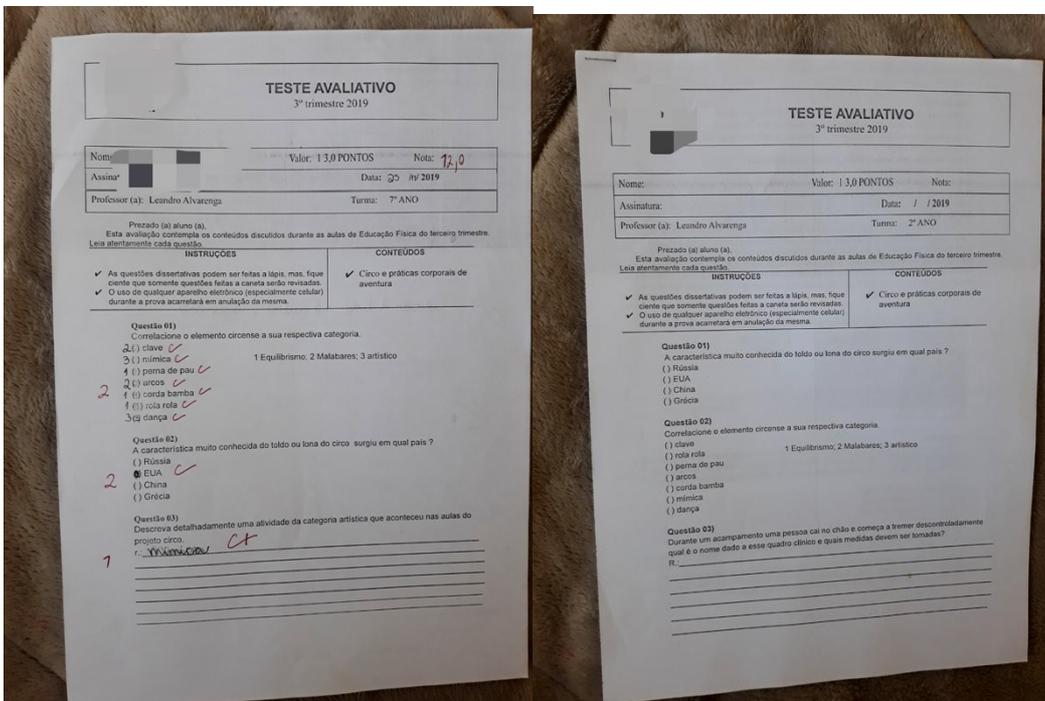
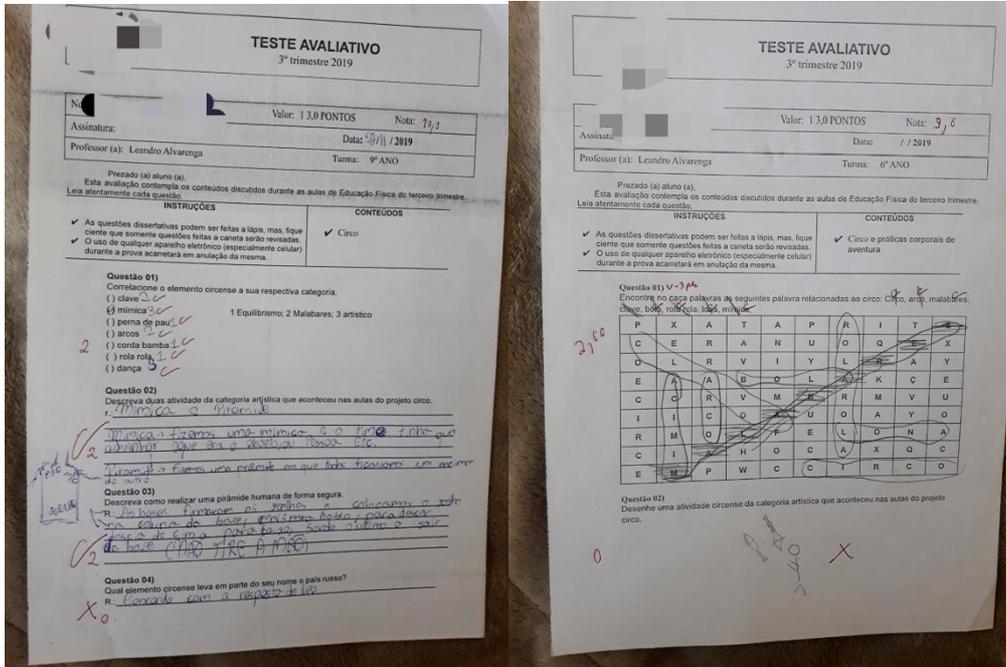
Relação

- *Você teve respeito pelo professor nas aulas?*
- *Em algum momento você faltou com respeito com o professor?*
- *o professor teve que elevar o tom de voz por sua causa?*
- *o professor teve que tirar você da sala?*



Na prática tive obrigatoriedade da escola em determinada porcentagem da nota por prova escrita, particularmente tenho minhas críticas a essa metodologia, mas ela de certo modo permite a ef se reafirmar como um componente curricular entre seus pares. Sendo assim elaborei uma prova para cada ano, contendo questões de múltiplas escolhas

e abertas, adequada a linguagem de cada turma, provas específicas adaptadas a necessidades de alunos com deficiência intelectual e que de certo modo fosse uma oportunidade de aprendizagem a mais.



A última versão da narrativa do professor Leandro traz muitos elementos que nos possibilitam compreender melhor sobre sua prática e o desenvolvimento

dos instrumentos avaliativos, além disso, as fotografias nos permitem olhar através dos óculos dos próprios estudantes, suas percepções, sentimentos e algumas de suas aprendizagens.

