

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE OS SABERES CONSTRUÍDOS E
O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES**

PEDRO HENRIQUE BARBOSA NADIM

BAURU
2023

PEDRO HENRIQUE BARBOSA NADIM

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE OS SABERES CONSTRUÍDOS E
O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lílian Aparecida Ferreira, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

BAURU
2023

N136a

Nadim, Pedro Henrique Barbosa

A avaliação na Educação Física : entre os saberes construídos e o protagonismo dos estudantes / Pedro Henrique Barbosa Nadim. -- Bauru, 2023

196 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação Física. 3. Ensino médio. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de PEDRO HENRIQUE BARBOSA NADIM, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 02 dias do mês de março do ano de 2023, às 16:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de PEDRO HENRIQUE BARBOSA NADIM, intitulada **Avaliação na Educação Física : entre os saberes construídos e o protagonismo dos estudantes” e produto educacional” Avaliação em movimento: uma produção coletiva”**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, Profa. Dra. LUCIANA VENÂNCIO (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal do Ceará, Profa. Dra. LARISSA BERALDO KAWASHIMA (Participação Virtual) do(a) DABC - Departamento de área de base comum / Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

Dedico este trabalho à minha amada família, em particular, à querida mãe Lusia (em memória) e ao querido pai Walter (em memória), assim como à amada esposa Pérola e aos amados filhos Eloah e Enzo. Este trabalho também é dedicado a todas as professoras e a todos os professores que trabalharam e que ainda trabalham em prol da construção de uma escola pública de qualidade pautada no respeito, na inclusão e na democracia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade da vida, pelas pessoas que comigo têm caminhado nessa trajetória e por todo aprendizado que venho adquirindo ao longo dessa jornada.

Agradeço à toda minha família, inicialmente, à amada mãe Lusia (em memória) e ao meu amado pai Walter (em memória) por todo amor, dedicação e pelos cuidados que tiveram comigo desde sempre, aos esforços realizados para me proporcionar uma boa experiência educacional, dentre várias outras conquistas, me incentivando aos estudos desde criança. Gratidão e saudades eternas!

Meus agradecimentos às minhas queridas irmãs Cleusa e Zaíra e aos meus queridos irmãos José e Alexandre pelos cuidados e por todo carinho que sempre tiveram e continuam tendo comigo, como também, pelo apoio e incentivo aos estudos desde à minha infância.

Minha imensa gratidão à amada esposa Pérola, amiga e parceira de todas as horas, que tem me apoiado em todos os desafios enfrentados, em particular, desde o início do ano de 2020, no qual ingressei no curso de mestrado, acreditando na profissão que exerço, no poder transformador da Educação e na importância desta pesquisa. Sou grato por tudo! Agradeço também à minha amada filha Eloah e ao meu amado filho Enzo por todo carinho, paciência e compreensão que tiveram e continuam tendo comigo.

Cabe aqui, um agradecimento particular à minha querida sogra Jacqueline (em memória) pelos cuidados que sempre teve com a família e, portanto, igualmente, comigo, me apoiando em todos os momentos da minha carreira docente e para além desta. Gratidão e saudades eternas!

Agradeço ao meu querido sogro Marcos e ao querido cunhado Jonas por todo apoio, pela compreensão e pelas importantes conversas que tecemos no decorrer desse percurso.

Meus agradecimentos à querida prima e grande amiga Sarah pelo carinho e pelo apoio ao longo dessa trajetória. Obrigado por ter acreditado na importância deste

trabalho!

Meus agradecimentos ao querido cunhado Orlando pelo grande reconhecimento e valorização à docência o qual me apoiou e incentivou aos estudos desde o início desse percurso.

Agradeço, imensamente, à minha querida orientadora Professora Lílian Aparecida Ferreira por acreditar em mim, pelo apoio, incentivo, compreensão e paciência em todos os momentos dessa jornada, como também, pela grande parceria. Sou muito grato pela oportunidade de poder realizar essa pesquisa e aprender mais sobre o caminho da docência. Esta oportunidade de estudo foi de grande importância na minha trajetória acadêmica e pessoal!

Minha gratidão às professoras membros da banca examinadora, Professora Luciana Venâncio e Professora Larissa Beraldo Kawashima, por terem aceitado colaborar com a presente pesquisa e trazerem importantes e significativas contribuições, as quais, certamente, enriqueceram a nossa experiência. Meus agradecimentos à Professora Eliana Marques Zanata e ao Professor Luiz Sanches Neto pela disponibilidade em contribuir para a composição da banca examinadora.

Deixo meus agradecimentos às queridas amigas e aos queridos amigos de longa data pela compreensão, pelo apoio e por acreditarem na importância da docência e deste estudo.

Agradeço à querida amiga e parceira de profissão, Catia Silvana da Costa, pelas relevantes trocas de conhecimentos e de experiências que tivemos e pelo incentivo que sempre dirigiu a mim com relação à continuidade dos estudos.

Minha gratidão ao querido amigo e companheiro de docência, Sandro da Silva Sandri, pela grande amizade e parceria desde o meu início na docência.

Agradeço ao grande amigo e sensei, Giuliano Benites Alves, pela enriquecedora e marcante experiência que me possibilitou ao longo da minha jornada nesta vida relativa à prática com o Karate. Oss!

Agradeço a todas às pessoas membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa das Abordagens Táticas dos Esportes Coletivos (NEPATEC) e em especial aos seus gestores, Professora Lílian Aparecida Ferreira e Professor Glauco Nunes Souto Ramos, pelos encontros, conhecimentos compartilhados e trocas de experiências.

Deixo minha gratidão às professoras Ana Mandolini, Thalita Macedo, Isabella

Brasil e Joice Nosaki, bem como aos professores Evandro Corrêa, Mário Junior, Leandro Garcia e Rodrigo Marques pela partilha de conhecimentos e de materiais acadêmicos.

Meus agradecimentos aos skatistas Lucas e Wagner, como também, às skatistas Fernanda e Victória, pela grande parceria ao longo deste trabalho, partilhando seus conhecimentos e disponibilizando equipamentos relativos ao skate.

Agradeço, também, a todas às colaboradoras e a todos os colaboradores e docentes do programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica da UNESP de Bauru, pelo alto nível do curso ofertado, proporcionando uma formação significativa e transformadora, assim como meu amigo e companheiro de orientação Jean, pela parceria, pelo apoio, pela amizade e troca de experiências durante essa caminhada.

Minha gratidão à todas as professoras e a todos os professores com os quais tive a grande satisfação de conviver e aprender no decorrer do meu percurso na Educação Básica, como também, no ensino superior. Valeu e está valendo muito a pena!

Meus agradecimentos às pesquisadoras e aos pesquisadores que acreditaram e ainda acreditam no poder da Ciência e da Educação como elementos indispensáveis para a transformação social e (re)construção de um mundo melhor.

Agradeço a todas às colegas professoras e gestoras e aos colegas professores e gestores da rede estadual paulista de Educação, em especial, da escola estadual onde realizei a pesquisa que, certamente, contribuíram de maneira importante para o desenvolvimento deste estudo. Meus agradecimentos, também, às colegas professoras e gestoras e aos colegas professores e gestores da rede de ensino municipal de Piratininga pela compreensão e por todo apoio.

Por fim, e não menos importante, quero deixar a minha imensa gratidão e o meu eterno carinho às queridas estudantes e aos queridos estudantes com os/as quais venho convivendo e aprendendo ao longo da minha trajetória docente, em particular, aos/as participantes desta pesquisa, com os/as quais tanto aprendi. Muito obrigado!

NADIM, Pedro Henrique Barbosa. **A avaliação na Educação Física: entre os saberes construídos e o protagonismo dos estudantes.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2023.

RESUMO

A avaliação vem se configurando como um elemento indispensável nos processos de ensino e de aprendizagem e tem se constituído como um dos temas mais complexos e desafiadores da Educação e, portanto, igualmente da Educação Física (EF). Articulados à questão da avaliação estão os modos de identificar o que se aprende nas aulas de EF e, sob este viés, a participação dos estudantes tem papel fundamental, na medida em que são eles, junto com o docente, que também sentem, percebem e reconhecem aquilo que efetivamente vem se apropriando nas aulas. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as relações dos estudantes com a construção dos processos avaliativos em aulas de EF correspondente à temática práticas corporais de aventura urbanas (PCAU). Por este caminho, enquanto objetivos específicos, buscamos: a) constatar quais sentidos os alunos atribuem à avaliação na EF; b) identificar e analisar possíveis mudanças nas percepções e entendimentos dos mesmos a respeito da avaliação relativas ao referido componente curricular; c) apresentar indícios de uma possível proposta avaliativa; d) identificar se os estudantes se reconhecem como protagonistas do processo avaliativo. Os participantes da pesquisa foram estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual pública de São Paulo, localizada em uma cidade do interior. A escolha desse público se deu pelo fato de envolver o campo de atuação do professor de EF deste estudo que, nesse percurso investigativo, assumiu, simultaneamente, o papel de professor e pesquisador. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, envolvendo uma perspectiva colaborativa. A coleta de dados foi organizada por etapas. Na 1ª etapa foi realizada a construção de uma Unidade Didática (UD) de modo colaborativo entre o professor-pesquisador e os estudantes, abrangendo o estudo da temática (PCAU), com enfoque nos processos avaliativos. Nesse momento da pesquisa, a coleta dos dados se deu por meio da produção de diários de aula pelo professor-pesquisador, da realização de rodas de conversa entre este e os alunos, como também, através de relatos pessoais elaborados pelos estudantes. Já a 2ª etapa do estudo, desenvolvida após a finalização da UD, compreendeu a realização de um grupo focal com alguns alunos da turma que haviam participado da etapa anterior. A análise dos resultados nos permitiu a elaboração de três categorias de análise: i) A avaliação como um elemento essencial e indissociável de um percurso pedagógico correspondente à Educação Física; ii) As relações com o saber construídas e vivenciadas pelos estudantes nas (e com) as aulas de Educação Física numa perspectiva avaliativa; iii) Repensando as concepções de avaliação na Educação Física: para além das provas e atribuição de notas. Constatamos que os estudantes demonstraram reconhecer a importância da avaliação como acompanhamento do processo de suas aprendizagens nas aulas de EF, para além da realização de provas e da atribuição de notas. Depreendemos que a EF corresponde a um componente curricular que lida com diversos saberes, além daqueles específicos relativos ao saber fazer (saber-domínio), possibilitando múltiplas

possibilidades de aprendizagens, o que requer, igualmente, que sejam pensadas maneiras diversas de se avaliar tais aprendizagens. Evidenciamos uma mudança relevante na concepção avaliativa dos alunos ao longo do percurso pedagógico desenvolvido, apontando para uma possível construção relativa ao entendimento de que a avaliação não se restringe à realização de provas e à atribuição de notas, partindo para uma compreensão avaliativa vinculada a um processo que pode conduzir os alunos à aprendizagens mais significativas, favorecendo o protagonismo discente. Dessa maneira, concluímos, que o percurso pedagógico construído e vivenciado nesta pesquisa evidenciou mudanças nas percepções dos estudantes correspondentes à construção das suas relações com a apropriação do saber nas aulas de EF, o que inclui, também a avaliação, abrindo caminho para novas reflexões e possíveis indicações de estudos a respeito das aprendizagens e dos processos avaliativos a estas vinculados, para além da perspectiva docente.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Educação Física; Ensino médio.

ABSTRACT

Educational Evaluation has been characterized as an essential element on teaching and learning process and has been constituted as one of the most complex and challenging subject in Education and thus, in Physical Education (P.E.) as well. Articulated to the evaluation issue are the means of identify what exactly the students have been learned on P.E. classes and under this perspective we can affirm that their participation has a crucial role on the learning process once along with the teachers, they are the ones who feel, realize and recognize what effectively has been assimilated on classes. Therefore, this research had the main purpose of identify and analyze the students relations with the evaluation process on P. E. classes corresponding to body relationships in urban adventure setting. On this path, as specific objectives we aim: i) ascertain which significance the students attribute to the evaluation on the P.E. subject; ii) identify and analyze possible changings on the students' perceptions and understandings concerning to the evaluation related to the curricular component mentioned; iii) to present evidences for a possible evaluative proposal; iv) identify if the students recognize themselves as protagonists of the evaluation process. The participants of the research were students from the 3rd grade of the High School from a public school of São Paulo state, located in a small town in the countryside. The choice of this public was made due to the fact that it involves the P.E. teacher activity field on this study which, on this investigative process, has taken simultaneously the role of the teacher and a researcher. For this purpose, a qualitative research, as a type of an intervention pedagogical, was made involving a colaborative perspective. The data collection was organized in two stages. On the first one, was realized the construction of a Didactic Unit in a cooperation system between teacher-researcher and students, covering the study of the topic body relationships in urban adventure setting, focusing on evaluation processes. At this moment of the research, the data collection was gathered through the production of the teacher-researcher record books, conversation circles between them and the students and also through personal accounts produced by the students. On the 2^a stage of the study, developed after the completion of the Didactic Unit, punctuated the fulfilment of a focus group with some students of the group who had participated on the previous stage. The result analysis has allowed us to elaborate three categories of analysis. I) The Evaluation as an essential element and indissociable pedagogical route corresponding to the Physical Educadion; II) The relationships with knowledge built and experienced by the students on the Physical Education classes in a evaluative perspective III) Reconsideration of the conceptions of evaluation on Physical Education beyond tests and assignment of grades. We could noticed that the students demonstrated to recognize the importance of the evaluation as a following up during their learning process on the P.E. classes, besides the tests and the assignment of grades. We infered that P.E. corresponds to a curricular component that deals with several kinds of knowledge, besides the specific ones related to know how to do so, enabling multiple possibilites of learning, which requires to think of plenty ways of evaluate the learning process. We have highlighted a relevant changing on the students conception of evaluation along the pedagogical development path, taking them to a possible paradigm break. Abandoning the concept that the evaluation should only restricts itself to tests and assignment of grades and taking it to a higher evaluative comprehension, creating a route that lead students to a greater effective learning in which they can play a more centered role. As a result, we

concluded that the pedagogical path built and experienced on this research, has substantiable changing on the students perceptions related to the construction of their relationships with the knowledge of the P.E. classes, which also includes the evaluation, but also opens a way for new reflections and studies about learning and evaluation processes beyond the teachers perspective.

Keywords: Learning evaluation; Physical Education; High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conhecendo as figuras do aprender.....	47
Quadro 2 – Participantes da pesquisa.....	67
Quadro 3 – Características gerais da unidade didática.....	70
Quadro 4 – Unidade didática.....	112
Quadro 5 – Participantes do grupo focal.....	130
Quadro 6 – Coletas realizadas no decorrer da pesquisa.....	131
Quadro 7 – Atividades avaliativas realizadas por cada estudante no decorrer da UD.....	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tema, objeto de conhecimento e habilidades do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio referentes ao 2º bimestre letivo.....	71
Figura 2 – Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 1).....	72
Figura 3 – Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 2).....	73
Figura 4 – Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 3).....	74
Figura 5 – Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 4).....	75
Figura 6 – Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 5).....	76
Figura 7 – Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 6).....	77
Figura 8 – Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 7).....	78
Figura 9 – Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte final).....	79
Figura 10 – Sequência de atividades do Caderno do Aluno para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 1).....	79
Figura 11 – Sequência de atividades do Caderno do Aluno para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 2).....	80
Figura 12 – Sequência de atividades do Caderno do Aluno para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 3).....	81
Figura 13a – Quadro com as habilidades voltadas para os anos finais do ensino fundamental e médio de acordo com os Currículos relativos às PCA.....	83
Figura 13b – Continuação do quadro com as habilidades voltadas para os anos finais do ensino fundamental e médio de acordo com os Currículos relativos às PCA.....	84
Figura 14 – Exemplo de descrição do código de uma habilidade.....	85
Figura 15 – Quadro das habilidades e dos critérios avaliativos (o que avaliar).....	89

Figura 16 – Lista de checagem para registro da observação sistematizada inicial da prática com o skate.....	95
Figura 17 – Lista de checagem para registro da observação sistematizada inicial sobre a prática do parkour.....	97
Figura 18 – Questionário sobre PCAU.....	99
Figura 19 – Pesquisa sobre PCAU (atividade “alternativa”).....	102
Figura 20 – Autoavaliação sobre as vivências corporais com o skate.....	104
Figura 21 – Lista de checagem para registro da observação sistematizada processual da prática com o skate.....	106
Figura 22 – Quadro para registro da roda de conversa sobre o bate-papo com skatistas.....	109
Figura 23 – Autoavaliação final.....	110

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Turma organizada em grupos para reflexões e análises das habilidades.....	82
Imagem 2 – Imagem 2: Registros dos estudantes no quadro das habilidades.....	86
Imagem 3 – Imagem 3: Quadro contendo as habilidades, os critérios (o que avaliar) e anotações dos estudantes sobre os instrumentos avaliativos (como avaliar).....	90
Imagem 4 – Quadro final da construção do processo avaliativo.....	91
Imagem 5 – Registro da chamada temática na lousa.....	93
Imagem 6 – Estudantes sendo observados pelo professor-pesquisador enquanto andam com o skate.....	94
Imagem 7 – Professor-pesquisador observando estudante experimentando o parkour.....	96
Imagem 8 – Acompanhamento e correção do questionário sobre PCAU.....	100
Imagem 9 – Registro do acompanhamento e correção do questionário sobre PCAU na lousa.....	101
Imagem 10 – Registro do mapa mental na lousa.....	103
Imagem 11 – Relato pessoal de uma estudante enviado pelo WhatsApp.....	107
Imagem 12 – Roda de conversa (ação avaliativa da UD).....	108
Imagem 13 – Roda de conversa (coleta de dados da pesquisa).....	125
Imagem 14 – Relato pessoal por mensagem de texto enviado pelo WhatsApp.....	126
Imagem 15 – Relato pessoal por gravação de áudio enviado pelo WhatsApp.....	126
Imagem 16 – Reunião do grupo focal.....	131
Imagem 17 – Turma organizada em grupos e se auxiliando mutuamente durante a prática com o skate.....	148
Imagem 18 – Estudantes auxiliando uma colega durante a prática com o skate....	149
Imagem 19 – Aluno mais experiente passando instruções ao colega menos experiente.....	149
Imagem 20 – Professor e aluno acompanhando estudante enquanto anda com o skate.....	150
Imagem 21 – Bate-papo com skatistas.....	151
Imagem 22 – Estudantes demonstrando satisfação e alegria durante a prática com o	

skate.....	154
Imagem 23 – Estudantes descendo a rampa de acesso à quadra sentadas sobre o skate.....	156
Imagem 24 – Estudante descendo a rampa de acesso à quadra em pé sobre o skate.....	156
Imagem 25 – Estudante sendo empurrada por uma colega ao andar com o skate.	157
Imagem 26 – Aluno sendo puxado por um colega através de uma corda enquanto anda com o skate.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	24
1.1 Avaliação na Educação escolar.....	24
1.2 Avaliação na Educação Física escolar.....	30
CAPÍTULO 2 - OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PISTAS PARA SE PENSAR A AVALIAÇÃO.....	38
2.1 As experiências dos estudantes na apropriação de saberes e essa relação na Educação Física.....	40
2.2. Protagonismo dos estudantes na construção dos processos avaliativos.....	55
CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	64
3.1 Abordagem da pesquisa.....	64
3.2 Caracterização do contexto da pesquisa e dos participantes.....	66
3.3 Técnicas de coleta e registro de dados.....	68
3.4 Procedimentos para análise dos dados.....	132
CAPÍTULO 4 - ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS.....	135
4.1 A avaliação como um elemento essencial e indissociável de um percurso pedagógico na Educação Física.....	135
4.2 As relações com o saber construídas e vivenciadas pelos estudantes nas (e com) as aulas de Educação Física numa perspectiva avaliativa.....	144
4.3 Repensando as concepções de avaliação na Educação Física: para além das provas e atribuição de notas.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	182
ANEXOS.....	190
ANEXO 1 - Aprovação no Comitê de Ética.....	190

APÊNDICES.....	193
APÊNDICE 1 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos estudantes.....	193
APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos estudantes	195

INTRODUÇÃO

A minha¹ história de vida apresenta aspectos peculiares relacionados tanto à Educação escolar quanto a própria Educação Física que contribuíram de maneira considerável para a minha formação, bem como, para as escolhas que fui realizando ao longo dos anos e que me conduziram ao caminho da docência.

Minhas origens remetem a uma família na qual a profissão docente sempre esteve presente. Com destaque para meu pai, que era professor da rede pública de ensino paulista, cuja dedicação e compromisso na docência, assim como o acompanhamento atencioso dos meus estudos, me inspiravam no empenho junto às atividades escolares. Minha mãe, por sua vez, embora não tenha tido formação para a docência, também sempre me acompanhou e me apoiou nas atividades escolares de maneira cuidadosa e carinhosa, tendo sido marcante em toda minha formação. O apoio e incentivo recebidos dos demais familiares foram igualmente importantes para mim.

Na escola, durante o meu percurso na educação básica², o qual foi realizado integralmente na rede pública estadual de São Paulo, tive a felicidade de conviver e aprender com professores que exerciam a docência de maneira responsável, comprometida e amorosa, além de trocar ideias e experiências com colegas de turma, construindo grandes amizades. Certamente, a minha formação também recebeu contribuições bastante relevantes desse processo de escolarização.

Nas aulas de Educação Física, eu procurava participar de todas as atividades propostas, pois era um dos componentes curriculares do qual mais gostava. Nos anos iniciais do ensino fundamental as aulas, geralmente, envolviam a vivência de brincadeiras e de jogos diversos. Já nos anos finais e no ensino médio, predominavam certas modalidades esportivas, com destaque para o futsal, o basquetebol e o voleibol,

¹ Farei uso da 1ª pessoa do singular, pois trata-se da minha história pessoal e do olhar que estou apresentando sobre ela.

² Compreendida pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

sendo que, muitas vezes, os professores deixavam os alunos livres para escolherem aquilo que queriam fazer na aula.

Sobre a avaliação, esta era compreendida por mim como sinônimo de prova e atribuição de nota, estabelecendo uma estreita relação com o poder que os professores exerciam sobre a turma. Com o objetivo de alcançar boas notas e “passar bem” de ano, sempre procurei me dedicar bastante às atividades escolares e estar devidamente “preparado” para as provas. Nesse contexto, muitas vezes, não conseguia compreender o sentido de certas avaliações, nem os modos que os professores utilizavam para chegar às notas ao final de um bimestre letivo, me sentindo alheio ao processo avaliativo. Isso também acontecia nas aulas de Educação Física e, apesar de certos professores nos informar que a nota estaria vinculada à nossa participação nas aulas, não era possível identificar quando e nem exatamente como éramos avaliados. Além disso, não realizávamos nenhum tipo de registro no caderno, nem trabalhos ou mesmo provas escritas.

Ainda enquanto criança e adolescente, tive a oportunidade de conhecer e vivenciar diversas modalidades relacionadas às práticas corporais, com destaque para brincadeiras, jogos, lutas e esportes. Dentre as práticas que vivenciei, o meu contato com o caratê marcou a experiência mais duradora e impactante para mim. Tal experiência foi fundamental no direcionamento da minha escolha profissional, o que resultou no meu ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru/SP, no início do ano de 2004.

Tempos mais tarde, já frequentando o citado curso, fui feliz, novamente, em poder conviver e aprender com docentes dedicados e comprometidos com uma formação crítica, humana e democrática dos discentes, promovendo experiências e aprendizagens muito importantes para a minha própria formação pessoal e profissional. As relações de amizade, bem como, as experiências e ideias compartilhadas com colegas de curso contribuíram de modo considerável para a construção da minha trajetória formativa.

Essa fase da minha formação envolveu as primeiras aproximações com a literatura acadêmica, por meio do estudo de materiais científicos, referentes à Educação Física. Ademais, passei a participar de eventos acadêmicos, tais como congressos e seminários, além de realizar diversos cursos, ampliando a minha

compreensão a respeito da área. Destaco ainda, neste processo, a realização dos estágios no âmbito da Educação Física escolar, um caminho que foi me conduzindo cada vez mais para a escolha em atuar profissionalmente como professor.

No âmbito da avaliação, foi possível estudar diversos materiais e participar de discussões abrangendo o tema, bem como, vivenciar variados processos avaliativos no seu transcurso, o que possibilitou uma melhor compreensão a respeito do seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem. Apesar disso, os modos pelos quais éramos avaliados nem sempre se mostravam articulados com os conhecimentos que se esperava, fossem por nós apropriados, na medida em que envolviam, destacadamente: provas escritas; realização de pesquisas, cujos resultados costumavam ser compartilhados com a turma no formato de seminários; e participação nas vivências corporais. Esse processo, ao final de um semestre letivo, resultava na atribuição de uma nota. Assim, apesar dos avanços ligados à compreensão sobre a avaliação, de certa maneira, esta ainda se mostrava, para mim, como algo vinculado ao desempenho e à atribuição de nota.

Paralelamente à minha trajetória acadêmica, no início do ano de 2007, e, tempos mais tarde, em meados de 2010, experimentei a paternidade ao lado da minha amada esposa. Tal experiência foi muito marcante e significativa, promovendo uma mudança considerável nos meus modos de compreender o mundo e as relações humanas que nele vão sendo construídas, potencializando o meu desejo de atuar na docência.

Já no final de 2008, após anos de estudos e muitos aprendizados, pude concluir, com muita satisfação e alegria, o curso de Educação Física, que se constituiu em uma etapa muito importante da minha formação profissional e também pessoal.

A minha trajetória docente se iniciou logo no começo do ano seguinte, após ter sido aprovado, primeiramente, em um processo seletivo e, alguns meses depois, no concurso público para atuar em duas escolas que atendiam estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo turmas do 1º ao 5º ano, da rede municipal de ensino de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Ainda no mesmo ano, passei a trabalhar somente em uma dessas instituições escolares, permanecendo em tal situação por mais alguns anos.

O meu ingresso na docência foi bastante desafiador, pois a responsabilidade na gestão de turmas que compreendiam entre 20 e 30 crianças de 5 a 11 anos de idade gerava em mim certa apreensão, especialmente com relação aos cuidados com a segurança dos estudantes e a possibilidade de ocorrer situações de indisciplina e violência durante a realização das aulas.

Juntamente comigo, ingressaram outros professores que já atuavam na área, porém, abrangendo os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, com os quais pude estabelecer alguns diálogos, contribuindo, de certo modo, para atenuar a minha insegurança nesses primeiros passos na docência.

Vale salientar, que não havia um documento orientador na escola e na rede de ensino, tal como um currículo, destinado ao planejamento das aulas. Assim, as aulas eram elaboradas e desenvolvidas baseadas nas orientações contidas em documentos da rede estadual de São Paulo e em materiais de outras redes de ensino, tal como as privadas.

As aulas, com duração de 50 minutos, eram ministradas duas vezes por semana para as turmas do 1º e 2º ano e uma única aula destinava-se aos alunos de 3º, 4º e 5º ano. Estas, geralmente, aconteciam na quadra e, em algumas ocasiões, ocorriam no pátio da escola ou em sala de aula. Enquanto atividades, em tais aulas, predominavam as vivências de brincadeiras e de jogos, tais como pega-pega, cantigas de roda, mímicas, pular corda, amarelinha, queimada e jogos de estafeta³. Sempre que necessário, ocorriam pausas na tentativa de resolver conflitos ou para esclarecimento de dúvidas dos alunos. Excepcionalmente, elas aconteciam em sala, principalmente em dias chuvosos nos quais a quadra e o pátio da escola ficavam indisponíveis para a realização das vivências. Nessas situações, eram realizadas atividades relativas à elaboração de desenhos sobre temas relacionados à Educação Física, como brincadeiras, jogos e esportes.

Quanto à avaliação, esta ficava atrelada as minhas observações sobre a participação das crianças nas vivências das práticas corporais, pois, para mim, tratava-se de uma maneira mais acessível de avaliar os estudantes e com a qual eu

³ Jogos de revezamento realizados em equipes nos quais todas as pessoas de cada equipe fazem o mesmo percurso, cumprindo as mesmas tarefas e objetivos.

me sentia mais seguro. Para tal, eram levados em conta: o empenho dos estudantes nas atividades; o desempenho técnico; as atitudes manifestadas e os comportamentos ligados à disciplina e à cooperação. Porém, tais observações não eram sistematizadas, pois, dificilmente, eu as registrava em algum lugar. Tempos depois, passei a realizar, também, avaliações das produções escritas dos alunos, particularmente com as turmas do 3º ao 5º ano, como: elaboração de trabalhos por meio de pesquisas, produção de cartazes e apresentação nas aulas ou exposição na escola. Todas essas atividades pouco eram utilizadas por mim para fazer ajustes nos processos de ensino, ficando a avaliação voltada, principalmente, à atribuição de notas aos alunos que tomavam ciência destas somente no final do bimestre letivo.

Outras vezes, não era possível concluir as atividades avaliativas propostas. Tal situação era agravada pelos casos de indisciplina e violência que, frequentemente, ocorriam nas aulas, mesmo estabelecendo junto com os alunos as regras de convivência. Quando isso ocorria, eu procurava dialogar em particular com as crianças envolvidas na situação e, quando necessário, discutíamos o assunto com toda a turma.

Apesar destes enfrentamentos, sempre notei grande interesse e entusiasmo das crianças em participar das aulas de Educação Física. Junto com isso, mesmo em meio a percalços, as construções de relações de respeito, confiança e afetividade que foram sendo tecidas junto com os estudantes iam me fortalecendo no sentido de superar os desafios e alimentando, de modo considerável, minha mobilização em seguir trilhando o caminho da docência.

Por volta da metade do ano de 2011, fui aprovado no concurso público de um município localizado nas proximidades da outra cidade em que já trabalhava, para também atuar com os anos iniciais do ensino fundamental na única escola da rede de ensino municipal que atendia tal público. Esse meu ingresso foi um tanto diferente daquele relativo aos primeiros passos na docência, pois agora já trazia comigo alguma bagagem, embora se tratasse de uma realidade própria.

Nesse momento, destaco a parceria que foi sendo construída com uma professora de Educação Física, que se tornou companheira de trabalho e que já tinha certa experiência profissional e estudo de diversos materiais científicos ligados à Educação Física. Dessa parceria, foi possível compartilhar experiências; alimentar

novas reflexões sobre o fazer pedagógico; aprimorar o processo de planejamento e organização das aulas; reestabelecer, ainda que de modo tímido, o contato com a literatura acadêmica da área, o que me possibilitou ampliar, um pouco mais, a compreensão sobre a docência.

Assim como acontecia na outra escola na qual já trabalhava, nessa rede de ensino não havia um documento orientador para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, porém, baseado nas orientações encontradas em documentos da rede estadual de ensino de São Paulo, era elaborado um Plano de Ensino anual para guiar as nossas práticas pedagógicas.

Além das vivências das práticas corporais, envolvendo, principalmente, jogos e brincadeiras, passei a desenvolver atividades escritas, mais frequentemente, por meio da utilização de um caderno de Educação Física para cada aluno. Em tal caderno eram registrados, pelos estudantes, desde dados pessoais como a medida da altura e do peso até lista de palavras relativas a determinado assunto estudado, elaboração de desenhos sobre brincadeiras e jogos vivenciados ou não durante as aulas, e, particularmente, para as turmas do 3º ao 5º ano, às vezes, era solicitada a produção de textos relacionados às vivências corporais. Ao final dessas produções, eu procurava olhar estes cadernos e solicitar aos estudantes a partilha destas produções com o restante da turma.

Esta dinâmica do caderno de Educação Física trouxe outros elementos para compor os processos avaliativos que desenvolvia, pois, tais registros, somados a minha observação da participação dos estudantes nas vivências corporais, compreendiam a maneira como era atribuída a nota dos alunos ao final do bimestre, momento no qual eles tomavam conhecimento da mesma.

Vale destacar, que a partir dessa época passei a vivenciar o acúmulo de cargo, conciliando à docência em duas instituições escolares. Isso me ajudou a correlacionar as experiências vividas nas duas escolas e contribuiu, de maneira importante, para as minhas práticas pedagógicas. Contudo, por outro lado, promoveu um aumento considerável nas demandas de trabalho.

Já no começo de 2012, após nova aprovação em concurso público, ingressei na rede de ensino paulista para atuar, inicialmente, nos anos finais do ensino fundamental e, posteriormente, também no ensino médio, em escolas da mesma

cidade em que havia iniciado a minha docência. Por conta disso, acabei optando por continuar na rede de ensino municipal na qual tinha ingressado no ano anterior, sendo necessário me desligar do outro cargo que também ocupava até então.

A docência nas escolas estaduais também se constituiu em um momento bastante desafiador, devido, principalmente, à faixa etária dos estudantes que compreendia entre 11 e 18 anos, abrangendo turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª à 3ª série do ensino médio, público com o qual eu ainda não havia trabalhado. Tal situação envolvia demandas complexas com relação aos casos de indisciplina e violência, os quais eram agravados pelo grande número de alunos que compunham as turmas. Uma estratégia que utilizei, nesse momento, foi a elaboração dos “combinados” em parceria com os discentes e o estreitamento do diálogo com os mesmos. Outro grande desafio, se deu no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, com destaque para a avaliação e atribuição de notas.

As duas aulas semanais de 50 minutos eram planejadas e desenvolvidas de acordo com o Plano de Ensino anual que, por sua vez, baseava-se nas orientações do documento denominado Currículo Oficial do Estado de São Paulo⁴. As aulas compreendiam um momento inicial em sala no qual eu costumava realizar, por exemplo, a introdução ao tema que seria estudado, o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, explicações a respeito das vivências das práticas corporais, registros no caderno e a realização de atividades da apostila intitulada “Caderno do Aluno”⁵. Esses registros, sempre que possível, eram vistados por mim. Logo em seguida ou na aula seguinte, nos dirigíamos à quadra da escola, onde geralmente ocorriam as vivências de práticas corporais tais como brincadeiras, jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas, entre outras. Ao final da aula, sempre que possível, realizávamos uma roda de conversa para discutirmos sobre aspectos importantes observados por mim e/ou pelos estudantes no decorrer das vivências.

⁴ Currículo elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, utilizado nas escolas públicas estaduais no período de 2008 a 2018. No âmbito escolar, “currículo” corresponde a um documento normatizador e orientador das práticas pedagógicas, abrangendo as ações de ensino e de aprendizagem, assim como, da avaliação desta última.

⁵ Material didático que contempla um conjunto de atividades propostas aos estudantes (SÃO PAULO, 2011).

Quanto à avaliação dos estudantes, passei a considerar os recursos já apresentados anteriormente, além da aplicação de provas escritas e preenchimento de questionários relacionados à apreciação de filmes ligados a determinados temas de estudo. Tais atividades, embora me ajudassem a identificar possíveis aprendizagens e dificuldades dos alunos, dificilmente eram tratadas de modo sistematizado e consideradas para realizar ajustes nos processos de ensino e de aprendizagem, servindo, principalmente, para a composição da nota bimestral, sendo que isso geralmente era informado aos estudantes em momento oportuno.

Passado mais algum tempo, comecei a perceber que as minhas práticas pedagógicas necessitavam ser revisitadas e ressignificadas, para além das reflexões e ajustes diários. Fato que foi alimentando em mim uma demanda emergente por novas leituras e estudos no intuito de buscar avançar na compreensão da minha docência.

Foi assim que em meados de 2017, agora com interesse em me reaproximar da universidade e relacionar novos aprendizados com a ação docente, ingressei no grupo de estudos denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC), vinculado à UNESP de Bauru.

A participação nas atividades do NEPATEC se constituiu em uma experiência muito relevante, tanto para a minha formação profissional quanto pessoal, e trouxe importantes implicações para o meu papel como professor. Nesse processo, foi possível realizar uma crescente reaproximação com a literatura acadêmica por meio do estudo de diversos materiais acadêmico-científicos ligados à Educação Física escolar, bem como o reencontro com colegas de profissão e a partilha de experiências e reflexões a respeito da nossa atuação. Dentre os temas estudados destacam-se o currículo e ensino da Educação Física na escola, incluindo a avaliação, e o primeiro contato que tive com a Praxiologia Motriz⁶. Além disso, passei a participar da elaboração de pesquisas e trabalhos científicos os quais tive a oportunidade de

⁶ Ciência criada pelo professor francês Pierre Parlebas, em meados do século XX, que aborda o universo dos jogos, esportes e demais práticas motrizes por meio do estudo da ação motriz e da lógica interna. A ação motriz se refere a um conceito da Praxiologia Motriz que expressa os elementos específicos das práticas motrizes. A lógica interna compreende o conceito adotado pela Praxiologia Motriz o qual abrange um conjunto de características que remetem consequências na realização das ações motrizes (OTERO; BURGUÉS, 2003).

apresentar em eventos da área. Vale destacar, ainda, a vivência inédita e enriquecedora relativa à participação na organização de evento acadêmico de autoria do próprio grupo, possibilitando, dentre outras coisas interessantes, um contato mais próximo com professores e pesquisadores com relevante produção científica no campo da Educação Física.

Já no início do ano de 2020, considerando os desafios e dificuldades que fui encontrando no exercício da docência e alimentado pela experiência vivida com o NEPATEC, constatei a necessidade de dar continuidade a minha formação acadêmica e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP de Bauru.

Ao pensar sobre o tema de investigação, busquei algo que se mostrava desafiador em minha atuação docente: o processo avaliativo dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Como é possível constatar nesta minha narrativa, o tema da avaliação foi me acompanhando de maneira bem particular durante toda minha trajetória educacional e está permeado por um viés bastante limitado acerca do entendimento que fui construindo sobre a avaliação, na medida em que esta aparece como sinônimo de atribuição de nota.

Somada a esta dificuldade, outras tantas se colocam em cena, como: Por que, o que, quando e, principalmente, como fazer a avaliação das aprendizagens juntamente com os estudantes do ensino médio no correspondente aos saberes desenvolvidos nas aulas de Educação Física?

Essa minha inquietação relacionada às incongruências e aos desafios ligados à avaliação nas aulas de Educação Física também parece se fazer presente nos debates acadêmicos que vêm sendo produzidos em torno desta temática.

Com relação à construção desse cenário avaliativo, Darido (1999) denuncia a tradição estabelecida nas aulas de Educação Física ao longo da história, diante da qual os estudantes ficavam alheios aos processos avaliativos pelos quais eram submetidos, o que, frequentemente, gerava e alimentava nos alunos sentimentos relativos à incompetência e à vergonha.

Tal cenário foi sendo configurado pelo vínculo construído na Educação Física entre a avaliação e a aplicação de testes físicos nos estudantes com propósitos

distantes dos objetivos da escola, visando identificar melhorias no desempenho biológico e motor dos alunos, como também, selecionar os mais aptos e habilidosos, atribuindo-lhes determinada nota (DARIDO, 2003).

Nesse caminho, Bracht (2010) destaca que a Educação Física no Brasil, historicamente, passou por processos e fases distintos, sendo que, no âmbito da escola, ela foi tratada, até meados do século XX, como um simples momento em que se realizava atividades físicas, desenvolvidas separadamente dos objetivos educacionais, alicerçada em uma perspectiva estritamente biológica do corpo, cujos processos avaliativos e respectivos instrumentos destinavam-se exclusivamente à aferição da melhora da aptidão física.

De acordo com o mesmo autor, no início da década de 1980, a Educação Física começou a experimentar um processo de reconfiguração da área referente à mudança de concepção do corpo, o qual passa a ser compreendido como uma construção histórica e cultural, deixando de ser concebido apenas em sua dimensão biológica/física. Nesse contexto, expressões como cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento⁷ foram sendo criadas no intuito de melhor expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física (BRACHT, 2010). Isso possibilitou uma melhor compreensão do objeto pedagógico da Educação Física, contribuindo para ampliar os conhecimentos tratados pelo componente curricular, abrangendo, para além do esporte, as brincadeiras, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, as práticas corporais de aventura, entre outros temas.

Ainda segundo Bracht (2010, p. 3, grifo do autor), “O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um **saber fazer** e de um **saber sobre esse fazer**”. Isso significa que além do "saber fazer", vinculado à vivência das diversas manifestações da cultura corporal de movimento, os estudantes deveriam ser mobilizados a refletir a respeito do "saber sobre esse fazer", ou seja, aos sentidos

⁷ Apesar dessa diversidade conceitual, nesse estudo será adotada a composição terminológica cultura corporal de movimento. Justificamos tal opção, pelo fato dela se referir àquela expressão igualmente adotada pelos documentos normativos e orientadores da educação escolar na atualidade, tanto em nível nacional, com a BNCC (BRASIL, 2018), quanto estadual, com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo federal para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas na educação básica (BRASIL, 2018). O Currículo Paulista foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e tem sido utilizado nas escolas públicas estaduais desde 2019.

e significados representados e construídos durante a experimentação das práticas corporais.

Assim, as novas maneiras de se conceber a Educação Física escolar passaram a ser representadas por abordagens que a reconhecem como detentora de um conteúdo pedagógico, historicizado, reflexivo e prático, considerando o estudante e sua relação com o mundo a partir do movimento e da cultura e como sendo este o foco do processo educacional, portanto, não se limitando apenas à execução de gestos técnicos descontextualizados das culturas que os produziram (FERRARI; SILVA, 2020).

Essa reconfiguração da área, de certo modo, foi sendo acompanhada pela legislação educacional e incorporada aos documentos oficiais responsáveis por normatizar e orientar os procedimentos de ensino na escola e, portanto, também da Educação Física, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁸, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁹, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹⁰ e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FERRARI; SILVA, 2020).

No que diz respeito aos PCNs, os quais vigoraram, como documento federal de referência, até a promulgação da BNCC em 2017, no caso da educação infantil e do ensino fundamental, e, até 2018, abrangendo também o ensino médio, as orientações estabelecidas pelo documento, relativas à Educação Física, envolveram: a organização dos conteúdos; o balizamento das ações de ensino atrelados às dimensões do conteúdo, sendo estas de caráter conceitual (relacionadas a fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligados ao saber fazer), e atitudinal (referente à normas, valores e atitudes dos estudantes) (BRASIL, 1997;1998; 2000).

Assim, os desdobramentos dos PCNs alimentaram, dentre outros aspectos, um

⁸ Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

⁹ Documento normativo federal que orientou as práticas de ensino referentes aos componentes curriculares da escola. Publicado em 1997 para os anos iniciais do ensino fundamental, em 1998, voltado aos anos finais desse nível de ensino e, no ano de 2000, destinado ao ensino médio (BRASIL, 1997;1998; 2000).

¹⁰ Diretrizes que estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, publicadas em 2010 para a educação infantil e ensino fundamental e, em 2013, englobando também o ensino médio (BRASIL, 2010;2013).

modo de pensar a avaliação também assentada nestes três elementos: conceitos, procedimentos, atitudes, vindo a exercer considerável influência nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Todavia, essa forma de pensar o ensino da Educação Física escolar também pode ter contribuído para que esse processo fosse concebido e realizado de modo fragmentado.

Tal situação pode ser constatada nos trabalhos de Foscarini e Fonseca (2010) e de Macedo e Ferreira (2021) nos quais foi possível identificar, que a avaliação, balizada pela dimensão atitudinal, destacava a observação do interesse, da dedicação e do comportamento dos estudantes nas aulas de Educação Física, tendo sido a mais praticada pelos docentes. Já no estudo de Ramalho et. al. (2012), a avaliação esteve atrelada à observação do desempenho físico/motor dos alunos, consistindo a prática avaliativa mais utilizada pelos professores.

Com o advento da BNCC em 2017 (destinada à educação infantil e ao ensino fundamental) e posterior republicação em 2018 (englobando, também, a etapa do ensino médio), as maneiras de se ensinar e avaliar na Educação Física se reconfiguram, particularmente, com as orientações balizadas em oito dimensões do conhecimento¹¹.

Nesse novo cenário pedagógico são trazidos outros elementos para se pensar o ensino dentro do referido componente curricular, sobretudo, no que diz respeito ao conjunto de saberes relacionados às aprendizagens originadas das experiências vividas no âmbito da cultura corporal de movimento. Desse modo, depreendemos que esse novo olhar pode trazer implicação para o campo da avaliação, na medida em

¹¹ 1. Experimentação: envolve a vivência das práticas corporais (saber fazer). 2. Uso e apropriação: refere-se ao saber fazer que possibilita a realização, com autonomia, de determinada prática corporal fora do contexto escolar. 3. Fruição: implica a apreciação estética das experiências geradas pelas vivências corporais vinculada à apropriação de conhecimentos que possibilitam desfrutar das práticas corporais e/ou apreciá-las quando realizadas por outros. 4. Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros (saber sobre). 5. Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, possibilitando a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania e da democracia. 6. Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). 7. Compreensão: também associada ao conhecimento conceitual, mas refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural. 8. Protagonismo comunitário: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para se participar, de forma confiante e autoral, em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, balizando-se em valores favoráveis à convivência social (BRASIL, 2018).

que parece estabelecer uma maior aproximação com a ideia de se avaliar o saber fazer e o saber sobre esse fazer apresentada por Bracht (2010).

No entanto, em que pese toda essa reconfiguração que a Educação Física vem atravessando nas últimas décadas, destacamos o estudo de Bratfische (2003) que, ao reconhecer a complexidade do processo avaliativo no âmbito da Educação Física escolar, ressalta a necessidade de se romper com velhos paradigmas, sobretudo, aqueles restritos a procedimentos técnicos e à aplicação de testes físicos. Tal perspectiva avaliativa, de certo modo, ainda se faz presente nas aulas de Educação Física, refletindo-se consideravelmente nas maneiras de se avaliar (FERRARI; SILVA, 2020).

González e Fraga (2012) apontam que avaliar talvez compreenda a tarefa mais difícil do professor devido à desarticulação entre os contextos de ensino, de aprendizagem e da própria avaliação. Isso ainda se acentua devido à escassez de proposições centradas nos saberes específicos da Educação Física.

Para Betti e Zuliani (2002) e Santos *et al.* (2015), os processos avaliativos apresentam características e dificuldades comuns as dos demais componentes curriculares da escola, mas peculiaridades que configuram a especificidade da Educação Física.

Na visão de Honorato (2014), as precárias propostas avaliativas utilizadas por muitos professores, em especial os de Educação Física, demonstram uma dificuldade em compreender o real papel da avaliação no processo educacional.

Diante de todo esse cenário desafiador, em que parece haver uma carência maior de pesquisas relacionadas à avaliação na Educação Física escolar sob a perspectiva dos estudantes, o estudo de Santos *et al.* (2014) se destaca ao revelar o quanto os alunos não conseguem perceber o que eles aprendem nas aulas com relação aos saberes específicos do referido componente curricular. Para os autores, a Educação Física possibilita certas aprendizagens de saberes que estão inscritos no próprio corpo, uma vez que estes se materializam na experimentação das práticas corporais. Assim, analisando, sob o ponto de vista dos estudantes, quais são os saberes incorporados por eles no decorrer das suas trajetórias escolares, é possível se ter uma visão mais ampla a respeito de como tem se constituído a apropriação dos conhecimentos da Educação Física por eles e como isso contribui para suas

formações tanto na escola quanto para além dela (SANTOS *et al.*, 2014).

Ainda no trabalho de Santos *et al.* (2014), os estudantes manifestaram algumas críticas no tocante a não terem espaço para participarem da construção do planejamento das aulas de Educação Física, o que envolveria, dentre vários elementos, também a reflexão sobre os processos avaliativos.

No que se refere à participação dos estudantes no planejamento das aulas de Educação Física, incluindo, portanto, o processo avaliativo, encontramos em Fernandes e Freitas (2007) que as decisões na ação docente deveriam resultar de avaliações realizadas e, neste sentido, a escuta dos alunos passa a ser fundamental, de modo que esse processo avaliativo seja real e contemple o diálogo entre quem ensina e quem aprende. Sob este ponto de vista, a inclusão dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem pode potencializar seu protagonismo na construção do seu próprio aprendizado, conscientizando-o e incentivando-o a se comprometer com os caminhos em busca do conhecimento: porque, para que, o que e como se aprende.

Charlot (2000) destaca que integrar o estudante no processo de avaliação pode torná-lo não só sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro num grupo de iguais, construindo valores e, conseqüentemente, o próprio conhecimento. Isso implicaria em analisar, discutir e propor novos recursos e instrumentos avaliativos que mobilizassem a participação dos discentes em prol de uma ação coletiva.

Tais indicadores, fortalecem a prerrogativa de que a avaliação se constituiu como um dos elementos fundamentais dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Física, o que nos incita a um conjunto de reflexões que vão envolver desde o entendimento do seu papel enquanto componente curricular na escola até os saberes construídos pelos estudantes nestas aulas.

Esses apontamentos nos desafiaram a construir a seguinte interrogação de pesquisa: Como os estudantes constroem um processo avaliativo nas aulas de Educação Física correspondente ao desenvolvimento de uma unidade didática envolvendo a temática práticas corporais de aventura urbanas (PCAU)¹² a partir de uma relação de parceria com o professor e os outros colegas de turma?

¹² As PCAU compreendem um conjunto de práticas corporais relacionadas às práticas corporais de

Dessa maneira, o objetivo geral desta investigação é:

- Identificar e analisar as relações dos estudantes com a construção dos processos avaliativos em aulas de Educação Física correspondente à temática PCAU.

Enquanto objetivos específicos, podemos destacar:

- ✓ Constatar quais sentidos os alunos atribuem à avaliação na Educação Física;
- ✓ Identificar e analisar possíveis mudanças nas percepções e entendimentos dos discentes a respeito da avaliação na Educação Física;
- ✓ Apresentar indícios de uma possível proposta avaliativa;
- ✓ Identificar se os alunos se reconhecem como protagonistas dos processos avaliativos nas aulas de Educação Física.

Paralelamente a essa pesquisa, como produto educacional (exigência particular do programa de mestrado ao qual o estudo se vincula), os estudantes criarão, orientados e supervisionados pelo professor da turma e também pesquisador deste estudo, um *e-Book* sobre avaliação com sugestões e indicações acerca dos processos e recursos/instrumentos avaliativos nas aulas de Educação Física.