O professor, nesse movimento de adensamento, respondeu muitas das perguntas dos colegas sobre a aplicação das avaliações, exercício que acredito ter sido fundamental para a compreensão e reflexão dos instrumentos narrados. É perceptível a mudança de sua relação com os detalhes da narrativa após os comentários e o diálogo coletivo, corroborando com o que Silva (2014) diz sobre o caráter formativo da documentação narrativa:

“É esta tensão, talvez, a maior potência da orientação coletiva. O estranhar o comum, o indagar o conhecido, o perguntar o inusitado. Nesse movimento, vamos nos formando e formando o outro. Formando-nos com o outro: uma formação compartilhada. E a escrita enquanto inscrição de nós mesmos no texto é uma abertura ao encontro com esse outro, encontro carnal, por isso também algumas vezes conflituoso, como já apontado. Um percurso ao longo do qual vamos aprendendo a nos colocar e nos expressar melhor por meio da escrita, assim como vamos aprendendo a melhor intervir no texto do outro, salientando contradições e, ao percebê-las, perceber também as nossas. Nesse movimento coletivo esta dissertação é escrita e pensada; portanto um texto polifônico, compartilhado.

Ao final, o professor traz ao texto um trecho que gostaria de destacar: *“Na prática tive obrigatoriedade da escola em determinada porcentagem da nota por prova escrita, particularmente tenho minhas críticas a essa metodologia, mas ela de certo modo permite a ef se reafirmar como um componente curricular entre seus pares.”*. Santos (et al, 2015) traz a reflexão, a partir das teorias escritas por Charlot (2000), de que, a escola, apresenta-se como o lugar da palavra e de outras simbolizações do mundo, dos saberes sistematizados e que seu modo de existência é a linguagem verbal, por isso, tende a valorizar disciplinas que privilegiem saberes relacionados com a objetivação-denominação¹⁰ e que se,

¹⁰ Apropriando-se das teorias de Charlot (2000), Santos (et al, 2015) traz o conceito do saber-objeto, afirmando que “o aprender pode se constituir em uma apropriação de um saber que não se possui e cuja forma de existência se inscreve em livros, monumentos ou obras de arte,

por um lado, a Educação Física busca ressignificar o universo da escola, por outro, tem que se adequar a ele, ou seja, ao mesmo tempo que operamos com as lógicas e procedimentos escolarizados, como é o caso da nota, também subvertemos na medida que se estabelece uma relação do corpo-sujeito com o mundo, um mundo que também é compartilhado com outras, em uma forma incorporada de ser dono de seu ambiente e de si mesmo.

Portanto, a Educação Física é uma disciplina que, inevitavelmente, se diferenciara das demais, porém, essa diferença não diminui sua legitimidade dentro da escola. Corroborando com essa perspectiva, Charlot (2009, p. 243, apud SANTOS, et al., 2015) salienta:

a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais' [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas.

Caminhando para a conclusão deste momento de diálogos interpretativos dos relatos dos professores-pesquisadores-narradores, como parte integrante do grupo, trago também minha narrativa para o campo de diálogo.

Arquivo 13 – Primeira versão da narrativa da professora Larissa

Pensar em um processo avaliativo para narrar nessa primeira carta foi um movimento interessante para mim, pois me desafiou a relatar uma avaliação que de fato se constituísse em um processo. Meu movimento de pesquisa das práticas avaliativas já acontece há alguns anos, mas há pouco tempo me vi diante de um conflito

chamado de saber-objeto; pode se relacionar ainda com uma forma de domínio de uma atividade ou com a utilização de um objeto de maneira pertinente, em que se passa do não domínio ao domínio de uma atividade. É um saber que se inscreve em um lugar de apropriação do mundo, de um conjunto de significações passadas, o corpo, e é denominado saber de domínio”.

ao ingressar em uma nova escola que pensa a avaliação em uma perspectiva bem diferente do que eu já tinha visto. O conflito foi – será que de fato tenho pensado a avaliação focada no processo em si ou estou mais preocupada com o produto final?

O produto final é importante, é claro, já produzi com os estudantes desenhos, narrativas, cartazes, poemas, maquetes, fotografias, brinquedos, enfim, uma série de produtos riquíssimos – mas, ao pensar na avaliação, o que importa mais, o processo de construção ou o produto? Pensando nisso, escolhi trazer uma avaliação que estou conhecendo agora, é em certo aspecto, bem desconfortável para mim pois ainda é um recurso que estou descobrindo e me adaptando, mas me sinto desafiada a compartilhar e discuti-la com vocês, colegas professores e professoras.

O recurso avaliativo que gostaria de relatar se chama “Trilha de Aprendizagem”, se trata de um “caminho” por onde os estudantes passam, a fim de responder a pergunta inicial do projeto proposto. Conheci esse processo avaliativo na Escola Hub – uma escola de projetos transdisciplinares. Nessa escola, os estudantes não estão separados por anos de escolarização, mas sim nas chamadas “agrupadas” – agrupada 1: 1º e 2º anos e agrupada 2: 3º, 4º e 5º anos. Desde que conheci esse processo avaliativo, tenho realizado as trilhas também na escola em que estou inserida na rede estadual – Escola Estadual do Instituto Agrônomo, para estudantes do 6º e 7º anos.

A trilha se constitui em um documento com perguntas, jogos e desafios que mobilizam dos estudantes os aprendizados realizados durante as aulas. Em cada aula, separo um tempo para que os estudantes preencham a trilha, não há uma ordem rígida, podem responder e preenchê-la conforme as aprendizagens forem sendo produzidas. Em alguns momentos a Trilha de aprendizagem é transdisciplinar e em outros, apenas sobre as aulas de Educação Física. Ao final de cada projeto, os estudantes entregam a trilha

completa. Muitas vezes, a trilha se materializa em um artefato – seja um jogo de tabuleiro, um brinquedo, maquete e etc. Todo o caminho percorrido na trilha é realizado de maneira colaborativa.

A construção da trilha é um processo desafiador, tanto no aspecto de planejamento quanto do risco que se corre de, se não realizada processualmente e lúdicamente, se tornar uma tarefa enrijecida e tradicional, principalmente porque, na escola em que estou inserida na rede estadual, a atribuição de uma nota numérica é exigida pela direção, inclusive, tenho uma distribuição de pontos pré-estabelecida pelo conselho para cada tarefa escolar.

A primeira versão da minha narrativa não traz muitas pistas sobre o processo avaliativo escolhido, tão pouco sobre a construção dele com os estudantes e sobre a realidade em que está inserido na proposta metodológica. Porém acredito que o pequeno relato deixa claro a minha intenção como professora de propor estratégias avaliativas que ultrapassem a ótica da mera medição de conhecimento e da atribuição de uma nota numérica.

Optei inicialmente por escrever um relato breve pois tive receio de influenciar a escrita dos demais professores e professoras participantes do coletivo, seja no estilo da escrita ou na narração dos acontecimentos e processos. Durante os encontros, fiz um comentário sobre essa minha opção.

Conseqüentemente, por ter muitas lacunas, a narrativa gerou muitas dúvidas e questionamentos por parte dos colegas. Abaixo estão os comentários realizados na narrativa:

Figura 15 - Comentários realizados na narrativa da Prof. Larissa



Fonte: Acervo pessoal

Fica claro, a partir dos comentários dos colegas, o interesse em saber mais sobre a estratégia pedagógica apresentada. A maioria dos comentários assume esse caráter interrogativo, buscando compreender melhor sobre o processo de construção. Não aparece, nesse momento, nenhum comentário questionador, com o objetivo de trazer pontos de debate sobre o objeto narrado, acredito que isso se deva ao fato de que a narrativa foi bastante objetiva, sem muitas pistas.

A partir dos comentários, fica clara a necessidade de descrever melhor todo o processo de construção dessa estratégia avaliativa, bem como o contexto onde ela foi inserida.

Arquivo 14 – Versão final da narrativa da professora Larissa

Colegas professores e professoras,

Pensar em um processo avaliativo para narrar nessa primeira carta foi um movimento interessante para mim, pois me desafiou a relatar uma avaliação que de fato se constituísse em um processo. Meu movimento de pesquisa das práticas

avaliativas já acontece há alguns anos, mas há pouco tempo me vi diante de um conflito ao ingressar em uma nova escola que pensa a avaliação em uma perspectiva bem diferente do que eu já tinha visto. O conflito foi – será que de fato tenho pensado a avaliação focada no processo em si ou estou mais preocupada com o produto final?

O produto final é importante, é claro, já produzi com os estudantes desenhos, narrativas, cartazes, poemas, maquetes, fotografias, brinquedos, enfim, uma série de produtos riquíssimos – mas, ao pensar na avaliação, o que importa mais, o processo de construção ou o produto? Pensando nisso, escolhi trazer uma avaliação que estou conhecendo agora, é em certo aspecto, bem desconfortável para mim pois ainda é um recurso que estou descobrindo e me adaptando, mas me sinto desafiada a compartilhá-la e discuti-la com vocês, colegas professores e professoras.

O recurso avaliativo que gostaria de relatar se chama “Trilha de Aprendizagem”, se trata de um “caminho” por onde os estudantes passam, a fim de responder a pergunta inicial do projeto proposto. Conheci esse processo avaliativo na escola da rede particular em que estou inserida – uma escola de projetos transdisciplinares. Nessa escola, os estudantes não estão separados por anos de escolarização, mas sim nas chamadas “agrupadas” – agrupada 1: 1° e 2° anos e agrupada 2: 3°, 4° e 5° anos. Desde que conheci esse processo avaliativo, tenho realizado as trilhas também na escola em que estou inserida na rede estadual – Escola Estadual do Instituto Agrônômico, para estudantes do 6° e 7° anos.

Quero relatar uma trilha realizada durante o projeto com a temática do futebol nessa escola particular, com os estudantes de todos os anos. Por se tratar de um ano de copa e do grande entusiasmo dos estudantes com o evento, conversamos com a equipe docente e decidimos trabalhar em conjunto essa temática, porém, procurando dialogar

e trazer elementos críticos sobre o esporte que aparece na grande mídia e não apenas reproduzi-lo. Nos corredores da escola o álbum da copa estava em alta e só se falava nisso - trocavam figurinhas assim que chegavam, nos ensinavam a bater bafão, comemoravam a cada país completo - decidimos então criar o nosso álbum de figurinhas como artefato final do projeto. Porém, narrarei esse processo mais adiante, pois gostaria de trazer as Trilhas Pedagógicas para o palco nesse momento.

A trilha se constitui em um documento com perguntas, jogos e desafios que mobilizam dos estudantes os aprendizados realizados durante as aulas. Em cada aula, separo um tempo para que os estudantes preencham a trilha, não há uma ordem rígida, podem responder e preenchê-la conforme as aprendizagens forem sendo produzidas. A trilha é dividida em 4 etapas, idealmente, cada etapa vai se constituindo a partir da relação dos estudantes com as aulas, porém, na prática, esse movimento é bastante complexo devido ao tempo de planejamento, então, pensamos algumas perguntas base que vamos modificando na medida do possível.

Em alguns momentos a Trilha de aprendizagem é transdisciplinar e em outros, pode ser apenas sobre as aulas de Educação Física. No projeto de futebol, realizamos a trilha de maneira transdisciplinar. Ao final de cada projeto, os estudantes entregam a trilha completa, porém, temos a clareza de que muitas das perguntas não serão respondidas nesse primeiro movimento e outras perguntas surgirão no caminho, a ideia não é apenas responder perguntas, mas ajudar os estudantes a fazê-las também. Muitas vezes, a trilha se materializa em um artefato - seja um jogo de tabuleiro, um brinquedo, maquete etc. Nesse caso, construímos o álbum de figurinhas. Logo no início da trilha, os estudantes escolhem, junto ao grupo, o artefato que irão produzir dentro de algumas opções possíveis e vão trabalhando nessa ideia ao longo do percurso, porém, a ideia inicial

de artefato pode sofrer alterações à medida que os estudantes pesquisam e aprendem. Para a produção do artefato, os estudantes podem solicitar às professoras os materiais necessários, grande parte das vezes, fazemos uso de materiais reciclados que solicitamos às famílias. Todo o caminho percorrido na trilha é realizado de maneira colaborativa. As respostas ora aparecem em formato escrito, ora em ilustrações.