Nossas expectativas são que os resultados decorrentes desta investigação possam ampliar a compreensão a respeito da importância da avaliação nas aulas de Educação Física, evidenciando aspectos sobre os processos avaliativos que ainda não foram discutidos pela produção acadêmica, contribuindo com a indicação de

aventura (PCA). Nas PCA são exploradas expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Nas PCAU exploram-se a “paisagem de cimento” (ruas, praças, pistas) para produzir as condições de vertigem e risco controlado durante a sua vivência. *Parkour*, patins e *skate*, são exemplos destas práticas. O *parkour* consiste numa prática corporal na qual o praticante sobrepõe obstáculos da maneira mais rápida e direta possível utilizando-se de movimentos corporais tais como saltos, rolamentos, equilíbrios e escaladas. No patins, o praticante calça um equipamento denominado de “patins” (com rodas) para se deslocar e realizar manobras específicas, envolvendo, por exemplo, movimentos de giros, saltos e deslizamentos sobre superfícies. Já o *skate*, compreende uma prática corporal na qual o praticante se posiciona sobre um equipamento, o “*skate*” (uma espécie de prancha de madeira com rodas), para se deslocar e realizar determinadas manobras, abrangendo, do mesmo modo que no patins, movimentos de saltos, giros, deslizamentos sobre superfícies, dentre outros (BRASIL, 2018).

novas pesquisas a respeito da temática. Além disso, esperamos que seja possível esboçar alguns caminhos que nos ajudem a inaugurar ações de superação das dificuldades relativas à avaliação na Educação Física, auxiliando estudantes e professores nas aulas do referido componente curricular, contemplando tanto processos quanto recursos/instrumentos avaliativos.

A estrutura deste texto de dissertação se constitui do seguinte modo:

No capítulo 1, intitulado “A avaliação no contexto escolar”, são apresentados os conceitos e desafios referentes à avaliação no âmbito da Educação escolar e da Educação Física, demarcando sua contextualização histórica, com destaque para o processo de reconfiguração pelo qual esta última atravessou. Ainda nesse capítulo, é abordada a importância da avaliação dentro dos processos de ensino e de aprendizagem como parte integrante e indissociável dos mesmos, constituindo-se em uma ferramenta de reorientação de tais processos e, por outro lado, evidenciando o quanto a avaliação ainda envolve práticas de classificação e exclusão dos estudantes nas escolas.

Já no capítulo 2, denominado “Os saberes construídos pelos estudantes nas aulas de Educação Física: pistas para se pensar a avaliação”, pretendemos abordar os saberes específicos da Educação Física que se espera que os estudantes aprendam em articulação ao que os estudantes dizem aprender; as justificativas que sustentam a aprendizagem de tais saberes; bem como o protagonismo dos alunos na construção dos processos avaliativos de modo participativo juntamente com o professor.

A trajetória metodológica é explicitada no capítulo 3, com a apresentação da abordagem da pesquisa, assim como das técnicas e instrumentos utilizados para a coleta e registro de dados. Ainda nesse capítulo, também são apresentados os participantes da pesquisa, como também, o contexto em que ela ocorreu. Por fim, são sinalizados os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

No capítulo 4, são tecidas as análises dos dados coletados nas duas etapas ao longo da pesquisa em diálogo com os referenciais teóricos da área. Foram definidas três categorias de análise: a) A avaliação como um elemento essencial e indissociável de um percurso pedagógico correspondente à Educação Física; b) As relações com o saber construídas e vivenciadas pelos estudantes nas (e com) as aulas de Educação

Física numa perspectiva avaliativa; c) Repensando as concepções de avaliação na Educação Física: para além das provas e atribuição de notas.

As considerações finais encerram o estudo, apontando que o percurso pedagógico construído e vivenciado de maneira colaborativa entre professor e estudantes evidenciou as relações que estes (re)estabeleceram com os processos avaliativos, abrindo caminho para um estreitamento de vínculo mais significativo com suas próprias aprendizagens. Isso possibilitou uma reconstrução das concepções avaliativas correspondentes ao componente curricular de Educação Física, superando-se a ideia de uma avaliação reduzida à aplicação de provas e à atribuição de notas e passando-se a pensar outros caminhos mais comprometidos com a apropriação dos saberes, envolvendo ações democráticas, inclusas e autônomas.

CAPÍTULO 1

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

1.1 Avaliação na Educação escolar

De acordo com Luckesi (2011), os professores têm grande dificuldade em avaliar, dada a histórica prática de exames escolares, rotina esta que já vem sendo construída e desenvolvida nas escolas desde meados do século XVI.

Por outro lado, segundo o mesmo autor, a avaliação da aprendizagem dos estudantes ainda é algo historicamente recente, pois sua difusão teve início apenas na década de 1930, a partir dos estudos do americano Ralph Tyler. No Brasil, o referido termo começou a ser mencionado no contexto escolar apenas entre o final dos anos 1960 e início da década de 1970, passando a constar em documentos oficiais somente a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996. Ainda que venham ocorrendo mudanças, sempre superficiais, os exames escolares seguem se estabelecendo como a prática avaliativa mais presente nas escolas (LUCKESI, 2011).

Para Luckesi (2011, p. 25, grifo do autor), o ato de examinar é caracterizado “[...] especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*”. Segundo o autor, a avaliação deve ser desenvolvida no intuito de subsidiar a aprendizagem, fato que não ocorre por meio do emprego dos exames escolares, uma vez que estes são classificatórios e excludentes, pois se balizam pela aprovação ou reprovação dos estudantes e não pela promoção efetiva da aprendizagem. Ele ainda salienta que a habilidade de examinar é uma prática que:

[...] herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. (LUCKESI, 2011, p.26)

Nesta mesma perspectiva, Fernandes e Freitas (2007) apontam que as práticas pedagógicas, impregnadas de concepções, representações e sentidos, são repletas de ações que fazem parte de nossa cultura, de nossas crenças, expressam uma “certa maneira” de ver o mundo. Essa “certa maneira” de ver o mundo traz para as ações pedagógicas “[...] reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, que ainda estão muito impregnados pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19). Deste modo, essa perspectiva avaliativa, seletiva e classificatória, tende a se configurar como um fator de exclusão escolar. O mesmo é pontuado por Villas Boas (1998), ao apontar que a avaliação no âmbito escolar é realizada conforme objetivos escolares implícitos ou explícitos que refletem valores e normas sociais.

Leite e Kager (2009) destacam que as práticas avaliativas predominantes no contexto escolar “[...] ainda ocorrem a partir de um modelo teórico tradicional, que concebe a educação como um mecanismo de manutenção e reprodução das condições sociais” (p. 110). Segundo os autores, a principal função da avaliação dentro do referido modelo é a classificação dos estudantes, uma vez que o julgamento de valor visa classificar o indivíduo segundo um padrão determinado, através, por exemplo, de notas ou conceitos, situando-os entre os melhores ou os piores.

Dessa maneira, conforme Chueiri (2008) podemos partir do pressuposto de que a avaliação no contexto escolar “[...] não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (p.52).

Na visão de Souza (1998), o termo avaliação tem sido empregado para se referir ao desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de prova. Não à toa, as pesquisas no âmbito da avaliação escolar têm revelado a sua natureza seletiva, classificatória e autoritária.

Contraopondo-se a essa realidade, Leite e Kager (2009) apontam que o processo avaliativo deveria implicar decisões a favor da aprendizagem do aluno, pois:

[...] deve representar um momento de reflexão, sendo os seus resultados utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Para isso, a escola deve ser um espaço constante de confronto de ideias,

Nessa direção, Fernandes e Freitas (2007) destacam que a avaliação não deve estar voltada à classificação e seleção dos estudantes, mas sim deve exercer o papel de auxiliar professores e estudantes a compreenderem, de forma mais organizada, sobre os processos de ensinar e de aprender.

Esteban (2012) aponta que, apesar de muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que os professores realizam, ainda é uma prática predominante no ambiente escolar.

Pereira (2005) igualmente salienta que os desafios no processo de avaliação da aprendizagem escolar ainda se relacionam com uma concepção classificatória, apesar dos discursos dos docentes apresentarem, muitas vezes, tendências inovadoras.

Semelhante situação foi verificada por Caseiro e Gebran (2008) ao constatarem que gestores, professores, estudantes e responsáveis por estes últimos, anunciavam ideias progressistas referentes à avaliação que não condiziam com suas ações no dia-a-dia da escola, caracterizando visões tradicionais de ensino, como também, do processo avaliativo. Particularmente com relação às práticas avaliativas realizadas pelos docentes, diagnosticaram que a avaliação ainda se encontrava impregnada do caráter classificatório e seletivo.

Hoffmann (2004) destaca que as contradições entre o discurso e a prática docente alimentam a dicotomia entre a Educação e a avaliação. Estes dois cenários não podem ser vistos como distintos, separados, uma vez que caminham juntos com o único propósito de investigar e refletir sobre a ação pedagógica.

Apesar dos avanços realizados no âmbito dos discursos pedagógicos, para Fernandes e Freitas (2007) os docentes insistem em uma prática avaliativa que não favorece o aprendizado, concebendo a avaliação como algo à parte do processo de ensino, constituindo-se apenas como um momento de verificação e, conseqüentemente, atribuição de nota. Segundo os autores, a avaliação é parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que não se ensina sem avaliar, como também, não se aprende efetivamente excluindo (mesmo que

parcialmente) a avaliação de tais processos. Assim, “[...] rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo” (FERNANDES E FREITAS, 2007, p.23). CAT.1

Ribetto *et. al.* (2008) apontam que as práticas avaliativas, muitas vezes, são reduzidas a um espaço-tempo independente do processo escolar. Contudo, segundo os autores, não se pode pensar a avaliação de maneira separada dos processos de ensino e de aprendizagem, como algo que se justifica em si e por si mesmo. CAT.1

Portanto, podemos depreender que a avaliação configura-se como um elemento didático constitutivo dos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que, como salienta Luckesi (2011), aprender a avaliar é uma tarefa emergente na contemporaneidade, pois significa não apenas conhecer as produções teóricas sobre avaliação, mas também, aprender a avaliar na prática, no próprio cotidiano escolar.

Buscando melhor compreender o conceito de avaliação, constatamos em Hoffmann (1995, p. 18), que:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões permanentes do educador, sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Luckesi (2011) explica que a avaliação pode ser definida como “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (p. 20), isto é, a avaliação configura-se como o acompanhamento da aprendizagem envolvendo um diagnóstico e uma análise qualitativa sobre os dados obtidos no decorrer da execução do processo avaliativo, possibilitando a tomada de decisão para se prosseguir ou se realizar ajustes relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Para Freitas *et. al* (2018), os resultados das avaliações, os conflitos entre aquilo que foi aprendido e o que foi ensinado, devem servir de base para se compreender os limites e possibilidades dos discentes, de tal maneira que isso favoreça seus processos de desenvolvimento e não de medida do que eles aprenderam.

Nesse sentido, conforme Fernandes e Freitas (2007) a avaliação:

[...] é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou

melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem. (p. 19, grifos dos autores)

Na visão de Villas Boas (1998, p. 21) a avaliação no contexto escolar “[...] não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui”. Dessa maneira, podemos inferir que a avaliação compreende um processo de acompanhamento da aprendizagem que deve ocorrer no início (diagnóstica), durante (processual e formativa) e no “fechamento” (somativa) dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Fernandes e Freitas (2007), quando a avaliação acontece no decorrer do processo pedagógico, com o objetivo de reorientá-lo, é denominada de avaliação formativa e quando ocorre ao final de tal processo, no intuito de apreciar os resultados deste, recebe o nome de avaliação somativa. Para os autores, uma vez que a avaliação visa fornecer informações acerca das ações de aprendizagem, não pode ser realizada apenas ao final do trabalho pedagógico, correndo o risco de perder seu propósito. Daí a importância de se desenvolver uma avaliação formativa no contexto escolar, pois esta possibilita ao docente coletar dados a respeito das aprendizagens e dificuldades dos alunos de tal maneira que seja possível se promover regulações nos processos de ensino e de aprendizagem, proporcionando, em diálogo com os estudantes, que os mesmos identifiquem suas potencialidades e dificuldades para redirecionarem seus percursos de aprendizagem, favorecendo, ainda, o desenvolvimento da autonomia (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Nesse mesmo caminho, Hoffmann (2004) aponta que a escola e a sociedade estão em constante transformação e, conseqüentemente, a avaliação também se transforma e se concretiza numa ação reflexiva sobre a ação, assim como, a realidade na qual se insere e a necessidade de acompanhamento do aluno na trajetória de construção do conhecimento.

Para Villas Boas (1998), novas exigências vêm se colocando para a avaliação no contexto da escola, tais como: apoiar o trabalho pedagógico com ênfase na aprendizagem de todos os estudantes; fornecer informações a respeito dos mesmos,

dos professores e da comunidade escolar; apresentar à sociedade os resultados do trabalho escolar; acompanhar o desenvolvimento do currículo.

Sobre a relação entre avaliação e currículo, encontramos em Beuchamp *et. al.* (2007, p. 13) que:

O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa.

Nesse sentido, de acordo com Oliveira e Pacheco (2008), o fato de que aquilo que é proposto e desenvolvido durante as aulas dará origem a um processo de avaliação não pode ser negligenciado nas discussões curriculares, uma vez que “[...] a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico” (p.119).

Com relação às funções da avaliação, Luckesi (2000) salienta que a avaliação pode servir de crítica ao caminho percorrido, uma vez que apresenta-se como ferramenta necessária no processo de construção dos resultados que se planejou alcançar, assim como na análise e no redimensionamento da ação. Por isso, a avaliação, enquanto prática comum no ambiente escolar, deve ser organizada e planejada de acordo com objetivos coerentes com os processos de ensino e de aprendizagem propostos.

Sobre a dimensão crítica da avaliação, nos apoiamos em Freire (1996, p. 22), que aponta: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Ainda com base em Freire (1987), uma educação libertadora é caracterizada pelo fato de os educandos se sentirem sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar e sua própria visão de mundo. Desse modo, a aprendizagem não deve ser uma transmissão de informações, de técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo diálogo com os participantes dos processos de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 1987).

Educador e educando são sujeitos dos mesmos processos, aprendendo e

crescendo juntos e essa relação, como defende Freire (1987) e com o qual concordamos, concebe o processo contínuo de tomada de consciência e de modificação, no qual a autoavaliação, a avaliação mútua, e a permanente avaliação da prática educativa deveriam se fazer constantes. Para tanto, como já mencionado anteriormente, a avaliação está imbricada na prática educativa e não se reduz a um pedaço da mesma.

Assim sendo, se faz necessário um redimensionamento da prática avaliativa, para que a mesma se comprometa com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, mobilizando reflexões e o delineamento de novas rotas do processo educativo.

1.2 Avaliação na Educação Física

Conforme Darido (2003), historicamente, a avaliação nas aulas de Educação Física ficou atrelada à aplicação de testes físicos com objetivos pouco educacionais voltados a identificar melhorias no desempenho biológico e motor dos estudantes, vinculando-se à seleção dos mais aptos e habilidosos e à atribuição de nota.

Outra influência demarcada por essa tradição e que já era denunciada por Darido (1999) prende-se ao fato de que os alunos não eram informados pelos professores sobre as avaliações pelas quais passavam, assim como, não eram explicados os objetivos dos testes e tampouco havia vinculação entre estes e o programa de ensino desenvolvido ao longo do ano. Igualmente, de modo impactante, era a submissão dos estudantes, muitas vezes, aos sentimentos de incompetência e vergonha (DARIDO 1999).

Todavia, para Darido (1999), a avaliação não deve se configurar como um instrumento de pressão e de castigo, mas sim, mostrar-se útil para as partes envolvidas, funcionando como um diagnóstico contínuo das situações de ensino e aprendizagem, uma vez que ela pode:

[...] auxiliar o professor oferecendo elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere a escolha de objetivos, conteúdos e estratégias. Auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Do ponto de vista do aluno é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades (p.15).

De acordo com Bracht (2010), a Educação Física no Brasil passou por diferentes processos e fases no decorrer da história, sendo que no contexto escolar ela foi, por muito tempo, reconhecida como mera atividade física, desenvolvida à parte dos propósitos da escola, assentada numa visão de corpo marcadamente biológica, excludente e seletiva dos estudantes. Nessa direção, vale destacar o processo de ascendência do esporte ocorrido no Brasil em meados do século XX, o que acarretou na sua prática quase que de maneira hegemônica nas aulas, cujo processo ficou conhecido como “esportivização” da Educação Física (BRACHT, 2010).

Na tentativa de se buscar uma nova identidade para a Educação Física na escola, o que incluiu o debate sobre as incongruências em torno da avaliação, no início dos anos de 1980 acadêmicos e profissionais foram construindo novas perspectivas para se pensar a área (BRACHT, 2010). De acordo com Bracht (2010, p. 3): “Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola”. Tal mudança se refere ao fato de que o corpo deixa de ser entendido somente em sua dimensão biológica/física e passa a ser concebido como uma construção cultural e histórica, pois nele estão impressas as marcas da sociedade na qual está inserido.

No âmbito dessas mudanças, conforme Bracht (2010, p. 3, grifos do autor) “O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um **saber fazer** e de um **saber sobre esse fazer**”. Ou seja, para além do "saber fazer", agora relacionado à vivência das diversas manifestações da cultura corporal de movimento, seria importante mobilizar os estudantes a refletirem a respeito do "saber sobre esse fazer", isto é, aos sentidos e significados representados e construídos na vivência das diversas práticas corporais.

Esse processo de reconfiguração da Educação Física escolar, envolveu, portanto, dentre outras mudanças, uma ampliação do entendimento do seu objeto pedagógico, contribuindo para ampliar os conhecimentos tratados pelo componente curricular, envolvendo, além do esporte, as brincadeiras e os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, as práticas corporais de aventura, entre outros. Inaugurava-se assim um compromisso com a contextualização histórica das práticas corporais, a sua

contemporaneidade, como também, discussões sobre gênero e preconceito, assim como valores e atitudes identificados e produzidos nestas práticas.

No entanto, para a efetiva materialização dessa perspectiva se faz necessário a reconfiguração das práticas pedagógicas que favoreçam a superação daquelas esportivistas/tradicionais, incluindo a avaliação. Essa tarefa tem se demonstrado um tanto desafiadora, na medida em que a ação docente “[...] se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2009, grifos dos autores, p. 12)

Os esforços dos acadêmicos e profissionais da área para mudança, ainda que de modo lento e, às vezes, com certas incongruências, vem sendo revelado nos documentos oficiais que normatizam e orientam os procedimentos de ensino na escola e, portanto, também da Educação Física, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FERRARI; SILVA, 2020).

Contudo, em que pese toda a reconfiguração que a Educação Física na escola vem experimentando nas últimas décadas, incluindo as influências recebidas dos avanços legais na seara da educação escolar brasileira e, por mais que as mudanças de paradigma tenham ocorrido, a avaliação nas aulas desse componente curricular, muitas vezes, ainda continua sendo realizada apenas de maneira prática, isto é, limitada ou predominantemente atrelada ao saber-fazer, não desvinculando-se totalmente daquela perspectiva tradicional (FERRARI; SILVA, 2020).

No que se refere aos documentos oficiais, vale destacar a promulgação da LDB de 1996, na qual a Educação Física passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola, configurando-se como componente curricular da educação básica (BRASIL, 1996). Com relação à avaliação, o documento ainda traz em seu texto que a mesma deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Anos mais tarde, com a publicação dos PCNs, a organização dos conteúdos de aprendizagem e o balizamento das ações de ensino ficaram atrelados às três

dimensões do conteúdo, envolvendo conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1997;1998; 2000). Consequentemente, isso levou os docentes a pensar a avaliação de três maneiras, exercendo considerável influência nas suas práticas pedagógicas e, portanto, conduzindo os professores a desenvolverem o processo avaliativo de maneira fragmentada, enfatizando-se uma ou mais dimensão em prejuízo de outras.

Nos estudos de Foscarini e Fonseca (2010) e Macedo e Ferreira (2021) foi possível constatar que a avaliação alicerçada nos critérios atitudinais envolvendo, por exemplo, a observação do interesse, da dedicação e do comportamento dos estudantes nas aulas foi a mais praticada pelos professores. Por outro lado, no trabalho de Ramalho *et al.* (2012) verificou-se que a avaliação vinculada à observação do desempenho físico/motor dos alunos consistiu na prática avaliativa mais utilizada pelos docentes.

González e Fraga (2012) destacam que avaliar talvez seja a tarefa mais difícil do professor, pois há uma desarticulação entre a avaliação e os contextos de ensino e de aprendizagem, ou seja, o que ocorre é a falta de proposições centradas nos saberes específicos da Educação Física. Os autores ainda salientam que a crítica aos instrumentos avaliativos pautados na aferição e na aptidão física pode induzir os docentes a realizarem a avaliação com vistas somente aos saberes relacionados a conceitos, ou seja, de maneira teórica/escrita.

Bratfische (2003) já reconhecia a complexidade do processo avaliativo e destaca que não se pode restringir a avaliação a procedimentos técnicos e à aplicação de testes físicos, bem como, não se pode expor os estudantes à situações de constrangimento, cuidando para que isso não os afaste das práticas corporais.

Betti e Zuliani (2002) e Santos *et al.* (2015) ressaltam que os processos avaliativos revelam características e dificuldades comuns as dos outros componentes curriculares da escola, mas também peculiaridades que configuram a especificidade da Educação Física.

Para Honorato (2014), entre outros problemas, a escassez de propostas avaliativas revela que alguns professores de Educação Física ainda apresentam dificuldades em compreender o papel da avaliação, indicando que poucos têm consciência dos métodos avaliativos e grande parte não realiza a avaliação de forma contextualizada. Assim, se faz necessário superar o uso de avaliações incompatíveis

com o que se espera dos estudantes, uma vez que o desalinhamento entre objetivo da aula e avaliação pode comprometer o entendimento do estudante sobre o sentido daquilo que ele está aprendendo, comprometendo, portanto, a própria aprendizagem.

No âmbito desses desafios, o estudo de Santos *et al.* (2014) se destaca como um dos pioneiros na revelação do quanto os estudantes não identificam o que eles aprendem nas aulas a respeito dos saberes específicos da Educação Física. Segundo os autores, a Educação Física possibilita determinadas aprendizagens de saberes que estão inscritos no próprio corpo, uma vez que estes se materializam na própria experimentação das práticas corporais. Ainda para os autores, os estudantes têm dificuldade em analisar as relações com os saberes construídos nas aulas de Educação Física, uma vez que elas são distintas daquelas construídas pela lógica da escola, sendo esta última vinculada ao aprendizado de saberes destinados à determinadas finalidades, tais como a preparação para vestibulares e para o mercado de trabalho, assumindo, assim, um papel utilitarista. Assim, os estudantes “[...] elaboram uma leitura do que aprenderam na Educação Física baseados no que eles compreendem como aprender [...]” (SANTOS *et al.*, 2014, p. 545).

Portanto, a análise, sob o ponto de vista dos estudantes, de quais saberes são apropriados por eles no decorrer de suas trajetórias escolares no âmbito da Educação Física pode favorecer o acesso às implicações do ensino para esta construção e em como a Educação Física contribui com a formação dos alunos na escola, como também, fora dela (SANTOS *et al.*, 2014).

Ainda segundo os mesmos autores, os estudantes revelam críticas do processo de ensino da Educação Física na escola, salientando dois aspectos centrais: a) A não abertura para a participação deles no planejamento das aulas; b) A ação pedagógica docente que estabelece a dicotomia do ensino entre teoria (ensino das regras de uma determinada modalidade, por exemplo) e prática (vivência corporal).

Indo ao encontro das constatações apresentadas no estudo acima, atualmente, com a publicação da BNCC, as maneiras de se ensinar e avaliar na Educação Física se reconfiguram, particularmente, com as orientações alicerçadas nas oito dimensões do conhecimento. De acordo com o referido documento:

Considerando as características dos conhecimentos e das experiências

próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta (BRASIL, 2018, p. 222).

Assim, nesse novo cenário pedagógico, são trazidos outros elementos para se pensar o ensino, como também a avaliação, sobretudo no que diz respeito ao conjunto de saberes relacionados às aprendizagens decorrentes das experiências vividas pelos alunos na cultura corporal de movimento.

Embora não haja nenhuma referência à avaliação em Educação Física na BNCC, as mudanças propostas pelo documento referentes ao ensino possivelmente passarão a influenciar as práticas avaliativas dos professores, levando estes a pensar o processo avaliativo de maneiras diferentes, dando maior relevo aos saberes específicos da Educação Física, bem como ao que os alunos reconhecem aprender.

De acordo com Venâncio e Sanches Neto (2019), é importante frisar que a mobilização dos estudantes na direção da aprendizagem depende, dentre outros fatores, da compreensão por parte deles acerca da relação indissociável entre os critérios e os instrumentos avaliativos. Para tanto, é fundamental que os professores possibilitem aos alunos a identificação de ambos para que se favoreça avanços qualitativos no processo de aprendizagem (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Segundo os autores, há a necessidade de se empregar instrumentos diversos para que a avaliação seja contextualizada, pois os estudantes aprendem de modos variados sobre temas que têm níveis distintos de complexidade.

Com relação aos modos de se lidar com o erro, Venâncio e Sanches Neto, (2019) apontam que a valorização deste no processo de aprendizagem pode contribuir para que a mesma seja efetivada, porém, desde que o erro seja avaliado de maneira consistente e sejam oferecidas devolutivas aos estudantes. Assim, os alunos podem ressignificar sua própria experiência ao aprender.