Voltando ao artefato que construímos - o álbum de figurinhas - vamos a alguns detalhes, tentarei enumerar os processos de maneira linear para a melhor compreensão, porém, alguns deles aconteceram de maneira simultânea.

1- Pedi para que os estudantes trouxessem os seus álbuns de figurinhas e analisassem como ele era organizado, a fim de pensar na organização do nosso álbum também.

2- Perguntei a eles o que eles achavam que o nosso álbum teria de diferente do álbum oficial, algumas respostas que me lembro: "nosso álbum também vai ter fotos de meninas"; "nosso álbum não precisa ser dividido por países, pode ser dividido por agrupadas"; "podemos usar a camisa do time que gostamos". A partir dessas respostas, conseguimos trazer para o debate alguns assuntos importantes como futebol e gênero, futebol e mídia, diferenças étnicas e culturais etc.

3- A partir dessa organização inicial, montei o layout do álbum no Canva.

4- Fotografei todos os estudantes e funcionários e pedi que a escola imprimisse as fotos; cortamos as fotos do tamanho ideal para posicionar nos quadradinhos; distribuímos as fotinhas em saquinhos de pipoca de forma sortida, algumas fotos vinham repetidas e outras faltavam, para estimular a troca entre as crianças.

5- Além das fotos, os estudantes produziram, através de desenhos, uma figurinha para cada colega, essas figurinhas entraram na categoria "Figurinhas especiais". Tive

a ideia de fazer essa etapa porque alguns estudantes apresentavam certa resistência com alguns colegas e tinham dificuldades de se relacionar fora de suas "panelinhas". Nesse exercício, os estudantes só completavam o álbum se recebessem uma figurinha do colega e para receberem, precisavam produzir outra para trocá-la. O nome também foi proposital e tivemos uma conversa em torno dele, sobre a compreensão de que assim como as figurinhas desenhadas a mão, cada criança é única e especial.

6- Durante 4 semanas, entregamos um novo pacotinho na primeira aula de educação física e promovia um momento de troca e de colagem das figurinhas, tentando aproveitar esse momento para responder à trilha também, porém a "concorrência" com o álbum era desleal. Na segunda aula da semana, realizava alguma prática relacionada ao futebol, porém de maneira desconstruída e não tradicional - futebol de duplas; futebol de mesa; futebolão; totó humano; futebol de botão etc. Nesse período, a escola comprou um pebolim e foi a grande sensação do momento.

6 - O projeto finalizou perto do início dos jogos da Copa e assistimos alguns deles junto com as crianças na escola.

A construção da trilha é um processo desafiador, tanto no aspecto de planejamento quanto do risco que se corre de, se não realizada processualmente e lúdicamente, se tornar uma tarefa enrijecida e tradicional, principalmente porque, na escola em que estou inserida na rede estadual, a atribuição de uma nota numérica é exigida pela direção, inclusive, tenho uma distribuição de pontos pré-estabelecida pelo conselho para cada tarefa escolar.

Ao final do ano letivo, percebi que a trilha, da maneira como apliquei durante esse ano, não foi tão interessante para a Educação Física especificamente, apesar de o

produto construído ter sido um grande sucesso. Acredito que alguns fatores levaram a essa frustração de expectativas:

1- Organizei a trilha junto com as demais professoras, em um trabalho transdisciplinar, porém, como os estudantes já estavam trabalhando a mesma temática em todo o tempo escolar, sinto que ficaram extremamente cansados da temática rapidamente.

2- O trabalho transdisciplinar por um lado é extremamente enriquecedor, porém, nesse movimento, corre-se o risco de que, a prática corporal seja usada apenas de forma instrumental para o ensino das demais disciplinas, principalmente quando ela é a "temática central", como foi no caso do projeto sobre Futebol.

3- Houve uma certa resistência dos estudantes em realizar atividades dentro da sala de aula durante o horário de Educação Física, a estratégia que eu tive foi trazer a sala de aula para fora, porém, nem sempre conseguia fazer isso. Pensei em deixá-los levar a trilha para a quadra e irem respondendo durante o desenvolvimento das práticas corporais, mas como a escola tem um ambiente bastante aberto, arborizado e com muita área de terra, fiquei preocupada que acontecesse algum acidente e prejudicasse também o trabalho das outras professoras.

4- Alguns estudantes gostaram de realizar as trilhas, outros demonstraram cansaço, pois era algo que eles precisavam sempre revisar durante as aulas. O sucesso de entusiasmo se deu durante o processo de construção do artefato final, que se materializou em um álbum de figurinhas.

Mesmo diante desse cenário, acredito que o desenvolvimento da trilha de aprendizagem seja possível a partir de um movimento de repensar a prática e reajustar alguns processos. De forma alguma descartei a trilha como uma possibilidade de avaliar, acredito que a escrita desse relato também foi importante para minha própria

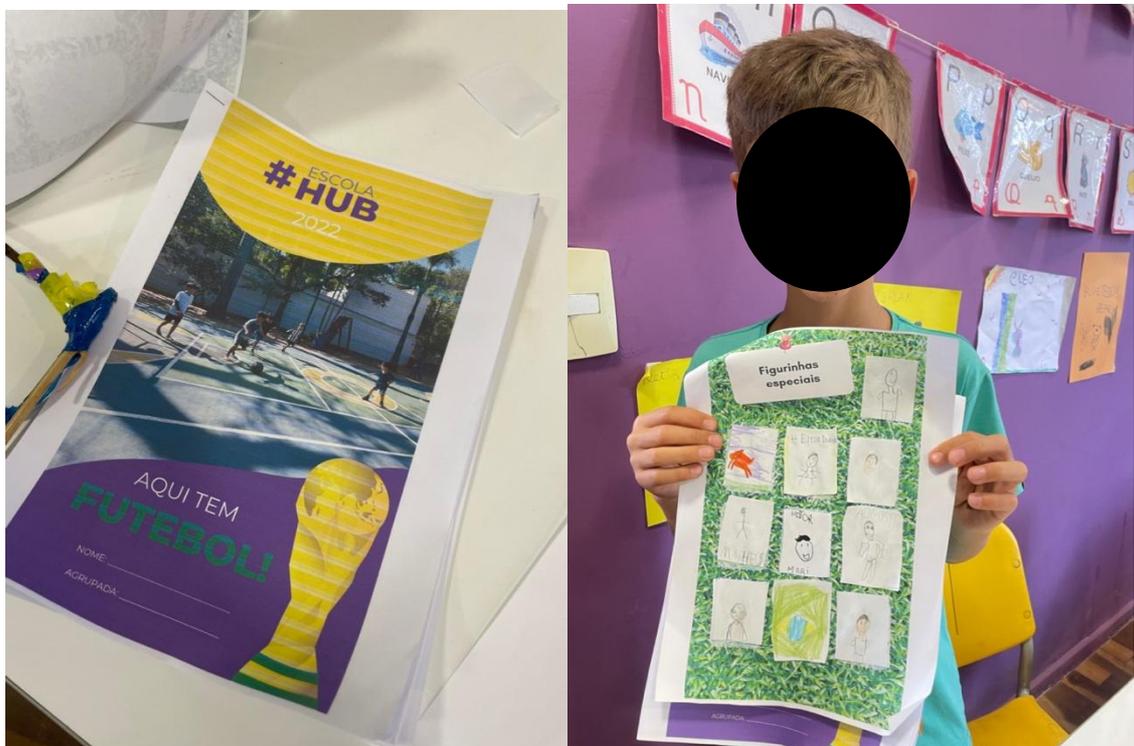
avaliação e em outras oportunidades, farei alguns ajustes necessários para o melhor desenvolvimento desse instrumento.

Diferentes tipos de futebol - Futmesa; Pebolím e Futebolão

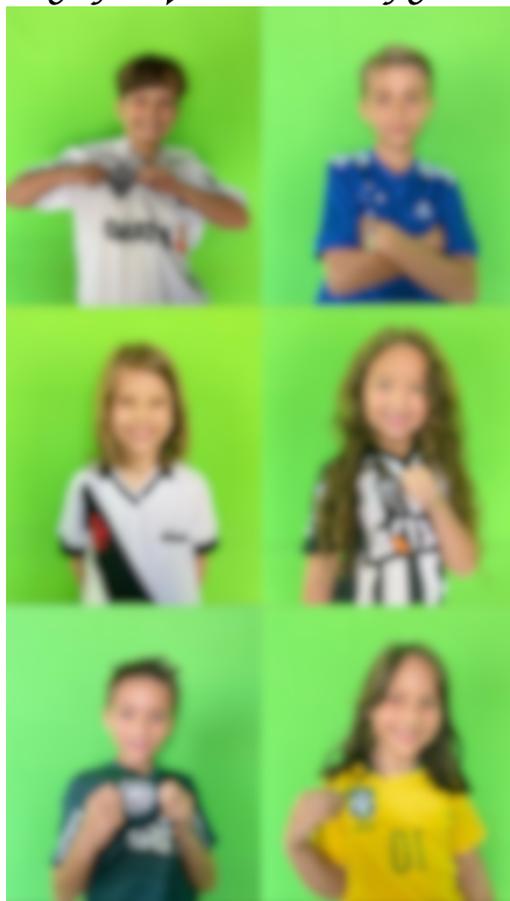




Album de figurinhas



Fotografias que se tornaram figurinhas



Troca de figurinhas





Trazendo a aula para fora da sala



Assistindo ao jogo da copa na escola



Na versão final, tive como objetivo responder de forma mais clara os comentários feitos pelos colegas. A narrativa agora fornece mais elementos para compreender o processo de construção dessa estratégia avaliativa. Acredito que as imagens nos dão elementos importantes para entender o percurso da trilha e corroboram para a interpretação de uma dada concepção de avaliação – processual e focada nos processos mais do que no resultado em si, tanto que, embora essa conclusão seja importante, destaco que não consegui finalizar alguns detalhes com as crianças, como a colagem de todas as figurinhas.

Acredito que a trilha pedagógica possa ser uma interessante possibilidade de processo avaliativo para a Educação Física escolar, destaco porém a necessidade de adaptá-la ao contexto e as necessidades dessa disciplina, observando suas particularidades. É importante também, pensar estratégias e possibilidades para a adequação ao contexto escolar, pois como descrito na narrativa, a escola em que estou inserida é uma escola de projetos em que as crianças estão habituadas a trabalhar com essa metodologia.

4. PRODUTO EDUCACIONAL: acabamentos e bordados

Para além dessa dissertação, um dos objetivos do mestrado profissional é a elaboração de um produto educacional. Acredito que essa pesquisa fez emergir um primeiro produto importante – a constituição de um curso de extensão voltado para professores de educação física que atuam na educação básica. O foco do curso é a construção de um coletivo de professores narradores de suas experiências pedagógicas, utilizando a documentação narrativa como estratégia de reflexão e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um espaço de partilha, de diálogo e reflexão através da orientação coletiva.