No que diz respeito aos critérios de avaliação, conforme Venâncio e Sanches Neto (2019), podem ser considerados: assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo, atitudes específicas, conhecimento tácito, aproveitamento de demonstrações visuais, procedimentos específicos, conhecimento declarativo, aproveitamento de instruções verbais ou gráficas e conceitos específicos. Com

relação aos instrumentos avaliativos, os autores propõem, dentre outros: chamada oral (temática), vivências, observação e registro, rodas de conversa, experimentação e demonstrações visuais, provas individuais ou em grupos, explicitação e escuta (sensível, atenciosa, rigorosa e criteriosa), síntese (por meio de tabelas, gráficos, figuras, mídias etc.), construção de modelos e maquetes, composição de portfólio em formato de vídeo e autoavaliação.

Ainda no que se refere aos instrumentos avaliativos, o estudo realizado por Brasil e Ferreira (2020), que buscou analisar um processo avaliativo dos saberes corporais na apropriação do jogo de handebol, envolvendo a utilização de fichas, abordando, mais especificamente, a avaliação entre pares e a autoavaliação, evidenciou que as fichas avaliativas se mostraram como possibilidades para identificar dados expressivos da aprendizagem dos estudantes, os quais puderam aprender uns com os outros, favorecendo a corresponsabilidade e a superação da avaliação em uma perspectiva classificatória, seletiva e excludente, possibilitando a construção de um processo avaliativo mais democrático e inclusivo e contribuindo para a ruptura do paradigma de uma avaliação centrada somente no professor. Ainda para as autoras, os dados obtidos com esses recursos avaliativos revelaram uma quantidade considerável de informações e possibilidades de avaliação que podem ser construídas pelos professores e estudantes nas aulas.

Gordo *et al.* (2021) ao construírem um protocolo avaliativo para as aulas de Educação Física, envolvendo alunos e professores, constataram que, no âmbito dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre avaliação na Educação Física, a avaliação foi reconhecida como um momento no qual eram submetidos à provas e testes para saber se o desempenho deles nas aulas, referentes às vivências corporais, era bom ou ruim, indicando que entendiam a avaliação em uma perspectiva tradicional/esportivista. Os alunos também relataram que desconheciam a forma como eram avaliados, sinalizando a importância de a avaliação ser tratada como um processo que deveria estar claro para os mesmos. Os discentes ainda apontaram que gostariam que não houvesse avaliação nas aulas de Educação Física, alegando já realizarem muitas atividades avaliativas de outros componentes curriculares e que prefeririam ser avaliados apenas pela frequência nas aulas, demonstrando desconhecerem o real sentido da avaliação. Assim, os autores do estudo salientam

que para se conseguir mudar o entendimento dos estudantes sobre a avaliação nas aulas de Educação Física se faz necessário mudar a própria concepção dos docentes e dos discentes sobre como e o que avaliar, sobre quem se está avaliando e para que e se está avaliando, uma vez que as respostas apresentadas pelos alunos dizem respeito à leitura que eles próprios vivenciam daquilo que os professores desenvolvem durante as aulas.

Portanto, no âmbito da avaliação em Educação Física escolar ganha relevo a reflexão proposta por Darido e Rangel (2011), a partir das seguintes questões: “Por que avaliar?”, “Quem avalia?”, “Como avaliar?”, “O que avaliar?”, “Quando avaliar?”; uma vez que, diante do que foi possível se constatar até aqui, tais questões parecem ainda se mostrar pouco resolvidas nesse campo.

Neste capítulo, foram apresentados os conceitos e desafios relativos à avaliação no contexto da Educação escolar e da Educação Física, sua importância dentro dos processos de ensino e de aprendizagem e o quanto ainda envolve práticas de classificação e exclusão dos estudantes nas escolas. Particularmente, com relação à Educação Física, demarcou-se sua contextualização histórica, com destaque para o processo de reconfiguração pelo qual passou, a legitimação da sua especificidade e dos saberes a ela vinculados, e a influência que tal reconfiguração vem exercendo nas práticas avaliativas dos professores.

No capítulo seguinte serão abordados os saberes específicos da Educação Física estabelecidos pelas atuais políticas públicas educacionais e aqueles correspondentes aos que os estudantes dizem aprender, assim como as justificativas que sustentam as aprendizagens de tais saberes. Ademais destacaremos uma parte para tratar do protagonismo dos alunos na construção dos processos avaliativos de modo participativo e colaborativo juntamente com o professor.

CAPÍTULO 2

OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PISTAS PARA SE PENSAR A AVALIAÇÃO

Neste capítulo abordaremos os saberes específicos da Educação Física que se espera que os estudantes aprendam em articulação ao que eles dizem aprender; as justificativas que sustentam a aprendizagem de tais saberes e a própria relação com esses saberes, bem como o protagonismo dos alunos na construção dos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação, de modo participativo juntamente com o professor.

Diante do novo cenário educacional que vem sendo estabelecido no Brasil, destacam-se, como já mencionado anteriormente, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018) e, no caso da rede estadual de ensino de São Paulo, a publicação do Currículo Paulista, abrangendo, inicialmente, as etapas da Educação infantil e fundamental (SÃO PAULO, 2019) e, posteriormente, voltada especificamente ao Novo Ensino Médio¹³ (SÃO PAULO, 2020).

Uma vez que a BNCC se constitui como uma referência nacional que tem como propósito balizar a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares federais, estaduais e municipais, assim como das propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 2018), do mesmo modo que ocorreu nos demais estados brasileiros, ambas as publicações do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019; 2020) foram elaboradas de acordo com as orientações previstas na BNCC.

Todavia, cumpre esclarecer, que a publicação oficial do Currículo Paulista voltada para o Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020) só ocorreu em meados de 2020 e que a sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino foi

¹³ Organização curricular direcionada ao ensino médio, composta por duas vertentes principais: a) a formação geral básica, constituída pelas quatro áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e seus respectivos componentes curriculares, além das habilidades e competências da BNCC; b) os itinerários formativos, os quais são voltados para a flexibilização da organização curricular, pois visam permitir aos alunos a escolha das áreas nas quais desejam aprofundar os seus estudos (BRASIL, 2018).

acontecendo de modo progressivo no decorrer dos anos subsequentes. Desse modo, diferentemente do ocorrido com as 1ª e 2ª séries do ensino médio durante os anos de 2021 e 2022, as quais tiveram suas aulas já orientadas pelo que estabelece as diretrizes do Novo Ensino Médio, as aulas direcionadas às turmas da 3ª série ficaram sujeitas, até o encerramento do ano letivo de 2022, às orientações previstas no Currículo anterior denominado de Currículo Oficial do Estado de São Paulo, cuja publicação ocorreu, inicialmente, no ano de 2008, sendo atualizada anos mais tarde e republicada em 2011 (SÃO PAULO, 2008; 2011). Vale ressaltar que este documento foi elaborado tendo como base as diretrizes previstas em documentos normatizadores promulgados anteriormente à BNCC, tais como a LDB (Brasil, 1996) e os PCNS (BRASIL, 2000). Assim, entre os anos de 2020 e 2022, observamos um processo de transição curricular na rede de educação paulista da versão do Currículo anterior voltada para o ensino médio para a versão atual, correspondente ao Novo Ensino Médio.

Com relação àquilo que se espera que os estudantes aprendam durante as aulas, a BNCC prevê a efetivação de aprendizagens essenciais que visam contribuir para que seja assegurado aos alunos o desenvolvimento de determinadas competências gerais relativas aos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos discentes. Tais competências relacionam-se entre si e desdobram-se no tratamento didático que o documento propõe para a Educação Básica, articulando-se no âmbito da construção e apropriação de conhecimentos, bem como no desenvolvimento de habilidades (BRASIL, 2018).

No contexto escolar, e em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018), habilidade é um termo que corresponde às expectativas de aprendizagem, ou seja, àquilo que se espera que os estudantes aprendam ao longo do desenvolvimento das aulas, ou, ainda, aos objetivos pretendidos do ponto de vista do aluno, envolvendo um determinado assunto a ser estudado.

Já no que diz respeito ao conceito de competência, esta é descrita na BNCC como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da

Assim, o Currículo Paulista, em todas as versões publicadas oficialmente, define e orienta, aos profissionais da educação que atuam nas escolas do Estado de São Paulo, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, levando em conta sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2019; 2020), uma vez que, de acordo com a BNCC, a Educação Básica

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Dessa maneira, é fundamental que se busque promover a superação da fragmentação do conhecimento, estimulando sua conexão e aplicação na realidade vivida pelos estudantes para que seja dado sentido ao que se aprende, além de favorecer o protagonismo dos alunos no processo de construção de suas próprias aprendizagens (BRASIL, 2018).

Como já elucidado no capítulo anterior, a Educação Física escolar vem atravessando, desde meados do século passado, um importante processo de reconfiguração da área, fato que, de certa maneira, tem reverberado na legislação educacional vigente, bem como nos documentos oficiais que normatizam e orientam as práticas educativas nas escolas brasileiras. Esse movimento tem gerado certa influência nas orientações referentes aos procedimentos de ensino dos professores, como também, com relação às expectativas de aprendizagem dos alunos no decorrer das aulas e, conseqüentemente, ainda que de modo discreto, no que diz respeito ao entendimento e efetivação do processo avaliativo.

2.1 As experiências dos estudantes na apropriação de saberes e essa relação

na Educação Física

De acordo com Charlot (2000), a partir do momento em que nascemos estamos submetidos a obrigação de aprender, uma vez que aprendemos para nos apropriarmos do mundo em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos relativo àquilo que somos, ao mundo em que vivemos e às pessoas com as quais convivemos.

Para Charlot (2000), adquirir saber possibilita aos indivíduos assegurarem-se de um certo domínio do mundo em que vivem. No entanto, o autor salienta que o saber não existe por si só, mas, sobretudo, devido às relações que se estabelece com ele, isto é, aos sentidos, significados e valores que a pessoa que aprende lhe atribui.

Vale ressaltar, antes de prosseguirmos com nossas reflexões, que a teoria do filósofo e educador francês Bernard Charlot que aqui apresentamos é alicerçada na análise crítica que o autor constrói balizada em dados provenientes de suas pesquisas realizadas no âmbito escolar, no final do século XX, relacionada ao que certos pesquisadores sociólogos convencionaram denominar de fracasso escolar (CHARLOT, 1996).

Conforme Charlot (1996), os referidos sociólogos dos anos 1960 e 1970, buscaram mostrar que existia uma correlação estatística entre a posição social do estudante e o seu desempenho escolar, ou seja, enquanto o fracasso escolar envolvia alunos de uma realidade socioeconômica desfavorecida, o sucesso escolar era reservado àqueles situados em classes sociais mais favorecidas.

Todavia, a partir de suas pesquisas, Charlot passou a constatar que certos estudantes de bairros populares também conseguiam, apesar das dificuldades particulares que enfrentavam, obter êxito na trajetória escolar e que, por outro lado, determinados alunos de classes sociais mais favorecidas acabavam fracassando nos estudos (CHARLOT, 1996). Tal constatação levou Charlot a estabelecer sua crítica àquelas análises trazidas pelos sociólogos em meados do século XX, concebendo-as como teoria da reprodução, pois apresentavam, dentre outros problemas, uma lacuna na teoria relativa ao fracasso escolar que, em geral, costumava deixar de lado a história singular de cada estudante no processo educacional, seus encontros, acontecimentos, relações sociais, entre outros aspectos, não dando conta de explicar

como e por que aqueles alunos de classes “desfavorecidas” obtinham sucesso nos estudos (CHARLOT, 1996).

Charlot (2000) aponta que, evidentemente, há estudantes que não conseguem acompanhar o ensino dirigido a eles, que não se apropriam dos saberes que supostamente deveriam adquirir, não conseguindo, conseqüentemente, construir certas competências e que, diante de tal contexto, muitas vezes, reagem de maneira agressiva, com condutas de retração e desordem. Para o autor, é o conjunto desses fenômenos observáveis, comprovados, que o senso comum, a mídia, assim como os docentes costumam chamar de “fracasso escolar”.

A referida questão pode nos conduzir a muitos debates, como o aprendizado dos estudantes e a eficiência dos professores, e igualmente, sobre a qualidade dos serviços público (relativo ao ensino público) e particular (referente às instituições privadas), além da igualdade de oportunidades e recursos investidos no sistema educacional, entre outros (CHARLOT, 2000).

No entanto, em que pese os apontamentos citados acima, Charlot (2000) salienta que o termo fracasso escolar é, frequentemente, empregado de maneira equivocada, uma vez que:

O “fracasso escolar” não existe; o que existem são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16, grifos do autor).

Para Charlot (2000), embora a posição social da família possa ter alguma ligação com o fracasso nos estudos, não é ela a causa de sua origem, pois assim como pode existir uma relação entre filhos de famílias populares e o fracasso escolar, é possível observarmos situações contrárias que fogem desse parâmetro. Segundo o autor, o próprio estudante ocupa uma certa posição na sociedade a qual, embora tenha a ver com aquela da família, não se reduz a ela e depende, também, do conjunto das relações que o aluno vai estabelecendo com as outras pessoas. Assim, a posição do próprio estudante vai sendo construída ao longo da sua história e é singular, apesar de ser ele, também, um ser social (CHARLOT, 2000).

Nessa perspectiva, Charlot (2000) explica que para compreendermos melhor o estudante que esteja vivendo uma situação de fracasso devemos levar em conta as condições em que a apropriação do saber se dá, isto é:

- o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- sua atividade efetiva, suas práticas;
- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber. (CHARLOT, 2000, p. 23, grifos do autor)

É, portanto, baseado nesses pressupostos que o referido autor constrói sua análise a respeito dos motivos que levam os estudantes a se encontrarem nas mais diversas situações de fracasso escolar.

Charlot (1996; 2000) apresenta, ainda, uma crítica relacionada à análise pautada em faltas, como por exemplo, a carência de recursos diversos, de apoio e suporte familiar, de apropriação do conhecimento, envolvendo deficiências socioculturais, que vem por delimitar uma leitura “negativa” da realidade. Segundo o autor, devemos, pelo contrário, praticar uma leitura positiva dos fatos, considerando os processos que estruturam essa realidade, como também, o que o estudante aprendeu, o que pode/consegue fazer e o que apresenta em suas relações e não naquilo que ele deixa de apresentar ou que lhe falta. Trata-se, portanto, de explicar de outra maneira o que aconteceu com um aluno que fracassa no seu percurso escolar, abordando o que ocorreu com ele, o que pensou, qual o sentido da situação para ele, bem como quais os tipos de relações que mantêm com os outros e não unicamente o que fez de errado ou onde falhou (CHARLOT, 1996; 2000).

Para Charlot (2000), a aprendizagem dos alunos abrange relações que se estabelecem com os saberes desenvolvidos e aprendidos ao longo do processo de escolarização, incluindo, também, aqueles saberes concebidos fora do ambiente escolar. Assim, segundo o autor, a relação com o saber, que vem a ser uma das formas de relação com o mundo, compreende:

[...] o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81)

Ainda para Charlot (2000), o saber não existe por si só, uma vez que ele se constitui na relação que a pessoa que aprende estabelece com o próprio saber. Segundo o autor (p. 61, grifo do autor) “[...] não há saber senão para um sujeito “engajado” em uma certa relação com o saber”, cujo sujeito mantém, de modo concomitante, com os outros e com o mundo, outros diversos tipos de relações.

Nesse sentido, Charlot (2000) sinaliza para uma preocupação centrada no sujeito, uma vez que, para ele, o estudante é, a princípio, uma pessoa confrontada com a necessidade de aprender e de se relacionar em um mundo com os mais diversos tipos de conhecimentos. Segundo o autor, não existe saber senão para um sujeito em atividade no mundo que estabelece relações internas consigo mesmo e com os outros com os quais constrói, valida e partilha desse saber. Ainda de acordo com o autor, um sujeito é:

- um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33)

Dessa maneira, a singularidade de cada pessoa adquire grande relevância na análise que devemos realizar relacionada ao sucesso ou fracasso nos estudos, bem como as situações nas quais os estudantes se encontram em determinado momento do seu percurso escolar, as atividades que realizam, as suas condutas e os seus discursos, ou seja, a posição que o próprio aluno vai construindo no decorrer da sua história.

Entretanto, conforme Charlot (2000), para além da sua singularidade, o ser humano é, também, um ser social, provido de relações consigo mesmo, com o mundo ao seu redor e com os outros. Realidade esta que também se faz presente no ambiente escolar, uma vez que os estudantes se relacionam com as aulas, com professores e funcionários, colegas, temas e objetos de conhecimento, com o ambiente físico a sua volta, entre outras possíveis relações. Esse conjunto de elementos relacionais se consitui naquilo que o autor denominou de “relação com o saber”, isto é: “[...] a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender [...]” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Para Charlot (2000), o processo que leva o aluno a adotar uma relação de saber com o mundo deveria ser o objetivo primordial da educação escolar, na medida em que “[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõem e produz com o mundo, consigo, com os outros” (p.64).

Charlot (1996) já sinalizava que o estudante só poderá se formar, adquirir saberes, obter sucesso na escola, se estudar. Contudo, ele só estudará se a escola e o fato de aprender lhe fizerem sentido. O autor aponta, ainda, que os saberes aprendidos costumam ter a conotação estritamente escolar, por isso, não fazem sentido aos alunos, pois não dialogam com a realidade vivida por eles e acabam expressando algo idealizado e futuro.

Partindo disso, o que faz sentido para o discente é algo que está diretamente ligado com alguma situação que já lhe aconteceu e que apresenta relações com outras coisas de sua vida, envolvendo tanto situações passadas quanto aquelas que se propôs a realizar. Assim, quando um estudante diz que aquilo tem sentido para ele, está indicando tal importância, valor e relação com algo vivido. No entanto, quando afirma que determinada atividade não faz o menor sentido, está se referindo a algo que não se relaciona com ele, e, conseqüentemente, não tem valor (CHARLOT, 2000).

Charlot (2000, p. 81) destaca, ainda, que aceitar ser educado implica, necessariamente, em uma vontade, em uma ambição para aprender, ou melhor, requer um desejo, na medida em que este “[..] é a mola de mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito engajado no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo”. Ainda para o autor:

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. [...] esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. (CHARLOT, 2000, p. 81)

Dessa maneira, Charlot (2000) afirma que ninguém poderá educar alguém que não esteja aberto, disposto a aprender, que não procure colaborar com tal processo. Segundo o autor (p. 54): “[...] uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo.

Portanto, no âmbito escolar, podemos dizer que a aprendizagem só acontecerá de maneira mais efetiva quando os estudantes estiverem engajados no seu processo de aprendizagem, percebendo um sentido ou um valor no que fazem nas aulas e na escola e participando ativamente das atividades, pois para Charlot (2000, p. 55):

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica, supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis...

Para o autor, mobilização se configura em um termo mais apropriado que motivação, na medida em que mobilizar se refere a colocar algo ou recursos em movimento, em ação e envolve uma dinâmica interna (de dentro da pessoa). Além disso, a o conceito de mobilização remete à ideia de móbil, que corresponde às boas razões para se fazer algo, para se entrar em uma determinada atividade o que não pode ser confundido com a meta que se refere ao objetivo, à concretização daquela ação inicial gerada pelo móbil. Portanto, mobilizar-se implica em reunir as próprias forças para fazer uso de si mesmo como recurso. Por outro lado, embora a motivação também tenha um caráter intrínseco, compreende a situação em que a pessoa é influenciada por algo ou por alguém, sofrendo um apelo maior daquilo que lhe é externo (CHARLOT, 2000).

Todavia, no campo dessa apropriação dos saberes escolares, se faz necessário um engajamento coletivo, envolvendo, para além dos alunos, a escola de

modo geral, professores, aulas, temas e objetos de conhecimento para que se crie um ambiente favorável e de mobilização, viabilizando sucesso na aprendizagem (CHARLOT, 2000).

Assim, diante dessa perspectiva, considerando que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem numa relação de reciprocidade, tanto professores quanto estudantes carregam a responsabilidade de envolvimento nestes processos.

De acordo com Charlot (2000), as pessoas não fazem as mesmas coisas, não vivenciam exatamente os mesmos processos, nem tão pouco, tecem os mesmos caminhos, ou seja, cada pessoa constrói a sua própria história ao longo do tempo, fato que nos leva a concluir que a aprendizagem se desenvolve de maneira particular e em determinados contextos que extrapolam as esferas cognitiva e didática.

Nessa direção, Charlot (2000) aponta que há várias maneiras de se apropriar do mundo, uma vez que existem muitas coisas para se aprender. Segundo o autor (p. 65): “Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”. Ainda conforme Charlot (p. 68): “Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. No entanto, aprender não equivale estritamente a adquirir um saber, entendido como um conteúdo intelectual (aprender sobre a origem de uma luta, por exemplo), mas se constitui senão como uma das figuras do aprender as quais compreendem situações e processos em que o saber e o aprender se apresentam para os estudantes (CHARLOT, 2000). Essas figuras são apresentadas e elucidadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Conhecendo as figuras do aprender

Figuras do aprender	Definição
Objetos-saberes	São objetos nos quais há um saber incorporado, sendo este denominado de “saber-objeto”. Exemplos: livros, apostilas escolares, obras de arte, programas de televisão que tratam de temas culturais, entre outros.
Objetos de uso	Referem-se a objetos cuja utilização deve ser aprendida pela pessoa. Desde os mais simples (talheres, escova de dentes, tesoura, etc.) até os mais elaborados (computadores, notebooks, celulares, entre outros).
Atividades a serem dominadas	Dizem respeito ao saber-domínio e correspondem às atividades como a leitura, a natação, a dança, jogar futebol, dirigir um automóvel, entre outras.

Dispositivos e formas relacionais	Compreendem as relações sociais, relações amorosas, formas de agradecimentos, entre outros exemplos.
-----------------------------------	--

Fonte: O autor (adaptado de CHARLOT, 2000, p.66)

Partindo dessa perspectiva, surgem outras relações que se entrelaçam com esse saber que a pessoa está em contato e contribuem para a construção/atribuição de um sentido para quem irá aprender, são elas: relação epistêmica com o saber, relação identitária com o saber e a relação social com o saber.

Para Charlot (2000), aprender, do ponto de vista epistêmico, é exercer uma atividade em situação, ou seja, circunscrita em um determinado local, em um dado momento da história do sujeito e em condições de tempo diversas, envolvendo o auxílio de pessoas que ajudam a aprender. Pode se referir à apropriação de um objeto virtual (o saber) que ainda não se tinha e que está incorporado em objetos empíricos tais como livros, apostilas e materiais didáticos (objeto-saber), abrigado em locais como escolas, por exemplo, possuídos por pessoas que já conhecem o caminho, como é o caso dos professores, os quais podem auxiliar os estudantes a aprender, exercendo a função de acompanhamento e de mediação da aprendizagem. Aqui temos o saber-objeto ou saber-enunciado, muito presente nas apostilas e livros didáticos utilizados nas escolas os quais trazem conteúdos para serem transmitidos aos discentes por meio de enunciados escritos.

Nesse campo da relação epistêmica com o saber, aprender pode envolver, também, o domínio (saber fazer) de uma determinada atividade, como nadar, por exemplo. Nesse contexto, apresenta-se o saber-domínio. Tal saber se inscreve no próprio corpo da pessoa que aprende, o que não equivale e nem se resume a aprender sobre natação, uma vez que saber sobre a natação está ligado a um conjunto de enunciados e não é o suficiente para se saber nadar. No entanto, a pessoa que sabe nadar controla suas ações e/ou suas relações, ela tem consciência do que está fazendo, do que está vivendo e isso pode possibilitar reflexões que, supostamente, darão origem a um saber sobre o fazer relativo à natação (CHARLOT, 2000).

Ainda sobre a dimensão epistêmica, aprender pode abranger aprender a ser solidário, responsável, a entender as pessoas, saber quem se é, ou seja, entrar em um dispositivo relacional onde o intuito é dominar as relações consigo mesmo e com

as outras pessoas. Assim, temos o saber-relacional, que pode ser observado em atividades de socialização e cooperação, como trabalhos realizados em grupos. Nesse contexto, também costuma ser adotada uma posição reflexiva que possibilitará uma designação/qualificação das relações (CHARLOT, 2000).

No que diz respeito à relação identitária (ou de identidade) com o saber, Charlot (2000) aponta que o aprender faz sentido por referência à história da pessoa que está aprendendo, às expectativas criadas por ela, a sua concepção de vida, as suas relações com as outras pessoas, assim como à imagem que produz de si mesma e àquela que quer demonstrar de si aos outros.

Ademais, embora a relação com o saber seja de um sujeito, ela não deixa de ser, também, uma relação social, pois, quando nascemos, nos deparamos com um mundo preexistente já organizado sob uma forma humana e social no qual a pessoa depende de uma rede de relações sociais para se apropriar dos saberes que abrangem “o mundo”, “eu” e o “outro” (CHARLOT, 2000).