A princípio o curso foi ofertado a professores e professoras convidados, tendo como ponto de partida docentes que possuíssem práticas pedagógicas diferenciadas, alinhadas as perspectivas críticas da Educação Física.

O objetivo é, a partir de uma reformulação, ofertar o curso a um público maior de professores e professores que desejem pesquisar sobre a avaliação na educação física escolar, a partir do mergulho e reflexão de suas próprias experiências docentes e do diálogo coletivo das experiências pedagógicas, adotando como estratégia a documentação narrativa.

Fruto desse movimento, o segundo produto educacional formulado é um livreto, que está articulado à dissertação, mas ao mesmo tempo, poderá ser acessado individualmente por professores e professoras interessados na temática da avaliação.

O material foi pensado a fim de ser uma estratégia para a circulação dos documentos narrativos que o constitui, assim como sugere o último momento da documentação narrativa proposta por Suárez (2011). As narrativas presentes no livreto são descrições potentes de estratégias avaliativas que passaram por um exercício de reflexão coletiva e poderão ser inspiradoras para a atuação docente de professores e professoras na educação básica, fazendo refletir sobre a possibilidade de instrumentos avaliativos que ultrapassem a ótica da mera medição de conhecimento e quantificação dos resultados.

Inicialmente, a expectativa era de que os professores do coletivo participassem de todo o processo de construção do e-book, desde a criação visual até o conteúdo em si, o que se inviabilizou devido a incompatibilidade de

horários, demandas pessoais e profissionais. Diante desse cenário, a solução que encontramos foi de, junto a um design, criar um formato inicial, com todo o conteúdo do livreto em um arquivo que possibilite modificações e, posteriormente, realizar os ajustes finais junto com o grupo de professores.

O conceito do design do e-book foi pensado para representar o percurso da pesquisa, trazendo elementos gráficos criativos e vivos, com ilustrações que fazem referência a uma “colcha de retalhos” como figura representativa das memórias narradas e da contribuição do coletivo.

A seguir, serão apresentarei algumas imagens representativas do e-book

Figura 16 - Capa do e-book (produto do mestrado profissional, 2023)



Para melhor compreender a estrutura do e-book, apresento abaixo o sumário:

Figura 17 - Sumário do e-book

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DA AUTORA	03
2. APRESENTAÇÃO DOS COLABORADORES	04
3. INTRODUÇÃO	05
4. NARRATIVAS	09
4.1. A trilha de aprendizagem da Larissa	09
4.2. O circo do Leandro	19
4.3. Os futebóis da Laura	27
4.4. A avaliação escrita da Gizele	35
4.5. O jogo de caixinhas de fósforo do Vinicius	41
4.6. O RPG do Pedro	44
4.7. Jogos e brincadeiras populares da Vanessa	54
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59



Fonte: Acervo pessoal

Acordamos no coletivo o uso das imagens dos professores e professoras para a apresentação no e-book. Solicitei que me enviassem uma fotografia para dar rostos a suas narrativas.

Figura 18 - Apresentação da autora e dos professores colaboradores da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal

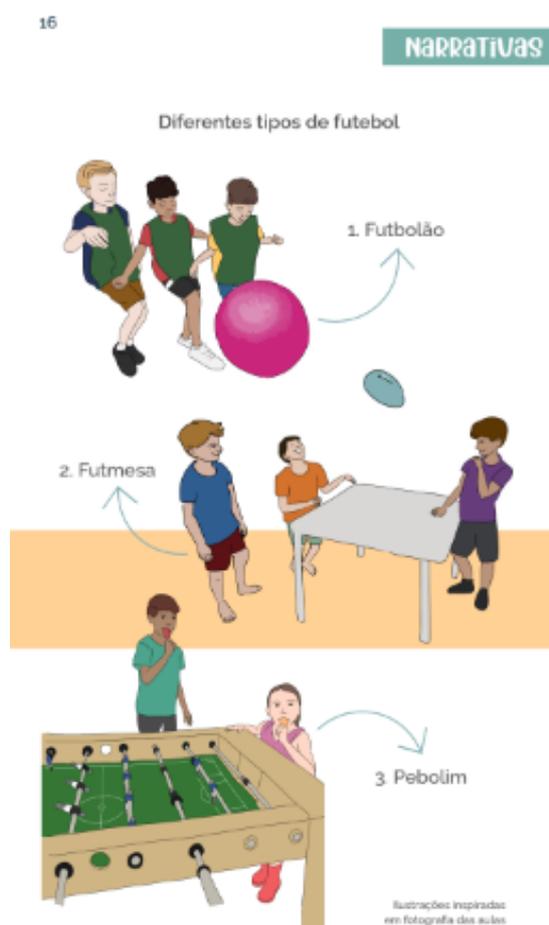
A narrativa de uma das professoras que aparecem no e-book, a Vanessa, não aparece na análise durante a dissertação deste trabalho. Fizemos essa escolha porque a professora não recebeu comentários escritos em sua primeira versão, apesar de observarmos consideráveis mudanças em sua versão final a partir do contato com a literatura indicada e das conversas no coletivo.

Outro ponto de observação é que a narrativa da professora Paola não aparece no e-book, apenas durante a análise desse trabalho. Optamos por apresentá-la durante a dissertação porque, apesar de a professora ter optado por não escrever uma versão final de sua narrativa, por motivos pessoais, consideramos os comentários realizados pelos colegas de extrema relevância para a compreensão dos processos já descritos.

O e-book segue com uma breve introdução sobre a avaliação na educação como um todo e na educação física escolar. Optei por trazer esse conteúdo introdutório afim de contextualizar o cenário em que nos encontramos como escola e como área para os diferentes públicos que poderão acessar esse material.

As próximas páginas trazem as versões finais das narrativas dos professores e professoras, cada uma delas com o título da estratégia escolhida. Definimos em um dos encontros que não utilizaríamos fotografias que mostrassem os rostos das crianças ou revelassem as escolas em que estão inseridas, por isso, optamos por solicitar a designer a ilustração das fotografias.