Com base nestes conceitos apresentados por Charlot (1996, 2000), as experiências dos estudantes nas aulas de Educação Física envolvem a apropriação de determinados saberes que vão além daqueles tradicionalmente e amplamente desenvolvidos e valorizados no processo de escolarização. Essa situação tem colaborado para a Educação Física seguir enfrentando um cenário de dúvidas e incertezas com relação a sua identidade no âmbito escolar.

Para Charlot (2009), a Educação Física ainda busca uma identidade enquanto componente curricular da escola e tem revelado uma ambição em ser valorizada de modo semelhante aos demais componentes, tais como Língua Portuguesa e Matemática, os quais visam, quase que exclusivamente, à apropriação de saberes-enunciado pelos estudantes. No entanto, uma vez que a Educação Física lida com formas diversas de aprender, ela não pode, felizmente, ser vista e nem comparada aos outros componentes curriculares. Essa diferença que abrange, particularmente, a aprendizagem de atividades a serem dominadas corporalmente, relativas ao saber-domínio, precisa ser reconhecida, esclarecida e valorizada (CHARLOT, 2009).

Diante desse contexto, Charlot (2009) aponta que essa ambição em se aproximar dos demais componentes curriculares tem afastado a Educação Física da sua própria especificidade, na medida em que vai promovendo um desvio de foco do

“fazer com” que se apresenta por meio do saber-domínio para o “falar de”, referente ao saber-enunciado. Assim, para o autor:

Há de esquecer, pelo menos num primeiro momento, a obsessão pela definição e legitimação da Educação Física como disciplina de ensino igual as demais. A primeira questão não é: “o que deve ensinar a Educação Física?”, ainda que essa questão deva ser respondida no fim da reflexão. A primeira questão é: “O que um aluno pode aprender naquele momento da semana escolar designado como Educação Física?”. (CHARLOT, 2009, p. 240, grifos do autor)

Portanto, enfatizar o que o aluno pode e consegue (ou não) aprender nas aulas, ao invés de se preocupar com aquilo que o professor pretendeu ensinar, pode configurar-se em um caminho promissor relativo à aprendizagem que vai ao encontro da especificidade da Educação Física escolar.

Ainda nessa direção, Charlot (2009) salienta que na medida em que é a própria pessoa que está corporalmente envolvida nas situações vivenciadas nas aulas, a sua percepção a respeito de quais saberes conseguiu se apropriar corresponde a um dado importante sobre a sua aprendizagem. Assim, se faz necessário que as informações relativas aos efeitos da Educação Física sejam investigadas pelo professor juntamente com os estudantes (CHARLOT, 2009).

Venâncio (2014), partindo de situações vividas nas aulas de Educação Física, em sintonia com Bernard Charlot, tece uma análise sobre o que a Educação Física, enquanto componente do currículo escolar, sabe a respeito da relação dos estudantes com o saber que é construído durante as aulas, visando compreender, mais especificamente, como os alunos atribuem significados e sentidos às relações com os saberes elaborados com e nas aulas desse componente curricular.

Nesse caminho, a autora desenvolve o tema em questão, alertando, conforme Charlot (2009), para que os professores tenham como foco o que os alunos devem aprender durante as aulas e não aquilo que se deve ensinar. No entanto, balizada nos pressupostos de Charlot, Venâncio (2014) defende que o reconhecimento e a valorização dos saberes elaborados pelos estudantes nas aulas nos conduzem a melhor compreender a existência de outros meios que possibilitam ao sujeito comunicar e anunciar o mundo que não se restringem aos símbolos e códigos orais e escritos. Segundo a autora:

As razões de comunicar ou anunciar as descobertas do mundo estão nos modos que o próprio sujeito encontra para questionar e responder ao mundo. Os sujeitos comunicam o mundo, por exemplo, por meio de outras linguagens singulares explicitadas nos modos de se vestir, nos usos de acessórios, nas preferências musicais, nos grupos sociais aos quais estabelecem vínculos socioculturais etc.. (VENÂNCIO, 2014, p. 57)

Caminhando nessa perspectiva, Venâncio (2014) aponta que as relações com os saberes que foram sendo desveladas na Educação Física em seu estudo permitiram que as figuras do aprender extrapolassem as práticas da leitura e da escrita, na medida em que é o própria pessoa que escolhe a linguagem que melhor representa as suas experiências.

Evidenciando a importância de um saber referente a algo que foi marcante para o aluno, para além do “falar de”, “fazer com” ou “saber sobre”, a autora chama a atenção para a existência do “saber com” a Educação Física, ou seja, um saber que se relaciona com aquilo que foi vivido, percebido e valorizado no processo de aprendizagem em que se reconhece a si e ao outro como capazes de aprender juntos como se as experiências de cada pessoa “[...] constituísse um conjunto próprio de relações consigo mesmo e com o outro que ficaram encarnadas, “grudadas” em seus corpos com memórias e lembranças presentes” (VENÂNCIO, 2014, p. 154).

Considerando tal contexto, Venâncio (2014) apresenta uma crítica aos instrumentos tradicionalmente utilizados na escola para se identificar a aprendizagem dos estudantes, incluindo aquelas avaliações organizadas por sistemas institucionais federais, estaduais e municipais que consideram, principalmente, componentes do currículo que abordam os saberes enunciados orais e escritos, deixando de lado aspectos imbricados em outros saberes. Ainda no campo da avaliação, a autora chama atenção, fazendo uma crítica, à frequente exigência de que os processos e procedimentos avaliativos na escola sejam sistematizados, ressaltando que:

[...] na perspectiva da relação com o saber de experiências com o mundo vivido na Educação Física, a avaliação precisa ser desejada pelo sujeito como forma de retorno para si mesmo. Esse retorno de si permite um confronto também com o outro, que esteve presente na resolução de conflitos que envolvia o movimento próprio de cada sujeito. Essa precisa ser a lógica de “avaliar experiências” geradas com e no mundo. (VENÂNCIO, 2014, p. 175, grifos da autora)

No âmbito das relações que os estudantes estabeleciam com os saberes nas aulas de Educação Física, Venâncio (2014) constatou que tais relações estavam atreladas à três fatores principais: a) depende do interesse dos alunos; b) exige envolvimento dos alunos; c) exige criatividade dos alunos.

Sobre a dependência do interesse dos estudantes, a autora considera que as aulas de Educação Física se constituem em espaços e tempos nos quais pessoas com singularidades diversas encontram-se em permanente diálogo, por isso os interesses estão vinculados à maneira com que se irá reconhecer as situações educativas. Diante disso, o prazer e a diversão podem se configurar como portas de acesso para que o interesse por esse ou aquele saber seja concretizado (VENÂNCIO, 2014).

Correspondente à exigência do envolvimento dos alunos, Venâncio (2014) destaca que a mobilização e o engajamento ativo dos sujeitos são condições fundamentais para que ocorra um envolvimento intencional nas aulas, levando-os a descobrir as razões reais de estarem ali com as pessoas e fazendo alguma coisa. Nesse sentido, o planejamento participativo das aulas pode revelar-se como uma importante estratégia nesse campo (VENÂNCIO, 2014).

A respeito da criatividade, Venâncio (2014) aponta que ela está intimamente ligada à relação dos estudantes com o saber produzido durante as aulas de Educação Física, na medida em que, para além da presença e participação, é preciso que os alunos estejam engajados e se sintam desafiados, de tal maneira que possam criar, recriar, expressar e expor possibilidades relacionadas ao contexto da aula, partindo de ideias elaboradas por eles próprios.

Kawashima (2018) analisou como a experiência com as aulas de Educação Física contribuiu para a compreensão dos sentidos e significados desse componente curricular por parte de estudantes do ensino médio.

Ao analisar os dados coletados, a autora constatou que, inicialmente, grande parte dos estudantes associava a Educação Física às práticas esportivas, como também, a um momento de lazer e recreação para se distrair e relaxar, possibilitando que saíssem da rotina de estudos da sala de aula (KAWASHIMA, 2018).

Ao longo do estudo que envolveu ações diretas com os estudantes nas aulas de Educação Física, Kawashima (2018) observou que houve uma mudança

importante referente ao que os alunos pensavam sobre as aulas de Educação Física. Dentre os apontamentos mais recorrentes manifestados pelos discentes, a autora destaca a relação com a aprendizagem, pois eles atrelaram o sentido e significado da Educação Física ao que vivenciaram e aprenderam durante as aulas, passando a gostar e a se interessar pelas mesmas por terem aprendido algo que lhes importava e não mais simplesmente pelo fato de se tratar de “um momento de sair da sala”. Esse aprendizado abrangeu a apropriação de saberes-enunciados, mas, sobretudo, o domínio de objetos e atividades, a entrada em formas relacionais, bem como, o conhecimento das próprias possibilidades e limites, indicando um domínio das relações do corpo consigo mesmo. Além disso, os estudantes indicaram uma relação correspondente àquilo que aprenderam nas aulas com o cotidiano deles, estabelecendo, assim, uma conexão com a realidade vivida (KAWASHIMA, 2018).

No entanto, a autora observou que, longe de querer fazer uma apologia ao “desinvestimento” pedagógico, mas partindo de uma leitura positiva dos fatos pelas lentes de Charlot (2000), mesmo quando os estudantes diziam não terem aprendido nada nas aulas, alguma relação com o saber fora estabelecida. Isso pode ser verificado, por exemplo, naquelas aulas em que o professor “rola a bola¹⁴”, nas quais é possível aprender a relacionar-se com os outros, consigo mesmo e com o mundo a sua volta, na medida em que as pessoas precisarão ter certa autonomia para participar, respeitar os colegas, estabelecer parcerias entre si e seguir as regras combinadas pelo grupo naquela atividade a ser vivenciada (KAWASHIMA, 2018).

Dessa maneira, aquilo que se aprende nas aulas de Educação Física não pode se restringir e nem ser confundido com um mero acúmulo de atividades (“um fazer pelo fazer”) e de informações. Pelo contrário, os saberes produzidos e apropriados pelos estudantes nas e com as aulas do referido componente curricular podem apresentar diversos sentidos e significados relacionados, de maneira bem particular, a cada pessoa, assim como ao grupo social no qual convivem e ao mundo ao seu redor, possibilitando aprendizagens significativas, enriquecedoras e conectadas com a realidade.

¹⁴ Expressão utilizada na Educação Física para se referir aquele professor que dá a bola para os estudantes da turma e os deixa jogar sem realizar qualquer mediação do processo de ensino ou observação/acompanhamento da aula.

So e Betti (2018), alicerçados na teoria da relação com o saber, buscaram compreender como os estudantes se relacionavam com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física.

Inicialmente, os autores identificaram que os estudantes que já haviam tido alguma vivência com lutas anteriormente demonstraram interesse pela sua prática, sendo que o contrário foi constatado com aqueles que ainda não as tinham vivenciado, evidenciando suas relações prévias com essa manifestação da cultura corporal de movimento, ou seja, suas características identitárias e sociais, uma vez que as relações de sentido no âmbito das lutas decorriam das diferentes histórias de vida dos alunos (SO; BETTI; 2018).

Ao longo do estudo, So e Betti (2018) observaram que dentre os elementos que favoreceram a mobilização dos alunos nas aulas, em particular daqueles que se mostraram mais inseguros com a prática das lutas, destacaram-se a mediação dos professores, assim como dos colegas que já possuíam certa familiaridade com o tema e a vivência de atividades que abrangiam a realização de movimentos corporais.

Diante desses achados, é possível depreender que, para a mobilização dos estudantes que inicialmente resistiram a participar das aulas, a relação com o “outro” detentor de saberes relativos às lutas, seja o professor ou um colega, foi de grande valia para sua efetivação (SO; BETTI; 2018).

Ainda nesse contexto, verificaram que as aulas que abrangeram o “saber-domínio”, isto é, que tinham o movimento corporal como elemento central da aprendizagem, promoveram maior mobilização entre os alunos do que aquelas aulas direcionadas aos “saberes-enunciados” (SO; BETTI; 2018). Com relação a esse último aspecto, So e Betti (2018) salientam que mediar e relacionar o saber-objeto (discurso) com o saber-domínio (saber-fazer) corresponde a um grande desafio da Educação Física na escola e acrescentam que é necessário se reconhecer que se trata de um componente curricular que inter-relaciona todas as figuras do aprender, quais sejam: saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.

Dessa maneira, é possível compreender que a Educação Física é um componente curricular que lida com saberes diversos, mas com destaque àqueles específicos relativos ao saber fazer (saber-domínio), os quais também envolvem saberes referentes às reflexões atreladas à movimentação corporal, assim como não

deixa de promover, por outro lado, aprendizagens ligadas às relações pessoais e àqueles saberes vinculados aos enunciados linguísticos. Assim, o reconhecimento, a valorização e a análise da relação dos estudantes com os saberes abrem caminho para que professores e alunos tenham condições mais favoráveis para propor situações nas quais a construção de saberes mais significativos seja efetivada.

2.2 Protagonismo dos estudantes na construção dos processos avaliativos

Na medida em que, tradicionalmente, o foco da escola tem sido o de ensinar conteúdos escolares aos estudantes, não dando a devida importância àquilo que efetivamente e significativamente os estudantes aprendem (FREIRE, 1996), não é de se admirar que essa concepção de ensino venha igualmente exercendo uma considerável influência no entendimento e no tratamento que se tem dado ao tema da avaliação no âmbito da Educação escolar, o que inclui, também, a Educação Física.

Tal concepção educacional vai ao encontro daquilo que o educador Paulo Freire (1987) já havia denominado de “educação bancária”. Nela, segundo o autor, é estabelecida uma relação de mão única e de verticalidade em que o professor é considerado o único detentor do conhecimento e, por isso, está “acima” dos alunos, sendo o responsável por transferir (ou “depositar”) tal conhecimento nos mesmos, assumindo, portanto, a função de quem ensina. Já o aluno, por sua vez, é alguém desprovido, “vazio” de quaisquer saberes, e, assim, se restringindo àquele que aprende, ou melhor, que apenas recebe o conhecimento (como que uma “doação”) de maneira passiva e irrefletida. Diante desse contexto, para Freire (1987, p. 39): “Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador”.

Dessa maneira, o estudante se depara com um cenário em que encontra poucas (ou nenhuma) possibilidades de construir e apropriar-se dos seus saberes, o que corrobora para o desenvolvimento de uma Educação escolar descontextualizada e dissociada da realidade vivida pelos alunos e, conseqüentemente, sem sentido.

Pensando nessa questão e em concordância com Freire (1996), uma vez que a escola se constitui em um local onde pessoas ensinam e aprendem, ela deveria zelar pela construção de relações horizontais e em vias de mão dupla, de modo democrático, dialógico e colaborativo entre os sujeitos envolvidos nos processos de

ensino e de aprendizagem, contrariando a ideia de uma educação bancária, afinal de contas “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, seguimos na mesma direção de Freire (1987, p.39) ao defender que os sujeitos envolvidos no processo educacional se fazem mutuamente a partir do diálogo, pois se fazem na relação com o outro, uma vez que “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Por esse caminho, Freire (1999, p. 107) destaca a importância do diálogo e o define como “[...] uma relação horizontal de A com B”, que se origina de uma relação de simpatia entre as pessoas em busca de algo e “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”. O autor também nos alerta que o diálogo não pode corresponder ao ato de as pessoas depositarem ideias umas nas outras, mas, por outro lado, deve se constituir no: “[...] encontro em que se solidariza, o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (FREIRE, 1999, p. 45).

Portanto, para Freire (1987) é por meio do diálogo que os sujeitos podem se apoiar mutuamente na busca de algo e na relação que vai sendo construída entre ambos, tornando-se críticos e aprendendo juntos, uma vez que sem o diálogo “[...] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 47).

Em defesa dessa proposição, o diálogo possibilita a apresentação de ideias e a defesa de pontos de vista distintos, valorizando o consenso e favorecendo o conhecimento e o respeito ao outro. Além disso, ele abre espaço para que o ensino e a aprendizagem possam acontecer de maneira mais democrática, crítica e inclusiva até porque “[...] ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 85). De acordo com o mesmo autor, a partir do momento em que nos abrimos verdadeiramente a tal ideia, conseguimos vislumbrar parte de nossas responsabilidades na direção de se educar para a vida, indo além da esfera escolar.

Assim, ainda que assumam papéis distintos no cenário escolar, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende, e o estudante, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina, ambos compartilhando experiências, conhecimentos, expectativas, desejos, medos, incertezas, entre outras coisas (FREIRE, 1996). Diante disso: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar

das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 12).

Nesse sentido, Freire (1996, p. 16) chama a tenção para o fato de que ensinar exige do professor respeito e consideração aos saberes dos estudantes, incentivando o professor para “[...] discutir com os alunos a razão de ser, o significado de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Deste modo, podemos inferir que os alunos precisam compreender, e o professor também, já que ambos entram na escola sabendo “muitas coisas”. No entanto, como adverte Freire (1992, p.37): “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer”.

Freire (1987) salienta que na nossa condição de pessoas humanas, somos seres inacabados e em permanente (re)construção, pois, a partir do momento em que nascemos, iniciamos uma jornada em busca daquilo que conseguimos reconhecer e que ainda está incompleto em nós. Essa condição demanda do sujeito um trabalho contínuo e interminável que vai sendo realizado por ele no decorrer da sua história, juntamente com os outros, “com” e “no” mundo, direcionado ao processo de construção do “vir a ser”, do “vir a tornar-se”. Segundo o autor (p. 42): “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.

Por esse caminho, Freire (1987; 1996) aponta que o estudante como ser inacabado que é, compreende alguém que, ao invés de mero objeto passivo e inerte, deve ser sujeito do seu pensar e dos seus saberes, autor da sua própria história, da sua vida, o que implica no exercício da sua autonomia e do seu protagonismo. No entanto, segundo o autor, para que isso venha a se concretizar, é imprescindível que o aluno reconheça sua incompletude, como também, tenha consciência das possibilidades de mudança na direção de se tornar “mais” e “melhor” do que se tem sido. É aí que a mediação de pessoas mais experientes, em particular do professor, se faz fundamental, criando condições para que o discente desenvolva o pensamento crítico, mobilizando-o na construção de saberes e de ações que favoreçam a realização das mudanças pretendidas por ele “em” e “com” a sua realidade (FREIRE, 1987; 1996). Portanto, nessa perspectiva, o autor destaca que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 14)

Seguindo nesse caminho, o exercício constante e infindável de aprender, de “vir a ser” (ou “tornar-se”) implica, fundamentalmente, que o estudante tenha a sua identidade e autonomia respeitadas e valorizadas pelo professor, bem como pelos demais sujeitos escolares, para que possa ser protagonista da sua própria trajetória educacional, favorecendo que esta seja conduzida por ele, juntamente com os outros atores da escola, de maneira exitosa (FREIRE, 1996). Assim sendo, para o autor: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35).

Partindo desse modo de olhar, compreender que se deve respeitar a autonomia, a individualidade e a identidade dos alunos exige, sobretudo dos professores, uma prática coerente com tal ideia. Daí que uma prática docente coerente precisar envolver a observação sistemática de cada estudante como sujeito inacabado, inquieto e livre, portanto, (re)fazedor de sua própria realidade, o que possibilita aos professores transcenderem para uma Educação mais autônoma (FREIRE, 1996).

Ainda para Freire (1996, p. 67), é por meio do processo que a pessoa virá a ser, pois “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...]”. Este “vir a ser” vai sendo construído com base nas experiências das diversas decisões que as pessoas podem tomar no cotidiano, o que se relaciona diretamente ao desenvolvimento da autonomia, na medida em que esta: “Não ocorre em data marcada”, mas, para que se concretize, as experiências devem ser “[...] estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 67).

Por esta via, entendemos que uma Educação escolar, voltada para a autonomia, deva considerar os estudantes como sendo o ponto de partida,

reconhecendo a existência de diversas possibilidades como ponto de chegada (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; FREIRE, 1987).

A partir das Concepções Abertas no Ensino da Educação Física, encontramos apoio para oferecer possibilidades de experiências que favoreçam abertura à autonomia dos estudantes, ampliando a participação no planejamento e execução das atividades de ensino (HILDEBRANDT; LAGING 1986).

A “Concepção de Aulas Abertas”, criada por Hildebrandt e Laging (1986), fundamenta-se em uma proposta voltada à concretização e compreende uma oportunidade efetiva de prática pedagógica que fomenta o ensino centrado nos estudantes. De acordo com os autores, as aulas configuram-se como abertas quando: “[...] os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de decisão e possibilidades de codecisão” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 15).

Hildebrandt e Laging (1986, p. IX) ainda destacam os propósitos que orientam a prática das aulas abertas não pretendem: “Apresentar um conceito didático já “pronto” para um ensino aberto”, uma vez que a aula com propósito prático é orientada “no” aluno e não “para o” aluno, deslocando a centralidade do ensino do professor para os estudantes e proporcionando a abertura de um campo diversificado de possibilidades didático-pedagógicas.

Isso requer que o professor reconheça os alunos como capazes de atuar conjuntamente, abrindo espaço para que eles participem com autonomia, propiciando situações nas quais tomem decisões por si próprios. Deste modo, trabalhar em conjunto com os estudantes demanda envolvê-los efetivamente, estabelecendo compromissos durante todo o processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades da codeterminação em situações de ensino e a capacidade de decisão (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

De acordo com Hildebrandt e Laging (1986), a codeterminação trata, à princípio, da aprendizagem da capacidade de decisão, o que explica a defesa de que os estudantes sejam conduzidos por situações problemas e que estas possam ser dominadas por eles, favorecendo o entendimento do que é coerente ou não para determinada prática. Nesse sentido, os autores ressaltam que:

[...] Para se alcançar isto, deve-se ajudar o aluno – por exemplo, pela criação de situações que possam ser dominadas por ele, através do desdobramento de condições dadas, no âmbito das intenções do professor e dos objetivos de ação dos alunos envolvidos. Só assim eles adquirirão capacidade de decidir o que é sensato ou não. (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 17)

Dessa maneira, o processo de ensino passa a ser orientado pelas inquietudes e interesses dos estudantes e não para conteúdos ou professores, uma vez que o aluno é o principal sujeito do ensino (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Partindo disso, nos alinhamos a uma Educação Física que se volte para a formação de alunos críticos por meio da vivência das práticas corporais, indo ao encontro de Hildebrandt e Laging (1986), os quais apontam que o ensino da Educação Física deve orientar os discentes para tratar os objetos de conhecimento nas mais diversas situações, dentro e fora da escola, de tal maneira que possibilite aos mesmos condições de criar, individual ou coletivamente, situações didático-pedagógicas de modo crítico e com autonomia.

Envolver e respeitar as decisões dos discentes é um passo fundamental para a realização das aulas abertas, pois para que o estudante possa assumir seu protagonismo na aprendizagem, é preciso ter claro que ele é segundo Hildebrandt e Laging (1986, p.18): “[...] ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas”. Assim, no intuito de se alcançar tal objetivo, o aluno precisa ser levado em consideração durante todo o percurso pedagógico, isto é, deve participar desde o planejamento até a execução do ensino e sua prática, o que inclui a elaboração e aplicação de recursos/instrumentos avaliativos.

Todavia, na medida em que ainda se reproduz na escola uma tradição de aceitação e de conformismo, alicerçada em uma Educação autoritária e egocêntrica (FREIRE, 1987; 1996), a apropriação da proposta de aulas abertas pelos sujeitos envolvidos nela se dará em um processo que demandará, principalmente, tempo (HILDEBRANDT E LAGING, 1986).

Considerando a importância e necessidade do envolvimento do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física por meio de uma participação ativa nos processos decisórios correspondentes a o quê e o porquê se aprende, se faz necessário pensar em metodologias de ensino que possam

contribuir para que isso aconteça. Para além do relevo dado à importância da autonomia, da codeterminação, da participação e da capacidade de decisão dos alunos, é fundamental que o professor apresente aos mesmos propostas que possam viabilizar esse caminho.

Pensando na proposição de uma prática pedagógica pautada na concepção de aulas abertas na Educação Física, Correia (1996) aponta para o desenvolvimento de um planejamento participativo nas aulas. Para o autor, a Educação Física na escola precisa levar em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, para que suas expectativas e interesses possam ser atendidos, viabilizando a construção de um caminho democrático. Além disso, se faz necessário a proposição de situações que favoreçam uma experiência autônoma que estimule o pensamento crítico, tanto nas escolhas quanto nas tomadas de decisões ao longo dos processos de ensino e aprendizagem (CORREIA, 1996).

Nesse sentido, algumas ações tais como a realização de debates, discussões e processo de votação em que os estudantes podem opinar e sugerir atividades se configuram como possibilidades destes participarem ativamente do processo de decisão, organização, participação e avaliação das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no decorrer das aulas (CORREIA, 1996). Como possíveis aspectos positivos a serem identificados nesse processo, o autor destaca uma participação e motivação satisfatórias dos estudantes nas atividades propostas; uma melhor percepção e avaliação da relação professor-aluno; maior protagonismo dos estudantes, para que possam se expressar, devido ao caráter participativo da proposta.

Venâncio (2014) salienta que o planejamento participativo se configura como um aspecto relevante da organização do ensino e que, quando os objetos de conhecimento a serem estudados são escolhidos juntamente com os estudantes, a relação com o saber nas aulas de Educação Física é construída de maneira mais significativa. Além disso, o planejamento participativo contribui para uma valorização da corresponsabilidade ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem (VENÂNCIO, 2014).

Kawashima (2018) destaca, como contribuição do planejamento participativo, a diversidade de conteúdos e estratégias durante as aulas sugeridas pelos

estudantes. A autora sinaliza ainda que, por meio do desenvolvimento de um processo de construção conjunta entre professores e alunos, é possível observar que estes adquirirão mais autonomia, criando condições para que sejam agentes críticos e transformadores de sua realidade.

Mandolini (2021) desenvolveu uma análise a respeito de quais seriam os possíveis desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física inspirado pelo trabalho com projetos para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Nesse estudo, o planejamento inicial das ações didático-pedagógicas envolveu a coparticipação dos alunos mediada pela professora de Educação Física, os quais puderam exercer a liberdade de escolha dos temas e objetos de conhecimento a serem estudados nas aulas, abrangendo suas próprias experiências e contribuindo para a escolha de assuntos mais relevantes e significativos para eles (MANDOLINI, 2021).

A autora identificou que essa abertura realizada para que os estudantes pudessem escolher, planejar, pesquisar, criar e trilhar o caminho a ser percorrido, direcionou a professora para a busca por ações democráticas, estimulando a curiosidade dos alunos e favorecendo o desenvolvimento da corresponsabilidade entre eles (MANDOLINI, 2021).

Para Mandolini (2021), ainda que os estudantes tenham apontado as ações referentes ao planejamento e concretização das aulas como sendo algo difícil, eles se sentiram valorizados e reconhecidos pelo que estavam fazendo. Nesse sentido, a autora sinalizou que os estudantes identificaram, dentre outros pontos positivos, uma ampliação da autonomia deles, um melhor entendimento sobre aquilo que estavam estudando, uma aprendizagem relativa a planejar e pesquisar, a trabalhar em equipe, além de uma melhora relativa ao convívio com os colegas por meio de uma experiência, considerada pelos estudantes, como divertida.

Portanto, no intuito de se buscar uma prática pedagógica que possa promover os estudantes como sujeitos da sua aprendizagem, da sua história e da sua vida, se faz necessário a construção de um caminho que seja pautado no respeito, na democracia, no diálogo e na premissa de que estamos sendo e podemos ser ainda mais e melhor. Para tanto, é imprescindível que sejam possibilitadas as reais

condições que favoreçam uma Educação Física voltada para a autonomia e para o protagonismo dos estudantes.

Assim, ao considerarmos a avaliação como parte integrante e igualmente importante dos processos de ensino e aprendizagem, precisamos mobilizar os estudantes, também, na construção de recursos/instrumentos avaliativos de maneira democrática, autônoma e participativa.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente capítulo aborda o caminho metodológico construído para a realização da pesquisa, assim, o mesmo se encontra organizado da seguinte maneira: abordagem de pesquisa empreendida; técnicas de coleta e registros de dados; caracterização dos participantes e do contexto da pesquisa; ações realizadas; e procedimentos para análise dos dados.

3.1 Abordagem da pesquisa

O desenvolvimento do presente trabalho compreendeu uma abordagem de pesquisa qualitativa.

De acordo André (1995), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por defender uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os envolvidos na situação em suas interações. Ela também se assenta em uma perspectiva que busca compreender e não explicar o que está sendo investigado, partindo da análise de um ambiente natural e demandando intensa descrição (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Minayo (2012, p. 623), “compreender” é o principal verbo da análise qualitativa, na medida em que corresponde à:

[...] capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Dentro da gama de possibilidades referentes às investigações de caráter qualitativo, este estudo se balizou pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica, a qual, segundo Damiani *et al* (2013, p. 58):

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de

interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, isto é, visam contribuir para a solução de problemas práticos do cotidiano e têm se mostrado como uma opção relevante para os estudos na área da Educação, pois possibilitam a realização de trabalhos desenvolvidos por professores da Educação básica que analisam suas próprias práticas, podendo, ainda “[...] contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica” (DAMIANI *et al*, 2013, p.58).

Para Chassot e Silva (2018), o termo “intervenção” substitui a ideia de ação, nos levando a pensar outra relação entre teoria e prática, bem como entre sujeito e objeto. No que se refere a esta última relação, em particular, as autoras apontam que se trata de uma recusa à neutralidade da pessoa que pesquisa, produzindo, também, uma ruptura com a fronteira entre sujeito e objeto, a qual, muitas vezes, costuma caracterizar as pesquisas científicas. Nesse sentido, não se trata apenas de uma articulação entre sujeito e objeto, mas “[...] de entender que ambos se produzem mutuamente, em relação” (CHASSOT; SILVA, 2018, p. 2).

De acordo com as autoras, a pesquisa intervenção não busca produzir mudanças de comportamento ou um processo de conscientização previamente determinado, de tal maneira que não é possível saber, de antemão, aonde se quer chegar, uma vez que ela não é conduzida. Pelo contrário, todas as pessoas que estão envolvidas nesse tipo de pesquisa é que são conduzidas e levadas por ela ao longo do seu processo (CHASSOT; SILVA, 2018).

Por esse caminho, Chassot e Silva (2018) destacam a transversalidade como um ponto chave para a intervenção, se configurando como um movimento que abre espaço para a expressão da diferença, favorecendo novas vias de circulação do conhecimento e de construção do saber. Portanto, nessa perspectiva, a pesquisa intervenção se caracteriza:

[...] como uma metodologia de investigação que procura envolver os saberes de todos que compõem o campo de pesquisa, pensados como coautores de uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio

processo de intervenção (CHASSOT; SILVA, 2018, p. 3).

No entanto, considerando que ao longo do percurso pedagógico desenvolvido nesta pesquisa, houve uma aproximação recíproca entre o professor, que neste estudo exerceu o papel de professor-pesquisador, e os estudantes, apontando para o entendimento de que os processos de ensino e de aprendizagem, incluindo a avaliação, se deram numa relação construída e vivenciada conjuntamente, esta investigação assumiu a configuração de uma pesquisa intervenção colaborativa.

3.2 Caracterização do contexto da pesquisa e dos participantes

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede estadual de Educação de São Paulo, localizada em uma cidade do interior paulista. A referida unidade escolar situa-se em um bairro próximo à região central da cidade, a qual possui, atualmente, cerca de 37 mil habitantes.

A escola atende aproximadamente 650 estudantes de classe média e baixa renda, advindos de diversas regiões da cidade, além da comunidade local. As 20 turmas presentes na unidade escolar abrangem 10 salas destinadas aos anos finais do ensino fundamental e 10 salas correspondentes ao ensino médio.

Além das salas de aula, a referida unidade escolar apresenta outros espaços, tais como salas específicas, sendo estas localizadas na parte interna do prédio: 01 sala para direção; 01 sala para vice-direção; 01 sala para professores; 01 sala para reuniões pedagógicas; 01 sala para secretaria; 01 biblioteca; 01 sala de informática; 02 banheiros para professores e funcionários; 02 banheiros para estudantes, sendo 01 deles adaptado para pessoas com mobilidade reduzida; 01 cozinha; e 01 pátio. Externamente, a escola também possui: 01 sala para armazenar materiais dos componentes de Educação Física e Arte; 01 refeitório; 01 almoxarifado; 01 garagem; e 01 quadra poliesportiva que costuma ser utilizada, geralmente, para realização das aulas de Educação Física.

As aulas dos diversos componentes curriculares da escola têm a duração de 45 minutos cada e, dependendo do componente, o número de aulas por semana pode variar. Com relação à Educação Física, a configuração é de duas aulas semanais, com exceção das turmas da 2ª série do ensino médio que, por conta da implantação

do Novo Ensino Médio, têm apenas uma aula a cada semana.

Embora com pouca frequência, não deixam de ocorrer na instituição escolar em que se deu este estudo, problemas relacionados à indisciplina, violência e ao uso de drogas, entre outras questões que afetam o meio social.

Os participantes¹⁵ foram 30 estudantes de uma turma da 3ª série do ensino médio, sendo 17 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Os critérios que envolveram a inclusão destes estudantes no estudo se deveu ao fato de estes apresentarem um bom relacionamento com o professor-pesquisador e relevante envolvimento nas atividades correspondentes às aulas de Educação de Física, além de estarem em uma turma do Ensino Médio e terem aceitado participar da pesquisa.

A seguir, é apresentado o quadro com os participantes do estudo:

Quadro 2: Participantes da pesquisa

Nº PARTICIPANTES	NOME FICTÍCIO	IDADE*	SITUAÇÃO
01	Alessandro	17 ANOS	Frequentou regularmente
02	Adrian	17 ANOS	Pouco frequente**
03	Alana	17 ANOS	Frequentou regularmente
04	Cláudia	16 ANOS	Frequentou regularmente
05	Clara	17 ANOS	Frequentou regularmente
06	Caíque	17 ANOS	Frequentou regularmente
07	Eliza	18 ANOS	Pouco frequente
08	Eduardo	19 ANOS	Frequentou regularmente
09	Eliezer	17 ANOS	Frequentou regularmente
10	Guilherme	17 ANOS	Frequentou regularmente
11	Giovana	17 ANOS	Frequentou regularmente
12	Ítalo	17 ANOS	Frequentou regularmente a partir do mês de maio
13	Isabela	17 ANOS	Pouco frequente
14	Jhonatan	17 ANOS	Pouco frequente
15	Juan	16 ANOS	Frequentou regularmente
16	Juliana	17 ANOS	Pouco frequente
17	Joice	16 ANOS	Pouco frequente
18	Kimberly	17 ANOS	Frequentou regularmente
19	Letícia	17 ANOS	Frequentou regularmente
20	Luiz	18 ANOS	Frequentou regularmente
21	Marli	17 ANOS	Frequentou regularmente
22	Michele	16 ANOS	Pouco frequente a partir do mês de junho
23	Mirian	17 ANOS	Frequentou regularmente
24	Natália	17 ANOS	Frequentou regularmente
25	Noemi	18 ANOS	Pouco frequente

¹⁵ Os participantes têm nomes fictícios, de modo a respeitar o anonimato de cada um deles como uma das garantias éticas desta pesquisa.

26	Pablo	18 ANOS	Frequentou regularmente
27	Pietro	17 ANOS	Frequentou regularmente
28	Renata	17 ANOS	Pouco frequente
29	Rogério	17 ANOS	Frequentou regularmente
30	Vivian	17 ANOS	Frequentou regularmente

*Idade dos estudantes observada no início da realização da pesquisa em 27/04/2022.

**Estudantes que se ausentaram em pelo menos metade do número total de aulas (64: sendo 32 encontros, cada um deles constituídos por 2 aulas consecutivas) ministradas ao longo do desenvolvimento da UD.

Fonte: O autor.

3.3 Técnicas de coleta e registro dos dados

Antes de ser dado início à pesquisa com os estudantes por meio da coleta de dados, foi realizada uma conversa com a equipe gestora da instituição de ensino para apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como explicação sobre o seu funcionamento, e solicitação de autorização para realização da mesma por parte do professor-pesquisador que atuava como docente na referida instituição escolar.

Após a autorização da equipe gestora, foi realizada a seleção da turma para participação no estudo. Em seguida, o professor-pesquisador fez a apresentação da pesquisa para a turma selecionada, abordando seu tema, seus objetivos e seu funcionamento, além de explicar os motivos que conduziram o professor-pesquisador a estar propondo o desenvolvimento desse trabalho naquela escola e com aquela turma. Em seguida, foi realizado o convite aos alunos para participarem da pesquisa, desde que manifestassem o aceite por escrito e assinado, bem como, tivessem a autorização de seus pais/responsáveis para tal.

Todos os estudantes aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), como também, os responsáveis por eles procederam da mesma forma ao preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2).

Vale destacar que o presente trabalho foi previamente submetido e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da universidade envolvida de acordo com o número de parecer 4.327.878 (Anexo 1).

Após a aprovação no Comitê de Ética, o aceite dos alunos e a devida autorização dos seus responsáveis, demos início à coleta de dados.

As técnicas utilizadas para coleta de dados foram organizadas em 2 etapas, conforme é descrito a seguir:

A 1ª etapa compreendeu a construção e aplicação de uma Unidade Didática (UD)¹⁶ de modo colaborativo entre o professor-pesquisador e os estudantes, a qual será descrita mais adiante. Nessa etapa inicial, as coletas dos dados foram efetuadas e organizadas da seguinte maneira: i) diários de aula feitos pelo professor-pesquisador; ii) rodas de conversa; iii) relatos pessoais elaborados pelos alunos.

Já a 2ª etapa do estudo, desenvolvida após a finalização da UD, consistiu na realização de um grupo focal que será detalhado um pouco mais a frente.

A seguir, será descrito, respectivamente, como cada uma das técnicas de coleta foram realizadas na 1ª etapa, bem como as maneiras pelas quais se registrou os dados provenientes de tais coletas.

A construção e desenvolvimento da UD consistiu em problematizar os saberes que “deveriam” ser apropriados pelos estudantes – e aqueles que eles diziam se apropriar – por meio das aulas de Educação Física e a relação destes com os processos avaliativos. Em tal UD, foi abordada a temática PCAU, a qual é proposta pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), como também, pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Tal decisão se justificou pelo fato de haver apenas 2 habilidades voltadas à 3ª série do ensino médio ligadas às PCAU presentes na versão curricular de 2011. Assim, visando-se ampliar o repertório de habilidades a serem trabalhadas no decorrer da UD, optou-se por incluir, ainda, algumas das habilidades direcionadas aos anos finais do ensino fundamental pertencentes ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), as quais correspondiam, igualmente, à temática das PCAU.

A proposta de ensino foi realizada de maneira articulada com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor-pesquisador durante o 2º e o 3º bimestres do ano letivo de 2022.

Para demarcar e melhor ilustrar as ações desse processo, apresentaremos a

¹⁶ Compreendida, neste trabalho, por uma sequência didática correspondente a um conjunto de 32 aulas. Uma sequência didática se refere a um processo pedagógico, relativo a um determinado tema a ser estudado, em que são desenvolvidas ações de ensino e de aprendizagem, como também, da avaliação da aprendizagem dos estudantes.

seguir o Quadro 3 com as características gerais da proposta de ensino:

Quadro 3: Características gerais da UD

Ano letivo:	2022
Bimestre:	2º e 3º
Ano/série:	3ª série do ensino médio
Tema/objetos de conhecimento:	Práticas corporais de aventura urbanas
Frequência das aulas:	2 aulas semanais (organizadas de modo duplo)
Tempo de duração das aulas:	45 minutos cada
Quantidade de aulas:	32
Período de realização*:	27/04/2022 a 21/09/2022

* Entre os dias 09/07 e 24/07 ocorreu o período de férias escolares.

Fonte: O autor

As aulas foram previamente planejadas pelo professor-pesquisador, porém, ajustadas sempre que necessário, considerando o andamento das mesmas e seus desdobramentos, sobretudo, com relação aos diálogos desenvolvidos com os estudantes, às observações das aulas efetuadas pelo professor-pesquisador, às análises das atividades realizadas pelos alunos, bem como às leituras dos registros feitos pelo próprio professor-pesquisador em diários de aulas e, ainda, às reflexões tecidas por este ao longo do percurso pedagógico.

O processo de construção da UD, incluindo a avaliação da aprendizagem dos estudantes, com os recursos/instrumentos avaliativos, envolveu um conjunto de ações realizadas em seguida à explanação sobre a pesquisa feita pelo professor-pesquisador à turma e o aceite dos estudantes em participar da mesma.

Inicialmente, no primeiro encontro (27/04 – aulas 01 e 02), foram apresentados os possíveis temas e seus respectivos objetos de conhecimento¹⁷ a serem estudados de acordo com o previsto no Caderno do Professor¹⁸ e no Caderno do Aluno para o

¹⁷ No contexto escolar, correspondem aos conteúdos, conceitos e processos organizados em diferentes unidades temáticas, como por exemplo, as PCAU ou apenas a modalidade *skate*. As unidades temáticas dizem respeito aos temas que comportam um arranjo dos objetos de conhecimento, como é o caso das PCA que contemplam tanto as práticas realizadas na natureza tanto aquelas urbanas (BRASIL, 2018).

¹⁸ Material didático que abrange um conjunto de orientações e sequências didáticas que balizam o

1º semestre letivo correspondente à 3ª série do EM, conforme aquilo que estabelecia o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), o qual vigorou até o ano letivo de 2022 como documento orientador das práticas pedagógicas direcionadas à 3ª série do ensino médio nas escolas da rede estadual de ensino. Os referidos temas e objetos de conhecimento foram: atividade rítmica, com destaque para o *street dance*¹⁹ relacionado ao *hip hop*²⁰; lazer e trabalho, com enfoque na ginástica laboral²¹; e contemporaneidade, sendo abordado as PCAU.

Considerando-se que as PCAU consistiram em um dos temas indicados para estudo pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que o professor-pesquisador tinha uma considerável familiaridade com tal temática e que os alunos sinalizaram ter um maior interesse pela mesma quando comparadas ao *hip hop* e à ginástica laboral, as PCAU corresponderam ao tema selecionado pelo professor-pesquisador, juntamente com a turma, para ser estudado no decorrer do desenvolvimento da UD.

A figura 1 representa o tema, o objeto de conhecimento e as habilidades do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativos ao 2º bimestre letivo, conforme as orientações previstas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011):

Figura 1: Tema, objeto de conhecimento e habilidades do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio referentes ao 2º bimestre letivo

Unidade Temática: Práticas Corporais de Aventura
Objeto de Conhecimento: Práticas Corporais de Aventura Urbana - (Patins, Skate e *Parkour*)
Habilidades:

- Identificar as características específicas dos esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre).
- Relacionar experiências do Se-Movimentar ao "estilo de vida" dos participantes de esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre).

Fonte: São Paulo (2011)

trabalho docente (SÃO PAULO, 2011).

¹⁹ Tipos de danças urbanas que correspondem a um dos vários elementos do *hip hop* (SÃO PAULO, 2011).

²⁰ Movimento sociocultural que surgiu em meados do século XX nos bairros periféricos da cidade de Nova Iorque, nos EUA (SÃO PAULO, 2011).

²¹ Modalidade de ginástica realizada, geralmente, no ambiente de trabalho e que visa prevenir determinadas doenças relacionadas ao trabalho (SÃO PAULO, 2011).

Já nas figuras 2, 3, 4, 5, 6 é retratada a proposta didática correspondente ao trabalho da temática PCAU presente no Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio referente ao 2º bimestre:

Figura 2: Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 1)

290

CADERNO DO PROFESSOR

Professor, nesta “Unidade Temática”, espera-se que os estudantes tenham contato com as práticas corporais de aventura urbana que exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática.

As expressões poderão ser exploradas através de experimentação corporal presentes nas sensações provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam, quando o praticante interage com um ambiente desafiador. (BRASIL, 2017). Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos.

Propomos que, neste momento, sejam trabalhadas também as questões de identidade, protagonismo, liderança e preconceito. Sugerimos como atividade a experimentação do **skate, patins e Parkour**.

ATIVIDADE I - PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA URBANA - (PATINS, SKATE E PARKOUR)

ETAPA I – DESAFIO RADICAL

Inicie o tema levantando os conhecimentos prévios que os trazem sobre as “Práticas Corporais de Aventura”. Para tornar este momento mais significativo e interessante é preciso planejar sua aula.

Levantando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre “Práticas Corporais de Aventura”

Professor, surpreenda sua turma levando para sala de aula ou outro lugar escolhido previamente objetos que lembrem práticas de aventura como:

- Corda
- Patins
- Skate
- Capacete
- Pó anti derrapante

Em um grande círculo faça com que estes objetos passem pela mão dos estudantes um de cada vez e oriente aos mesmos que ao sinal do apito o estudante que estiver com objeto nas mãos falará ao grupo o que sabe sobre o mesmo e para que pode ser utilizado pensando nas “Práticas Corporais de Aventura”. Após alguns minutos troque o objeto e realize o mesmo processo.

Durante a prática você pode realizar questionamentos como:

- Como aprendeu sobre este objeto?
- Onde teve contato ou observou sua utilização?
- Em que espaço pode ser praticado?

Anote as falas mais significativas pois, elas farão parte do processo de avaliação.

Fonte: São Paulo (2011)

Figura 3: Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 2)

Após a prática solicite aos estudantes que realizem a atividade proposta no *Caderno do Aluno*, na próxima aula recolha os cadernos e observe se todos conseguiram realizar a atividade (realize anotações que poderão orientar ações futuras). Estimule os estudantes a falar sobre práticas de aventura vivenciadas por eles. Caso algum estudante que já tenha experimentado, explore as sensações provocadas por esse tipo de prática.

Caderno do Aluno:

Etapa I – Desafio Radical...		
 <p>Skate</p> <p>Fonte: https://pixabay.com/pt/vectors/skate-skateboarding-silhueta-3570896/</p>	 <p>Patins</p> <p>Fonte: https://pixabay.com/pt/illustrations/patina%C3%A7%C3%A3o-homem-patim-de-rodas-5316976/</p>	 <p>Rapel</p> <p>Fonte: https://pixabay.com/pt/vectors/rapel-abismo-escalada-corda-153613/</p>
 <p>Parkour</p> <p>Fonte: https://pixabay.com/pt/photos/parkour-atleta-ao-ar-livre-rua-4480156/</p>	 <p>Paintball</p> <p>Fonte: https://pixabay.com/pt/vectors/paintball-atirador-lutador-jogo-1477264/</p>	 <p>Slackline</p> <p>Fonte: https://pixabay.com/pt/photos/lazer-desporto-slackline-equil%C3%ADbrio-719771/</p>

ETAPA II - OLHAR SOCIAL

Professor, nesta atividade espera-se que o estudante tenha também um olhar social de como as “Práticas Corporais de Aventura” é vista atualmente. Será que ainda existe preconceito?

Traga para a roda de conversa questões como:

- Existem locais de práticas para esses esportes na sua comunidade ou no entorno da escola?
- Tem algum estudante que pratica alguma modalidade?
- Existe preconceito nos esportes radicais? Quais?
- Como a sociedade vê os praticantes de alguns esportes radicais?

Fonte: São Paulo (2011)

Figura 4: Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 3)

292

CADERNO DO PROFESSOR

Abaixo apresentamos sugestões do site para seu aprofundamento, entre outros que poderão ser utilizados. Vale a pena assistir:

A história dos patins. Disponível em: <https://www.adreninline.com/post/historia-do-patins>. Acesso em: 18 mar. 2020.



História do skate no mundo. Disponível em: <http://federacaoskatepr.com.br/federacao/historia-do-skate-no-mundo/>. Acesso em: 18 mar. 2020.



História do Skate no Brasil - Disponível em: <http://federacaoskatepr.com.br/historia-do-skate-no-brasil/>. Acesso em: 18 mar. 2020.



Caderno do Aluno:

Etapa II – Olhar Social

Depois de passar pelo desafio radical, é o momento de analisar de forma crítica a visão da sociedade em relação à “Prática Corporal de Aventura” (esportes radicais).

Responda as questões abaixo, elas farão parte de uma roda de conversa com o seu professor:

- Como os esportistas radicais são vistos dentro da sociedade? Eles são respeitados?
Resposta: resposta pessoal do estudante.
- Descreva o perfil (como são, o que vestem, como falam) dos praticantes de esportes de aventura.
Resposta: resposta pessoal do estudante.
- Você pratica ou já praticou algum esporte radical?
Resposta: resposta pessoal do estudante.
- Em sua comunidade, há espaços que favorecem os esportes de aventura?
Resposta: resposta pessoal do estudante.

ETAPA III - RADICALIZANDO NA ESCOLA... QUE TAL EXPERIMENTAR?

Professor: solicite aos estudantes tragam para a próxima aula skate e patins para que todos experimentem. Caso você não tenha muita afinidade com tais implementos, não se preocupe, pois os estudantes que já praticam poderão auxiliar durante experimentação destas práticas. Essa estratégia de sugerir estudantes mais experientes como auxiliares, pode favorecer o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Fonte: São Paulo (2011)

Figura 5: Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 4)

Caderno do Aluno:

Etapa III – Radicalizando na escola... Que tal experimentar?

Estudante, este será o momento de descobrir novas emoções, de acordo com as orientações dadas pelo professor você e seus colegas poderão trazer para a escola objetos utilizados para prática de esportes radicais como: skates e/ou patins. Não esqueça também dos equipamentos de segurança para minimizar riscos, pois você pode ter amigos inesperantes na prática.

Se você estudante pratica algum esporte radical pode ser o monitor de um grupo iniciando a atividade com a demonstração de movimentos mais comuns do skate e dos patins.

Agora, é só experimentar!

Professor é muito importante garantir a segurança de todos e evitar acidentes!

ETAPA IV - PARKUR....EXIBIÇÃO DE VÍDEOS

Professor, divida os estudantes em grupos e disponibilize a cada grupo uma cópia do texto a seguir:

Parkour

Desenvolvido como um método de treinamento que permite ao indivíduo, ultrapassar de forma rápida, eficiente e segura qualquer obstáculos utilizando somente as habilidades e capacidades do corpo humano, o **parkour** (por vezes abreviado) foi desenvolvido inicialmente na França em meados do final da década de 1980. O termo é proveniente de uma adaptação da palavra original *parcours* e foi sugerido por um amigo de David Belle, o qual por sua vez, junto com alguns amigos de adolescência, é considerado como fundador do parkour. Ainda, o termo *parcours* tem relação com o "Parcours du combattant", mais conhecido como a pista de obstáculos do pentatlo militar. A modalidade tem diversas influências de práticas corporais e entre estas, destacam-se as ginásticas e o Método Natural de Educação Física de Georges Hébert, também conhecido como "Méthode Naturelle", o qual também se utilizava de habilidades e capacidades corporais para superar obstáculos e desafios tanto em ambientes urbanos como quantos naturais. A modalidade pode ser praticada tanto individualmente quanto em grupo.