Figura 19 - Uma das páginas que possui ilustrações das fotografias disponibilizadas pela professora



Fonte: Acervo pessoal

O e-book ainda está em processo de ilustração e, após realizados os devidos ajustes, estará disponível a partir da divulgação de um QR *code* que dará acesso ao seu conteúdo. Como forma de agradecimento às contribuições dos colegas professores participantes da pesquisa, para presentear-los, confeccionamos um quadro decorativo contendo o QR *code*. A imagem será impressa e emoldurada, possibilitando o fácil acesso ao conteúdo do e-book.

Figura 20 - QR code disponibilizado no quadro decorativo para acessar o conteúdo do e-book.



Fonte: Acervo pessoal

5. APRENDIZAGENS COM A PESQUISA: refilementos

Iniciei esse trabalho com o único objetivo de pesquisar mais a fundo a avaliação na educação física escolar e pensar estratégias para colaborar com outros professores e professoras nesse exercício de elaboração de diferentes possibilidades avaliativas, porém, ao entrelaçar minhas experiências como professora de Educação Física com as aprendizagens construídas sobre a avaliação na educação física escolar, encontrei um caminho de autoavaliação e reflexão de minha própria trajetória. Esse processo foi importante para compreender que minhas vivências pessoais, acadêmicas e docentes são como veias de um rio que deságua em quem sou hoje, como pessoa e professora. Esse corrente me conduziu a pensar sobre uma avaliação formativa e que ultrapasse a ótica da medição de conhecimento e que se constitua como um processo importante e significativo para os estudantes e para os professores. A medida em que navego por esse percurso, compreendo que essa escolha metodológica só se torna possível e coerente quando combinada a uma perspectiva de Educação Física crítica e que considere os sujeitos como protagonistas de suas histórias, capazes de criticarem e atuarem no mundo em que vivem.

Quando iniciei esse trabalho, admito que estava mais interessada nos instrumentos avaliativos produzidos pelos colegas professores do que nos percursos que os conduziram por esse caminho. Minha ideia inicial era produzir algo que se parecesse quase como um manual de possibilidades avaliativas. Ao passo que a pesquisa foi se desenhando, os encontros com o grupo foram acontecendo, minha perspectiva foi modificada e hoje percebo que todo o percurso desse estudo é ainda mais potente do que o produto final apresentado.

Nessa aventura de autoavaliar-se, compreender, refletir e criticar sua própria prática pedagógica, os colegas professores e professoras foram fundamentais para construir os saberes e aprendizagens que emergem nesse trabalho. A metodologia da documentação narrativa de experiências pedagógicas se mostrou uma potente estratégia formativa para todos os participantes dessa pesquisa, promovendo a criação de vínculos entre os docentes, gerando um ambiente de segurança para expor limitações e possibilidades, liberdade para produzir e receber críticas construtivas, e, a partir disso, repensar práticas,

metodologias e estratégias a fim de possibilitar o desenvolvimento de processos avaliativos significativos.

A pesquisa permitiu a identificação das potencialidades e limitações enfrentadas pelos professores e professoras ao construir processos avaliativos na escola e, fortaleceu minha percepção anterior sobre a necessidade de promover ambientes formativos que discutam a avaliação na educação física.

Foi possível compreender através dos encontros e dos relatos a grande lacuna que os cursos de formação de professores da área possuem nessa temática, mesmo dentro de um grupo de professores que passaram por robusta formação, engajados nas discussões sobre a educação física e seu fazer pedagógico, comprometidos com a legitimidade da disciplina dentro do ambiente escolar e alinhados às perspectivas críticas, ainda sim, há uma equivocada compreensão do papel da avaliação, que por vezes é colocada como forma de verificação. Luckesi (1998) explica que a avaliação, diferente da verificação, envolve uma ação e exige uma decisão do que fazer com ou ante a obtenção da configuração do objeto, ou seja, ela direciona o fazer pedagógico, enquanto a verificação “congela” o objeto, pretendendo apenas analisá-lo ao final de uma determinada ação pedagógica. Enxergar a avaliação por essa ótica é um longo processo de desconstrução, já que a verificação sempre esteve presente em nossas trajetórias acadêmicas, inclusive durante o curso de formação de professores. Para que os professores e professoras consigam trocar essas lentes, fazem-se necessários ambientes de formação continuada.

Pensar e constituir coletivos que possibilitem a formação continuada de professores e professoras de Educação Física é uma potente estratégia de enfrentamento às concepções avaliativas equivocadas e ultrapassadas. Por isso, acredito que a continuidade do curso de extensão ofertado a um público de professores e professoras mais amplo, é uma rica possibilidade de oferta desse ambiente formativo e colaborativo.

Compreendo esse movimento de escrita coletiva como uma grande colcha de retalhos – cada relato carrega consigo histórias, experiências e vivências únicas e, nessa costura, vamos nos ajustando, desajustando, organizando, remanejando, revirando e nos transformando. E assim como a confecção dessa colcha, a narrativa, como bem nos lembra Benjamin (1994) é também “num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”. Não diferente disso, foi o