Ao praticante do sexo masculino, este é denominado **traceur** e seu equivalente feminino é **traceuse**. Recentemente, o parkour tornou-se uma prática reconhecidamente esportiva no Reino Unido, embora a concepção de esporte seja diferente daquela empregada no Brasil, dado aos diferentes tipos de esportes que a Educação Física nacional concebe.

Parkour. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Parkour>. Acesso em: 14 Ago 2020.

Os grupos deverão realizar a leitura do texto e grifar palavras que não conhecem o significado. Após a leitura solicite que os estudantes socializem com os demais grupos o que aprenderam com o texto e quais palavras ou expressões não entenderam. Não se esqueça professor, você tem o papel de mediador neste momento.

Terminada a socialização proponha que tragam vídeos relacionados ao tema para próxima aula e agende com a equipe gestora o uso dos recursos multimídia para exibição dos mesmos.

Figura 6: Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 5)

294

CADERNO DO PROFESSOR

Vale à pena assistir:

Parkour. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/parkour.htm>. Acesso em: 18 mar 2020.



A origem do Parkour. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-sKfwDMCOBo>. acesso em: 18 mar 2020.



Caderno do Aluno:

Etapa IV – Parkour

Estudante, para conhecer um pouco mais sobre “Práticas Corporais de Aventura” seu professor dividirá a turma em grupos para que façam uma pesquisa a respeito do Parkour. Cada grupo deverá selecionar dois vídeos que destaquem a história, país de origem, quando surgiu etc. Após a pesquisa, cada grupo deverá criar um vídeo de no máximo 3min, abordando todos os aspectos citados anteriormente. Socializem sua pesquisa com os demais colegas e reflita junto com seu grupo sobre a possibilidade de sua prática na escola. Para isso será agendado pelo professor um dia de exibição em que todos irão aprender um pouco mais a respeito do Parkour.

ETAPA V – PRATICANDO O PARKOUR

Professor, agora é o momento de colocar em prática o *Parkour* estimulando a criatividade dos estudantes. Mantendo a formação dos grupos da atividade anterior, peça aos estudantes que elaborem um percurso da modalidade observando os locais na escola com possibilidade para prática. Cada grupo irá mostrar seu percurso, depois irão orientar os outros grupos na passagem pelos outros percursos.

Lembre-se que certos desafios demandam coragem. É necessário haver respeito pelos demais colegas.

Professor, antes de colocar em prática as atividades elaboradas pelos estudantes, analise se elas não oferecem riscos para a segurança. Ressaltamos que um dos atrativos das práticas corporais de aventuras urbanas são os riscos que elas apresentam, porém equipamentos de segurança são essenciais para algumas práticas.

Caderno do Aluno:

Etapa V – Praticando o Parkour

Estudante, mantendo o mesmo grupo da pesquisa e pensando nas possibilidades de prática na escola, cada grupo irá montar um percurso de Parkour. Após a montagem, seu grupo irá demonstrar o percurso aos demais grupos, e os mesmos o experimentarão. O objetivo é que cada grupo experimente o percurso dos outros grupos.

Fonte: São Paulo (2011)

Figura 7: Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 6)

294

CADERNO DO PROFESSOR

Vale à pena assistir:

Parkour. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/parkour.htm>. Acesso em: 18 mar 2020.



A origem do Parkour. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-sKfwDMCOBo>. acesso em: 18 mar 2020.



Caderno do Aluno:

Etapa IV – Parkour

Estudante, para conhecer um pouco mais sobre “Práticas Corporais de Aventura” seu professor dividirá a turma em grupos para que façam uma pesquisa a respeito do Parkour. Cada grupo deverá selecionar dois vídeos que destaquem a história, país de origem, quando surgiu etc. Após a pesquisa, cada grupo deverá criar um vídeo de no máximo 3min, abordando todos os aspectos citados anteriormente. Socializem sua pesquisa com os demais colegas e reflita junto com seu grupo sobre a possibilidade de sua prática na escola. Para isso será agendado pelo professor um dia de exibição em que todos irão aprender um pouco mais a respeito do Parkour.

ETAPA V – PRATICANDO O PARKOUR

Professor, agora é o momento de colocar em prática o *Parkour* estimulando a criatividade dos estudantes. Mantendo a formação dos grupos da atividade anterior, peça aos estudantes que elaborem um percurso da modalidade observando os locais na escola com possibilidade para prática. Cada grupo irá mostrar seu percurso, depois irão orientar os outros grupos na passagem pelos outros percursos.

Lembre-se que certos desafios demandam coragem. É necessário haver respeito pelos demais colegas.

Professor, antes de colocar em prática as atividades elaboradas pelos estudantes, analise se elas não oferecem riscos para a segurança. Ressaltamos que um dos atrativos das práticas corporais de aventuras urbanas são os riscos que elas apresentam, porém equipamentos de segurança são essenciais para algumas práticas.

Caderno do Aluno:

Etapa V – Praticando o Parkour

Estudante, mantendo o mesmo grupo da pesquisa e pensando nas possibilidades de prática na escola, cada grupo irá montar um percurso de Parkour. Após a montagem, seu grupo irá demonstrar o percurso aos demais grupos, e os mesmos o experimentarão. O objetivo é que cada grupo experimente o percurso dos outros grupos.

Fonte: São Paulo (2011)

Figura 8: Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 7)

EDUCAÇÃO FÍSICA

295

ETAPA VI – APONTAMENTOS RADICAIS

Professor, para finalizar a unidade temática sobre práticas corporais de aventura, nas Etapas VI e VII os estudantes deverão agora refletir sobre sua prática e sensações durante as modalidades vivenciadas, skate, patins e *parkour*. É importante que observem as suas principais dificuldades e facilidades em realizar essas práticas, assim como, sobre o respeito com os pares, se houve preconceito em relação a sua prática tanto por parte da turma como também pelo corpo docente e familiares.

De acordo com as orientações anteriores as vivências anteriores foram filmadas e este será um momento de apreciação dos registros para realização dessa atividade.

A seguir alguns links que irão auxiliar na discussão sobre o tema:

'Ainda tem gente que acha que skatista é vagabundo e maconheiro', diz pentacampeão mundial... – Fonte: Uol. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/skate/ultimas-noticias/2011/09/25/ainda-tem-gente-que-acha-que-skatista-e-vagabundo-e-maconheiro-diz-pentacampeao-mundial.htm>. Acesso em: 10 mar 2020.



Praticantes do parkour desafiam o perigo e lutam por reconhecimento – Fonte: Gazeta online. Disponível em: https://www.gazetaonline.com.br/esportes/mais_esportes/2016/11/praticantes-do-parkour-desafiam-o-perigo-e-lutam-por-reconhecimento-1013995140.html. Acesso em: 10 mar 2020.



Sob a sombra do preconceito – Fonte IG Jovem. Disponível em: http://jovem.ig.com.br/street/noticias/2008/10/05/sob_a_sombra_do_preconceito_1968296.html. Acesso em: 10 mar 2020.



Caderno do Aluno:

Etapa VI – Apontamentos radicais

Após a experimentação propostas durante o processo, converse com seus colegas e anote as principais características do skate, dos patins e do *Parkour*, discutindo suas semelhanças e diferenças.

- Como os praticantes de skate, patins e *Parkour* são vistos pela sociedade?
Resposta: resposta pessoal do estudante.
- Existe diferença no tratamento social referente aos adeptos dessas práticas corporais de aventura?
Resposta: resposta pessoal do estudante.
- Como combater posturas discriminatórias referente a essas práticas corporais de aventura?
Resposta: resposta pessoal do estudante.

Fonte: São Paulo (2011)

Figura 9: Sequência didática do Caderno do Professor para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte final)

296

CADERNO DO PROFESSOR

ETAPA VII – SENSAÇÕES - O QUE SENTI AO RADICALIZAR?

Professor este é o momento que para que os estudantes se expressem sobre as sensações e impressões durante a realização das atividades. Proponha uma produção textual individual usando as características do gênero textual "relato pessoal" e solicite aos estudantes que escrevam um pouco sobre o que sentiram durante as práticas radicais, é importante que destacar principalmente as sensações.

Caderno do Aluno:

Etapa VII – SensaçõesO que senti ao radicalizar?

Estudante, reflita sobre todas as práticas vivenciadas e escreva um breve relato sobre o que sentiu ao praticar atividades tão radicais e diferentes na escola.

Professor, recolha todas as produções e leia atentamente cada uma delas, realize anotações sobre o que os estudantes mais destacaram em seus relatos, as experiências que julgaram mais emocionantes e o que acreditam ter aprendido durante todo o processo. Este é um rico material para avaliação, reflexão e planejamento de retomadas se julgar necessário.

Fonte: São Paulo (2011)

As figuras 10, 11 e 12, por sua vez, ilustram as atividades propostas aos estudantes presentes no Caderno do Aluno relacionadas, igualmente, às PCAU voltadas ao 2º bimestre:

Figura 10: Sequência de atividades do Caderno do Aluno para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 1)

**UNIDADE TEMÁTICA: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA.
OBJETO DE CONHECIMENTO: PRÁTICAS CORPORAIS DE
AVENTURA URBANA (PATINS, SKATE E PARKOUR).**

ETAPA I – DESAFIO RADICAL



Fonte: São Paulo (2011)

Figura 11: Sequência de atividades do Caderno do Aluno para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 2)

260

CADERNO DO ALUNO

		
Fonte: https://pixabay.com/pt/photos/parkour-atleta-ao-ar-livre-rua-4480156/	Fonte: https://pixabay.com/pt/vectors/paintball-atirador-lutador-jogo-1477264/	Fonte: https://pixabay.com/pt/photos/lazer-desporto-slackline-e-quit%C3%ADbrio-719771/

ETAPA II – OLHAR SOCIAL

Depois de passar pelo desafio radical, é o momento de analisar de forma crítica a visão da sociedade em relação à "Prática Corporal de Aventura" (esportes radicais).

Responda as questões, abaixo elas farão parte de uma roda de conversa com o seu professor:

1. Como os esportistas radicais são vistos dentro da sociedade? Eles são respeitados?
2. Descreva o perfil (como são, o que vestem, como falam) dos praticantes de esportes de aventura.
3. Você pratica ou já praticou algum esporte radical?
4. Em sua comunidade, há espaços que favorecem os esportes de aventura? Comente!

ETAPA III – RADICALIZANDO NA ESCOLA... QUE TAL EXPERIMENTAR!

Estudante, este será o momento de descobrir novas emoções, de acordo com as orientações dadas pelo professor, você e seus colegas poderão trazer para a escola objetos utilizados para prática de esportes radicais como: skates e/ou patins. Não esqueça também dos equipamentos de segurança para minimizar riscos, pois você pode ter amigos inexperientes na prática.

Se você estudante pratica algum esporte radical pode ser o monitor de um grupo iniciando a atividade com a demonstração de movimentos mais comuns do skate e dos patins.

Agora, é só experimentar!

ETAPA IV - PARKOUR

Estudante, para conhecer um pouco mais sobre "Práticas Corporais de Aventura" seu professor dividirá a turma em grupos para que façam uma pesquisa a respeito o Parkour. Cada grupo deverá selecionar dois vídeos com a duração de três minutos que destaquem a história,

Fonte: São Paulo (2011)

Figura 12: Sequência de atividades do Caderno do Aluno para a 3ª série do ensino médio relativa ao 2º bimestre letivo (parte 3)

EDUCAÇÃO FÍSICA



261

país de origem, quando surgiu etc. Após a pesquisa, cada grupo deverá criar um vídeo de no máximo 3min, abordando todos os aspectos citados anteriormente. Socializem sua pesquisa com os demais colegas e reflita junto com seu grupo sobre a possibilidade de sua prática na escola. Para isso será agendado pelo professor um dia de exibição em que todos irão aprender um pouco mais a respeito do Parkour.

ETAPA V - PRATICANDO O PARKOUR

Estudante, mantendo o mesmo grupo da pesquisa e pensando nas possibilidades de prática na escola, cada grupo irá montar um percurso de Parkour. Após a montagem, seu grupo irá demonstrar o percurso aos demais grupos, e os mesmos o experimentarão. O objetivo é que cada grupo experimente o percurso dos outros grupos.

ETAPA – VI – APONTAMENTOS RADICAIS

Após a experimentação propostas durante o processo, converse com seus colegas e anote as principais características do skate, dos patins e do *Parkour*, discutindo suas semelhanças e diferenças.

Como os praticantes de skate, patins e *Parkour* são vistos na sociedade?

Existe diferença no tratamento social referente aos adeptos dessas práticas corporais de aventura?

Como combater posturas discriminatórias referente a essas práticas corporais de aventura?

ETAPA VII – SENSACIONES ... O QUE SENTI AO RADICALIZAR?

Estudante, reflita sobre todas as práticas vivenciadas e escreva um breve relato sobre o que sentiu ao praticar atividades tão radicais e diferentes na escola.

Fonte: São Paulo (2011)

No próximo dia de aula (04/05 – aulas 03 e 04), antes de ser dado início às tarefas relativas à pesquisa e, buscando-se melhor viabilizar o processo de construção da UD, mobilizando os estudantes para esta ação, a turma foi organizada em grupos, cujo número de integrantes variou de 5 a 8 pessoas, conforme a situação de presenças e ausências dos estudantes em cada dia de aula. Assim, nos momentos em que ocorreram as ações de reflexão, análise e definição dos elementos (habilidades – o que avaliar; recursos/instrumentos avaliativos – como avaliar) que compuseram o percurso avaliativo construído neste estudo, a turma ficou disposta na configuração de 4 grupos, conforme é retratado na imagem 1:

Imagem 1: Turma organizada em grupos para reflexões e análises das habilidades



Fonte: Acervo do autor

Na sequência do processo de construção da UD ocorrido no dia 11/05 (aulas 05 e 06), as habilidades do Currículo Oficial do Estado de São Paulo voltadas ao ensino médio, bem como aquelas do Currículo Paulista direcionadas aos anos finais do ensino fundamental, foram apresentadas à turma, estando as mesmas organizadas em um quadro impresso elaborado previamente pelo professor-pesquisador. A mobilização de todas essas habilidades se justificou pelo fato de que haviam apenas duas delas dirigidas especificamente para a 3ª série do ensino médio, conforme o estabelecido pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O quadro contendo o conjunto dessas habilidades é representado nas figuras 13a e 13b.

Figura 13a: Quadro com as habilidades voltadas para os anos finais do ensino fundamental e médio de acordo com os Currículos relativos à PCA

QUADRO DAS HABILIDADES DO CURRÍCULO PAULISTA RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Código da habilidade	Tema/objeto de conhecimento	
	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza
(EF06EF18)	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	-----
(EF06EF19)	Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	-----
(EF06EF21)	Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	-----
(EF07EF20)	Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.	-----
(EF07EF21)	Recriar as práticas corporais de aventura, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	-----
(EF08EF19)	-----	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.
(EF08EF20)	-----	Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.

Fonte: O autor (adaptado de SÃO PAULO, 2011; 2019)

Figura 13b: Continuação do quadro com as habilidades voltadas para os anos finais do ensino fundamental e médio do Currículo relativas às PCA

(EF09EF19)	-----	Explorar diferentes práticas corporais de aventura na natureza, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.
(EF09EF21)	-----	Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas
3ª série do EM	Identificar as características específicas dos esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre).	-----
3ª série do EM	Relacionar experiências do Se-Movimentar ao "estilo de vida" dos participantes de esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre).	-----

Fonte: O autor (adaptado de SÃO PAULO, 2011; 2019)

Das 11 habilidades apresentadas no quadro entregue aos grupos de estudantes, as quais haviam sido identificadas no Currículo Paulista pelo professor-pesquisador como todas aquelas relacionadas às PCA (o que incluía, também, as PCAU), 9 eram voltadas aos anos finais do ensino fundamental (contemplando todos os anos do 6º ao 9º) e, conforme já esclarecido anteriormente, apenas 2 delas eram destinadas ao ensino médio (relativas à 3ª série).

As nove habilidades relativas ao ensino fundamental compreenderam:

I – (EF06EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais;

II – (EF06EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação;

III – (EF06EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas;

IV – (EF07EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços;

V – (EF07EF21) Recriar as práticas corporais de aventura, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas;

VI – (EF08EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais;

VII – (EF08EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza;

VIII – (EF09EF19) Explorar diferentes práticas corporais de aventura na natureza, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental;

IX – (EF09EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

Vale salientar que as habilidades do Currículo Paulista apresentadas acima, advindas da BNCC, possuem uma configuração específica conforme é elucidado na figura 14:

Figura 14: Exemplo de descrição do código de uma habilidade



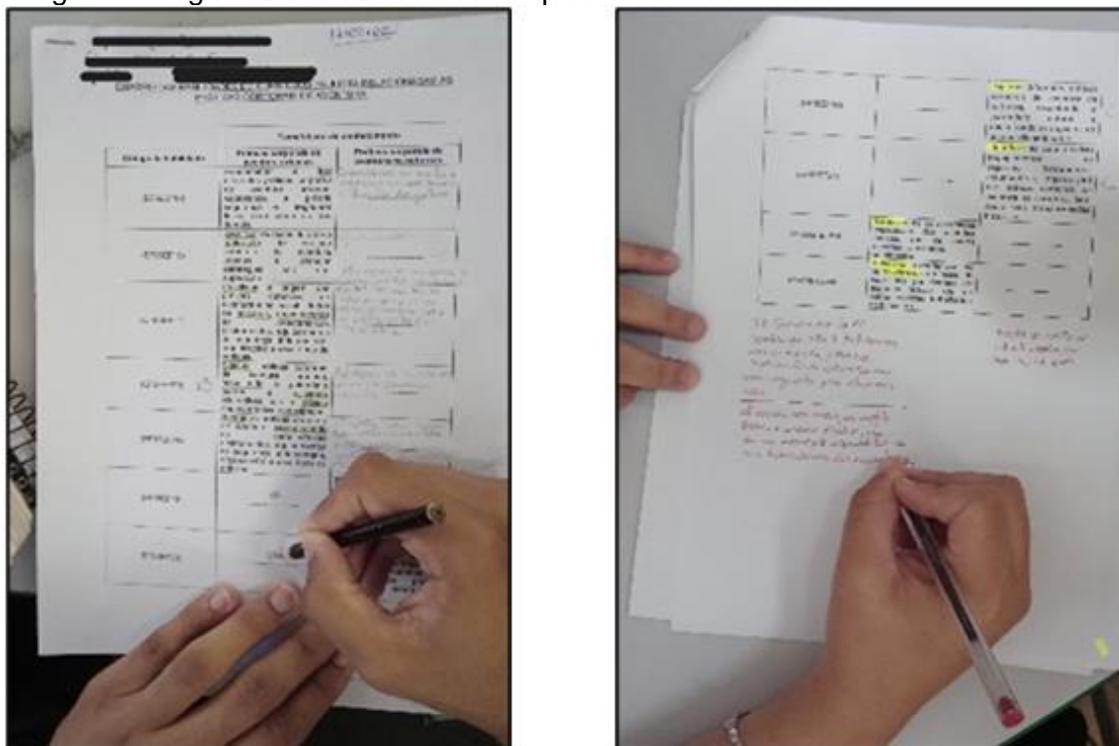
Já as duas habilidades correspondentes ao ensino médio, pertencentes ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, não possuem códigos, mas apenas a descrição, conforme é apresentado a seguir:

I – Identificar as características específicas dos esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre);

II – Relacionar experiências do Se-Movimentar ao “estilo de vida” dos participantes de esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre).

Feito isso, ainda no mesmo encontro, deu-se início às reflexões e análises a respeito das habilidades do Currículo sobre as PCA (com enfoque àquelas relativas às PCAU) realizadas pelos estudantes em parceria com o professor-pesquisador, envolvendo a possibilidade de ajustá-las, reelaborá-las, ou mesmo de construir outras, conforme o interesse dos estudantes e do professor-pesquisador e de acordo com a própria realidade da escola. Tais reflexões e análises foram patilhadas entre todos os presentes através de um bate-papo e registradas no quadro que estava com cada um dos grupos, conforme é ilustrado na imagem 2:

Imagem 2: Registros dos estudantes no quadro das habilidades



Fonte: Acervo do autor

No encontro seguinte (18/05 – aulas 07 e 08) foi retomado o trabalho de análise das habilidades do Currículo Paulista sobre as PCA, com enfoque para as PCAU, no intuito de se definir aquelas que seriam trabalhadas no decorrer das aulas como orientadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, o que incluiu, também, o processo avaliativo. Para tanto, cada grupo recebeu a folha contendo o quadro com as habilidades do Currículo e na qual também já constava algumas anotações realizadas pelos respectivos grupos. Ao longo desse trabalho colaborativo realizado entre estudantes e professor-pesquisador ficou definido que das 11 habilidades apresentadas, inicialmente, no quadro, trabalharíamos com apenas seis delas.

Nesse mesmo dia, foi decidido, ainda, que das seis habilidades selecionadas, apenas uma permaneceria com a mesma redação presente no Currículo por atender aos interesses tanto do professor-pesquisador quanto dos estudantes. Foi ela: “(EF06EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação”. As outras cinco habilidades escolhidas passaram por certos ajustes sugeridos pelos alunos juntamente com o professor-pesquisador. Tais ajustes tinham como justificativa, por exemplo, a redundância presente, em alguns casos, na descrição dessas habilidades, a incompletude em outros casos, assim como a semelhança entre algumas com relação às suas descrições. Essas habilidades, após terem passado pelos referidos ajustes, ficaram redigidas da seguinte maneira: “Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos demais”; “Identificar a origem das práticas corporais de aventura urbanas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas”; “Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público”; “Recriar as práticas corporais de aventura urbanas, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas”; e “Relacionar experiências do Se-Movimentar ao “estilo de vida” dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas”.

No encontro seguinte, correspondente ao dia 25/05 (aulas 09 e 10), foi apresentado à turma um novo quadro impresso contendo as habilidades já ajustadas e definidas na aula anterior, apresentando, de modo respectivo e como sugestão, o que precisaria ser avaliado e, ainda, com uma coluna em branco (como avaliar) na qual os alunos deveriam preencher a respeito dos instrumentos/recursos avaliativos que poderiam ser elaborados e empregados para avaliar cada uma das habilidades. Cumpre esclarecer, que foi tomada a decisão pelo professor-pesquisador de já indicar como sugestão no referido quadro o que poderia ser avaliado (possíveis critérios), como também, como tais habilidades poderiam ser avaliadas com relação a cada uma das habilidades, no intuito de tentar agilizar o processo e se “ganhar” tempo, uma vez que as demandas de atividades pedagógicas e de pesquisa para as aulas estavam altas e o tempo ficando cada vez mais reduzido, considerando que o prazo previsto para a finalização da UD seria, inicialmente, até o dia 29/06. No entanto, considerando a importância de se consolidar a aplicação do processo avaliativo, possibilitando uma experiência mais completa e significativa tanto do ponto de vista dos estudantes quanto do professor-pesquisador, o referido prazo precisou ser estendido, primeiramente, para a data de 31/08 e, depois, posteriormente, para 21/09. O quadro contendo as informações descritas acima é retratado na figura 15:

Figura 15: Quadro das habilidades e dos critérios avaliativos (O que avaliar)

QUADRO DAS HABILIDADES E DAS AVALIAÇÕES CORRESPONDENTES

Código da habilidade	Descrição da habilidade	O que avaliar	Como avaliar
(EF06EF18) *	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos demais.	As vivências dos estudantes (o que desfrutaram e o que apreciaram - dificuldades, facilidades, satisfação, frustração). A valorização da própria segurança e a dos colegas.	
(EF06EF19)	Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	Os conhecimentos declarativos e corporais sobre os riscos na realização e na criação de soluções para a execução das práticas corporais de aventura urbanas.	
(EF06EF21) *	Identificar a origem das práticas corporais de aventura urbanas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	Os conhecimentos declarativos sobre a origem das práticas corporais de aventura urbanas, as suas características, seus tipos de práticas e as possibilidades de recriá-las.	
(EF07EF20) *	Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público.	As vivências dos estudantes (o que desfrutaram e o que apreciaram - dificuldades, facilidades, satisfação, frustração). O respeito ao patrimônio público durante as vivências.	
(EF07EF21) *	Recriar as práticas corporais de aventura urbanas, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	Os modos como os alunos recriam as práticas corporais de aventura urbanas. O reconhecimento das características e dos tipos de práticas.	
3ª série do EM*	Relacionar experiências do Se-Movimentar ao "estilo de vida" dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas.	A relação do Se-Movimentar ao "estilo de vida" dos praticantes de práticas corporais de aventura urbanas.	