processo de escrita deste trabalho - uma longa e desafiadora jornada de confecção de uma linda colcha de retalhos - aos poucos, mas também com certa pressa, fui unindo cada pedacinho de tecido. Em alguns momentos, a costura se intensificava, horas se passavam e lá estava eu, debruçada sobre os retalhos. Em outros momentos, coagida por demandas e compromissos pessoais, a costura desacelerava e eu precisava buscar mais linhas, procurar mais retalhos ou usar outra agulha. Quando achava que havia terminado pelo menos uma de suas partes, ao olhar novamente e sob uma outra luz, precisava retornar e arrematar algumas linhas deixadas para trás. Nem sei quantas vezes mudei os retalhos de lugares. Esse memorial de formação não foi escrito dentro de uma linearidade temporal como se fazem muitas das colchas de artigos acadêmicos nas grandes indústrias de produção científica, ela foi feita assim mesmo, de maneira artesanal e refletida, embora tenha sido feita de forma bastante acelerada, já que, diferente da maioria dos programas de mestrado que são ofertados, este tem a característica de ser um programa profissional, ou seja, em paralelo com as minhas muitas aulas e escolas, porém com a necessidade de ser concluído em um curto prazo de 24 meses. Concluo (ou não) minha colcha dizendo que a cada vez que a olho, consigo pensar em mais retalhos que se encaixam. Fica aqui meu convite para os que quiserem retalhar junto a ela, ou “a deixa” para continuá-la no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Admir; GAVIOLI, Rodrigo. Lutas nas aulas de educação física: docentes narradores(as) de suas experiências de ensino, 2022. No prelo.
- 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.
- ANTUNES JUNIOR, R. A. **Percepções e sentimentos de estudantes na avaliação em educação física escolar**. Orientador: Admir Soares de Almeida Junior. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: set. 2022.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.
- BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, P. 432-443, jul./dez. 2002.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**, São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:**

formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 127-140, v. 16, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação - I.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3864/4067>. Acesso em: jul. 2022.

GAVIOLI, Rodrigo. Dos professores de papel às lutas nas aulas de educação física: docentes narradores(as) de suas experiências de ensino. 2019. 216 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional – Educação e Docência – PROMESTRE) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, v. 8, p. 71-80, 1998. Disponível em: <https://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/Verifica%C3%A7%C3%A3o%20ou%20avali%C3%A7%C3%A3o%20o%20que%20pratica%20a%20escola.pdf>. Acesso: jan. 2023

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p. 55-76, maio/ago. 2007.

NOVAES, R. C.; FERREIRA, M. S.; MELLO, J. C. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**. v. 26, n. 42, p. 146-160, jun. 2014.

OLIVEIRA, J. L. **Avaliação nas aulas de educação física:** práticas e produções cotidianas na escola. Orientadora: Eliene Lopes Faria. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OSTETTO, L. E.; KOLB-BERNARDES, R. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 161-178, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xrdLcNHtLfsmrRpHrYY4c8H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2022.

PEREIRA, J. M. M. **A experiência como princípio formativo nas trajetórias de professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA:** memórias da formação docente. Orientador: Osmar Fávero. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PONTES JUNIOR, Jose Airton. **Avaliação em Educação Física escolar.** Fortaleza: Editora da UECE, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/322406170_Avaliacao_em_Educacao_Fisica_Escolar. Acesso em: jul. 2022

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Fernandes Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação?. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 11, 2011.

SANTOS, Wagner dos. *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76974/53958>. Acesso em: jul. 2022.

SANTOS, Wagner dos. *et al.* Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 153-179, out./dez. 2014.

SANTOS, Wagner dos. *et al.* Avaliação na Educação Física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015.

SILVA E BRATCH. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, v.30, n.1, jan./jun. 2012.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. Educação como prática da liberdade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 180-186, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QmLyGdwjvfhVL9TYPvFvzXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2022.

SILVA, Tiago Ribeiro da. **Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN**. 2014. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. *In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN, 2008.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos: ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? *In: Colección de Materiales Pedagógicos*. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Fascículo 3. Buenos Aires: Instituto Nacional

de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, 2007.

SUÁREZ, Daniel. Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en Educación. In: SOUZA, E. C. (org.). **(Auto)biografías e documentação narrativa**: Redes de Pesquisa e Formação. Salvador: EDUFBA, p. 63-85, 2015.

SUÁREZ, Daniel. Hugo. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. **Revista del IICE**, n. 30, p. 17-30, 2011.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer a educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 30-51, 1999.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da Pesquisa: Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar: narrando e compartilhando experiências.

Prezado/a professor/a faço a você um convite, nesse momento, vinculado ao projeto que apresentei ao programa de Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da UFMG. O referido projeto relaciona-se com os processos avaliativos construídos por professores de Educação Física no contexto em que atuam na Educação Básica.

Este é um convite que comporta os seguintes desdobramentos:

- . Constituição de um coletivo de professores/as de Educação Física que irão narrar suas experiências de produção de práticas avaliativas nas aulas regulares de Educação Física;
- . Exercício reflexivo de leitura, de conversa e de interpretações pedagógicas com outros colegas docentes;
- . Edição de textos pelo coletivo, socialização das experiências entre os pares, publicação e circulação das narrativas docentes.
- . Produção coletiva de um acervo de práticas avaliativas em formato de livreto.

Dada a natureza deste trabalho, que se apresenta como uma opção para socializar e divulgar experiências no âmbito docente, preservando a identidade do professor e da professora enquanto autores de suas práticas, proponho a sua identificação como docente participante do estudo. Ressalto, entretanto, que todas as informações pessoais que compuserem o texto da pesquisa serão previamente apresentadas aos docentes e, só após a sua concordância, farão parte do texto final da dissertação. Caso você faça a opção por não ser identificado na pesquisa, seu sigilo será garantido e o direito ao anonimato na pesquisa também.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda.

É possível que algum tema ou possibilidade de exposição de fato pessoal lhe cause algum tipo de constrangimento. Caso isso ocorra, você não precisará se pronunciar ou poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Todas as informações a serem oferecidas para o pesquisador não serão utilizadas em prejuízo das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr.(a), constando na mesma o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

Tel/e-mail: 99804-8017/ admir.almeidajunior@gmail.com

Prof. Larissa Pires de Souza Lima

Tel/e-mail: 99209-9078/ larijsl@gmail.com

Eu, _____ declaro que estou ciente das condições da minha participação, entendi os objetivos da pesquisa e aceito participar da mesma.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Assinatura

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.