* Habilidades do Currículo Paulista que foram ajustadas

Fonte: O autor

Vale salientar que, embora no quadro atual não estivesse constando o campo “quando” avaliar, esse ponto foi considerado importante na construção do processo avaliativo, porém, uma vez que já havia sido realizada uma atividade avaliativa (avaliação inicial relativa à prática com o skate) e, no intuito de atender à exigência do sistema estadual de ensino e da escola relativa ao fornecimento das notas bimestrais dos alunos, seria necessário realizar, em breve, pelo menos uma ação avaliativa que envolvesse a atribuição de notas. Sendo assim, ficou resolvido, entre professor-pesquisador e estudantes, que os momentos avaliativos seriam combinados verbalmente com certa antecedência entre ambos.

Ainda no presente encontro, os estudantes destacaram os verbos contidos nas habilidades para favorecer as reflexões e análises daquilo que precisaria ser avaliado com relação a cada uma delas, assim como as possíveis maneiras de se avaliar as respectivas habilidades, anotando tais dados na coluna reservada para esse registro (Como avaliar). Vale destacar que foi possível apontar mais de um instrumento/recurso avaliativo para cada habilidade. Dessa maneira, os estudantes

foram registrando quais tipos de instrumentos avaliativos já conheciam tanto no que dizia respeito à Educação Física quanto aqueles relativos aos outros componentes curriculares, além daqueles apresentados pelo professor-pesquisador. Assim, os instrumentos/recursos avaliativos anotados no campo correspondente a como avaliar foram: provas teóricas (escritas); provas práticas; trabalhos em grupo; pesquisas com apresentação dos dados coletados no formato de seminário; bate-papos/rodas de conversa; autoavaliação; observação sistematizada do professor relativa às vivências corporais; e quiz de perguntas e respostas. Além disso, conforme a orientação do professor-pesquisador dada à turma, em certos casos, para a mesma habilidade, foi apresentada a combinação de dois ou mais instrumentos/recursos avaliativos. Esse conjunto de ações é representado na imagem 3:

Imagem 3: Quadro contendo as habilidades, os critérios (O que avaliar) e anotações dos estudantes sobre os instrumentos avaliativos (Como avaliar)

Código de habilidade	Descrição da habilidade	O que avaliar	Como avaliar
(EF01EF01)	Desenvolver capacidades físicas básicas de força, velocidade, resistência e flexibilidade e sua aplicação a situações.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias - A sua própria.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF02)	Identificar a importância da saúde e estabelecer práticas corporais de atividade física e manejo adequado para sua execução.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF03)	Identificar o papel das práticas corporais de atividade física e de jogos e esportes na promoção da saúde, na prevenção, recuperação de lesões, reabilitação, organização e sua vida de lazer.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF04)	Identificar a importância da prática de atividades físicas, estabelecendo prioridades para a execução.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF05)	Identificar as práticas corporais de atividade física, estabelecendo prioridades para a execução.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF06)	Identificar a importância da prática de atividades físicas, estabelecendo prioridades para a execução.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF07)	Identificar a importância da prática de atividades físicas, estabelecendo prioridades para a execução.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF08)	Identificar a importância da prática de atividades físicas, estabelecendo prioridades para a execução.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF09)	Identificar a importância da prática de atividades físicas, estabelecendo prioridades para a execução.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário
(EF01EF10)	Identificar a importância da prática de atividades físicas, estabelecendo prioridades para a execução.	As melhorias em relação às suas habilidades e o que aprenderam - objetivos, habilidades, conhecimentos e utilização de outras estratégias.	• Prova de perguntas e respostas • Bate-papo • Seminário

Fonte: Acervo do autor

Para esse momento, relativo ao dia 08/06 (aulas 11 e 12), o professor-pesquisador disponibilizou aos grupos uma folha contendo um novo quadro impresso, no qual constava o registro do trabalho que já havia sido desenvolvido até então, ou seja: as habilidades do Currículo Paulista ajustadas (ou não) e já definidas; os critérios avaliativos (O que avaliar?); e os recursos/instrumentos avaliativos apontados e anotados na aula anterior. Desse modo, foi solicitado aos grupos que realizassem uma análise final dos dados contidos no referido quadro, para, em seguida, darmos início

a uma roda de conversa sobre a definição dos recursos/instrumentos avaliativos que seriam empregados durante o desenvolvimento da UD, possibilitando, assim, que nas aulas futuras as ações avaliativas pudessem começar a se concretizar, conforme os dados que haviam sido produzidos até aquele momento.

A questão que balizou o nosso bate-papo foi a seguinte: Seria necessário realizar ajustes, acrescentar ou retirar algum recurso/instrumento avaliativo? Se sim, quais e por quê? Visando melhor mobilizar a turma e dar uma maior celeridade ao processo, o professor-pesquisador apresentou outros possíveis recursos/instrumentos avaliativos que também poderiam ser registrados no quadro de acordo com as habilidades, tais como: registro em diário de aula do aluno, dramatizações e avaliação entre pares. Dentre estes, aquele que despertou maior interesse da turma e que ainda não constava no quadro foi a avaliação entre pares relacionada às habilidades que envolviam a experimentação corporal das PCAU.

Assim, ficou definido que os dados já registrados no quadro seriam mantidos e que alguns pequenos ajustes seriam realizados. final contendo os dados produzidos correspondentes ao processo avaliativo foi concluído, conforme imagem 4.

Imagem 4: Quadro final da construção do processo avaliativo

Código da habilidade	Descrição da habilidade	O que avaliar	Como avaliar
(EF06EF18) *	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos demais.	As vivências dos estudantes (o que desfrutaram e o que apreciaram - dificuldades, facilidades, satisfação, frustração). A valorização da própria segurança e a dos colegas.	- Roda de conversa (com anotações dos alunos). - Observação sistematizada do professor. - Autoavaliação.
(EF06EF19)	Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	Os conhecimentos declarativos e corporais sobre os riscos na realização e na criação de soluções para a execução das práticas corporais de aventura urbanas.	- Trabalho em grupo. - Pesquisa e apresentação (seminário). - Quiz de perguntas e respostas. - Prova escrita.
(EF06EF21) *	Identificar a origem das práticas corporais de aventura urbanas e as possibilidades de reciclagem, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	Os conhecimentos declarativos sobre a origem das práticas corporais de aventura urbanas, as suas características, seus tipos de práticas e as possibilidades de reciclagem.	- Pesquisa e apresentação (seminário). - Prova escrita. - Apresentação de trabalho? - Aulas práticas?
(EF07EF20) *	Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público.	As vivências dos estudantes (o que desfrutaram satisfação, frustração). O respeito ao patrimônio público durante as vivências.	- Autoavaliação. - Observação sistematizada do professor. - Roda de conversa.
(EF07EF21) *	Recriar as práticas corporais de aventura urbanas, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	Os modos como os alunos recriam as práticas corporais de aventura urbanas. O reconhecimento das características e dos tipos de práticas.	- Autoavaliação. - Observação sistematizada do professor. - Prova escrita.
3ª série do EM*	Relacionar experiências do Se-Movimentar ao "estilo de vida" dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas.	A relação do Se-Movimentar ao "estilo de vida" dos praticantes de práticas corporais de aventura urbanas.	- Prova prática? (com anotações dos alunos). - Trabalho escrito. - Pesquisa. - Aulas práticas? (com anotações dos alunos). - Foge do tema em estudo?

* Habilidades do Currículo Paulista que foram ajustadas.

Fonte: Acervo do autor

Uma vez que este estudo buscou identificar e analisar as relações dos estudantes com a construção dos processos avaliativos nas aulas de Educação Física, cumpre apresentar aqui uma descrição mais detalhada das avaliações elaboradas e aplicadas no decorrer do desenvolvimento do percurso pedagógico.

Vale salientar que todas as ações avaliativas realizadas ao longo desse caminho foram previamente combinadas com a turma, como também, explicadas com detalhes logo antes da sua realização. Além disso, em certas ocasiões, foi concedida uma segunda oportunidade visando acolher e incluir aqueles estudantes que porventura viessem a se ausentar do encontro em que determinada ação avaliativa tivesse acontecido. Essas ações ocorreram tanto presencialmente na escola quanto de maneira remota por meio de recurso digital via *WhatsApp*.

Cumpre esclarecer ainda que, considerando-se que a construção do processo educativo foi realizada de maneira articulada com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor-pesquisador, e, levando-se em conta as exigências específicas do sistema de ensino e as demandas próprias da escola em que se deu este estudo relacionadas à atribuição de notas e ao cumprimento de prazos pré-estabelecidos para entrega das mesmas à secretaria escolar, as avaliações iniciais de mapeamento, bem como a resolução do questionário, foram elaboradas individualmente pelo professor-pesquisador, visando atender a tais demandas. Todavia, ao longo das diversas reflexões e discussões realizadas com a turma no decorrer das aulas, ficou estabelecido, em comum entendimento e acordo entre estudantes e o professor-pesquisador, que as ações avaliativas não estariam atreladas, necessariamente, à atribuição de notas, uma vez que a avaliação da aprendizagem não tem este fim.

A seguir, são descritas as ações avaliativas desenvolvidas ao longo das aulas correspondentes à UD:

1) *Chamada temática*

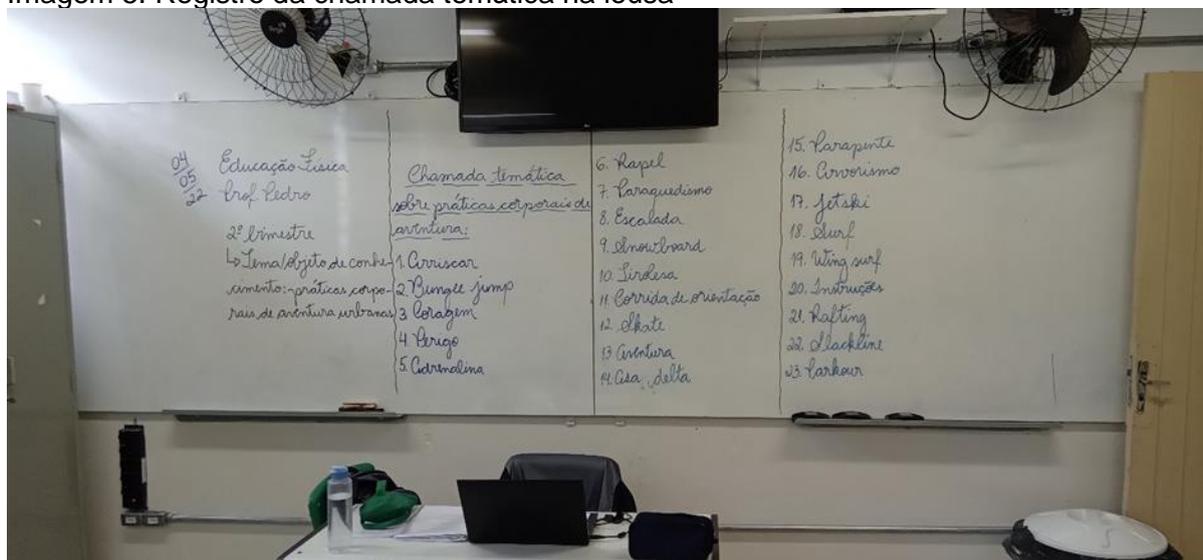
Atividade avaliativa inicial²² efetuada no dia 04/05 (aulas 3 e 4) em que cada estudante presente foi chamado pela ordem da fileira onde se encontrava sentado,

²² Optamos pelos termos “avaliação inicial”, pois, conforme Luckesi (2011), toda ação avaliativa corresponde a um diagnóstico daquilo que os estudantes possivelmente aprenderam ou não. No entanto, a expressão “avaliação diagnóstica” é comumente utilizada no contexto escolar para se referir a uma atividade avaliativa de mapeamento dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos anteriormente ao início de um novo percurso pedagógico.

para dizer oralmente ou apresentar, na forma de movimentos corporais, algo que já sabia sobre a temática das PCA. A cada conhecimento apresentado foi feito pelo menos algum comentário, como por exemplo, no caso das modalidades das PCA, se alguém já as conhecia e/ou se haveria interesse em experimentá-las.

Os dados apresentados foram registrados pelo professor-pesquisador na lousa para melhor visualização de todos, bem como pelos estudantes no caderno de classe para posterior consulta, no intuito de se comparar o que sabiam previamente sobre o tema e o que passariam a saber durante e ao final do desenvolvimento da UD. Os estudantes também puderam fazer comentários a qualquer momento da atividade, bem como apresentar dúvidas/questionamentos. A imagem 5 retrata esse momento avaliativo:

Imagem 5: Registro da chamada temática na lousa



Fonte: Acervo do autor

2) Avaliação inicial sobre a vivência corporal com o skate

Procedimento avaliativo realizado nos encontros de 18/05 e 25/05 (aulas 7 e 8; 9 e 10) em que o professor-pesquisador realizou uma observação sistematizada da experimentação do skate feita pelos estudantes.

Para registrar as observações referentes à esta atividade avaliativa, foi utilizado um quadro impresso elaborado pelo-professor-pesquisador, contendo uma lista de checagem, envolvendo os seguintes itens: “nome”, na qual constava o nome de cada

estudante da turma; “experiência prévia”, onde deveria ser registrado se o aluno já tinha alguma experiência com a prática do skate (“S” para sim e “N” para não); “dificuldade”, na qual foi anotado se era “pouca”, “média” ou “muita”; e “outras anotações”, onde foi registrado se o aluno precisou ou não de ajuda para subir/descer do skate e para se deslocar com o equipamento, assim como, se realizou alguma manobra.

Enquanto os estudantes experimentavam o skate o professor-pesquisador foi acompanhando um de cada vez, observando sua movimentação, auxiliando quando necessário, anotando os dados na lista de checagem, assim como fornecendo uma devolutiva aos alunos a respeito da sua observação.

A imagem 6 e a figura 16 representam o momento em que ocorreu a referida ação avaliativa:

Imagem 6: Estudantes sendo observados pelo professor-pesquisador enquanto andam com o skate



Fonte: Acervo do autor

Nesta ação avaliativa foi feita uma análise de acordo com a facilidade ou dificuldade de cada estudante em realizar os movimentos corporais, sendo que para o registro desses dados, foi utilizado um quadro impresso em uma folha de papel o qual foi apresentado à turma previamente.

Durante a realização dessa atividade, o professor-pesquisador foi dando uma devolutiva aos estudantes durante a observação da vivência de cada um deles de maneira semelhante àquela que havia sido feita durante a avaliação inicial relativa à prática com o skate. Esse momento é ilustrado na imagem 7 e na figura 17:

Imagem 7: Professor-pesquisador observando estudante experimentando o parkour



Fonte: Acervo do autor

Além disso, com objetivo de possibilitar a partilha de saberes, o auxílio mútuo e potencializar as aprendizagens dos estudantes, esta ação avaliativa foi realizada em duplas. No entanto, cada estudante recebeu uma folha impressa contendo: a identificação do componente curricular, do professor, da turma e dos alunos, assim como a descrição das habilidades envolvidas. Nessa mesma folha, constavam, também, as 8 questões do tipo dissertativa a serem respondidas, as quais foram elaboradas pelo professor-pesquisador, levando-se em conta o contexto das aulas realizadas. As questões foram: 1. Quais práticas corporais de aventura foram apresentadas nos vídeos? Como elas costumam ser classificadas? Por quê?; 2. O que você entendeu a respeito da origem das práticas corporais de aventura apreciadas?; 3. Quais modalidades/estilos de patins e skate estavam presentes nos vídeos? E quais são as suas principais características?; 4. Quais equipamentos de segurança você identificou que foram utilizados pelas pessoas?; 5. Você observou alguma situação em que a segurança do praticante ficou comprometida? Se sim, qual/s e o que poderia ter sido feito para solucionar ou amenizar o problema?; 6. Quais movimentos relacionados à modalidade *parkour* você identificou? Desses movimentos, com qual/s você já teve alguma experiência? Comente; 7. Quais as principais diferenças observadas nos vídeos entre a modalidade *parkour* e as demais práticas de aventura?; 8. Você acredita que seria possível experimentar as práticas corporais de aventura apresentadas nos vídeos de maneiras diferentes? Se sim, como isso poderia ser feito? Apresente pelo menos um exemplo.

A figura 18 retrata a referida atividade avaliativa:

Figura 18: Questionário sobre PCAU

EDUCAÇÃO FÍSICA – PROF. PEDRO
ATIVIDADE AVALIATIVA DO 2º SEMESTRE/2022
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Questionário sobre vídeos de práticas corporais de atividades urbanas

Nome: _____ Nº: _____ Série: _____
Data: ____/____/____

Habilidades envolvidas:

- Identificar a origem das práticas corporais de atividades urbanas e as possibilidades de exercê-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.
- Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de atividades urbanas e planejar estratégias para sua superação.

Questões:

1. Quais práticas corporais de atividades foram apresentadas nos vídeos? Como elas costumam ser classificadas? Por quê?

2. O que você entende a respeito da origem das práticas corporais de atividades apresentadas?

3. Quais modalidades/tópicos de patins e skate estavam presentes nos vídeos? E quais são as suas principais características?

4. Quais equipamentos de segurança você identifica que foram utilizados pelas pessoas?

5. Você observou alguma situação em que a segurança do praticante ficou comprometida? Se sim, qual? e o que poderia ter sido feito para solucionar os aspectos e problemas?

6. Quais movimentos relacionados à modalidade parkour você identificou? Desses movimentos, com qual você já teve alguma experiência? Comente.

7. Quais as principais diferenças observadas nos vídeos entre a modalidade parkour e as demais práticas de atividades?

8. Você acredita que seria possível experimentar as práticas corporais de atividades apresentadas nos vídeos de maneiras diferentes? Se sim, como isso poderia ser feito? Apresente pelo menos um exemplo.

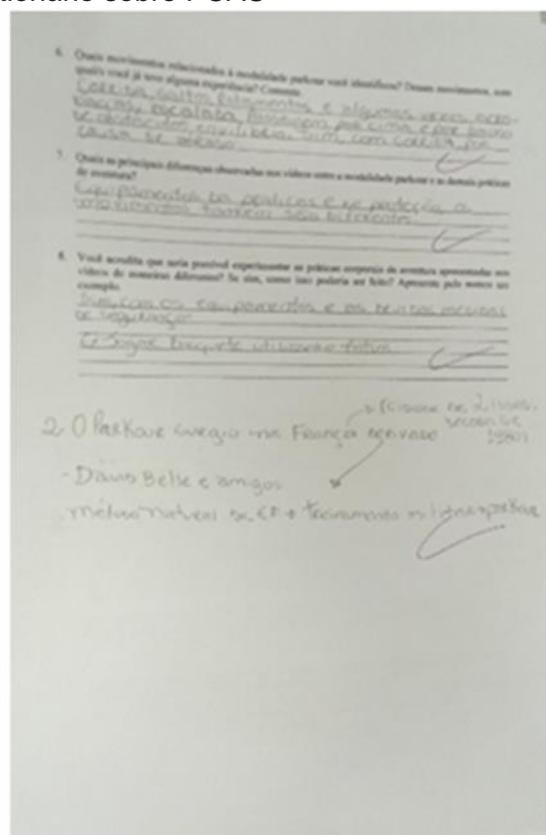
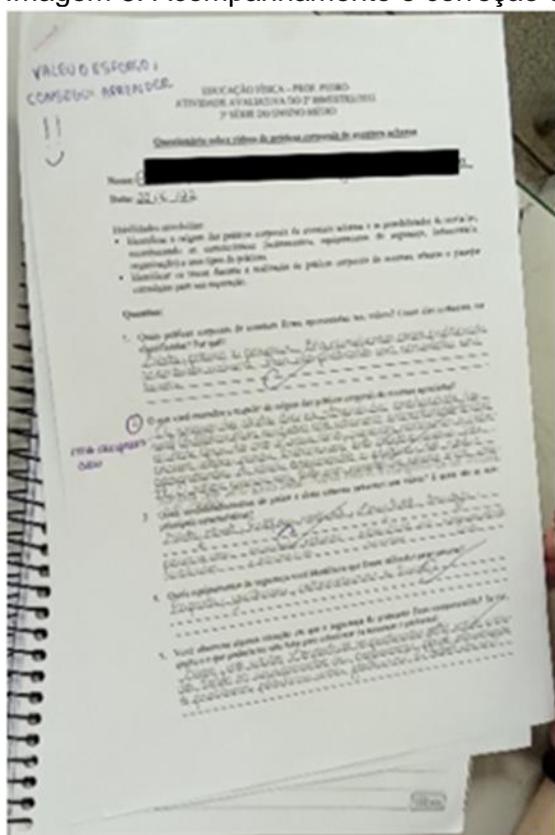
Fonte: O autor

Já no encontro correspondente ao dia 29/06 foi realizada a retomada da ação avaliativa referente à resolução do questionário ocorrida em 22/06, visando atender àqueles estudantes que haviam se ausentado nesse dia. Além disso, realizou-se um momento colaborativo de acompanhamento da aprendizagem e de “correção compartilhada” desta atividade avaliativa, ou seja, momento em que cada estudante pôde (re)observar mais atentamente e corrigir, caso necessário, sua própria avaliação juntamente com o professor-pesquisador e demais colegas da turma com a intenção de identificar dificuldades e esclarecer dúvidas, favorecendo a apropriação dos saberes, além de possibilitar o protagonismo dos alunos nesse processo.

Após todos os estudantes presentes nos dois dias de aula (22/06 e 29/06) terem realizado a atividade avaliativa, foi dado início ao processo de acompanhamento colaborativo da aprendizagem e correção compartilhada. Os alunos puderam fazer as anotações que julgaram necessárias na folha impressa, se empenhando em observar aquilo que haviam conseguido fazer, bem como os possíveis erros e dificuldades,

refletindo sobre isso, esclarecendo suas dúvidas, caso estas ocorressem. Puderam, inclusive, acrescentar ou excluir algo, caso isso fosse preciso, utilizando-se de lápis e canetas coloridas para tais anotações. Por fim, foi proposto à turma que os estudantes escrevessem algo no cabeçalho da folha impressa a respeito da experiência de realizar essa atividade, assim como sobre o que poderiam ter aprendido, aquilo que acharam mais interessante e suas possíveis dificuldades. Esse processo é retratado na imagem 8:

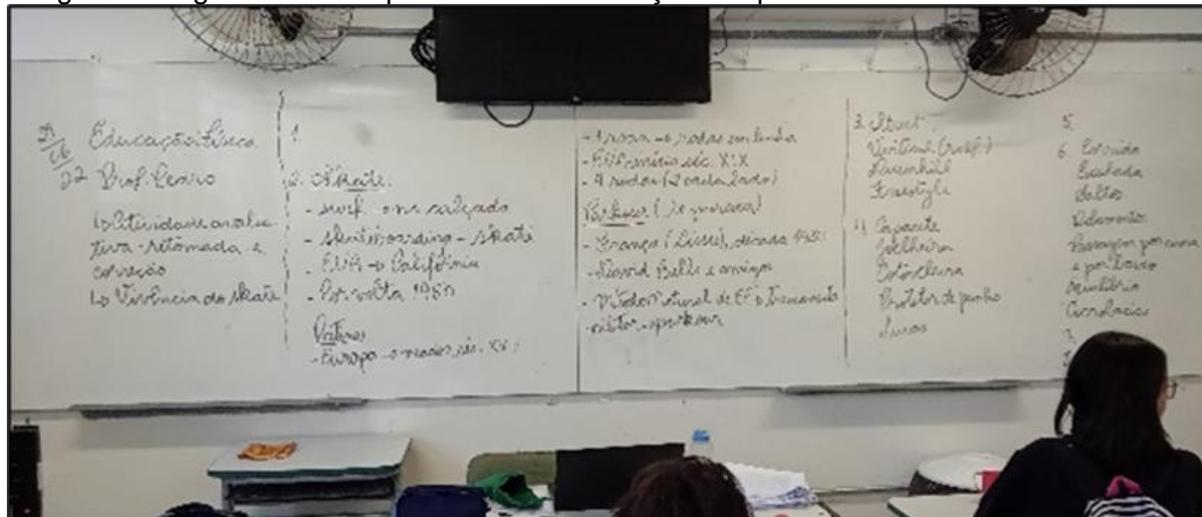
Imagem 8: Acompanhamento e correção do questionário sobre PCAU



Fonte: Acervo do autor

Para favorecer a visualização das respostas apresentadas pela turma, foram realizados alguns registros importantes na lousa, conforme representado na imagem 9:

Imagem 9: Registro do acompanhamento e correção do questionário sobre PCAU na lousa



Fonte: Acervo do autor

5) Pesquisa sobre o processo histórico das PCAU

Atividade avaliativa processual proposta como uma “alternativa” a alguns estudantes que se ausentaram no encontro referente aos dias 22/06 e 29/06 (aulas 15 e 16; 17 e 18), abrangendo a habilidade “Identificar a origem das práticas corporais de aventura urbanas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas”.

Após a sua realização pelos referidos alunos, a pesquisa foi encaminhada ao professor-pesquisador via *WhatsApp*, posteriormente em data posterior ao dia 29/06.

A pesquisa envolveu a origem do *parkour*, do skate e do patins (de rodas), destacando-se onde, quando e como essas práticas surgiram e quais as principais pessoas que estiveram envolvidas na sua criação. Além disso, foi pesquisado sobre: a) as principais características dos seguintes tipos (estilos/modalidades) de práticas do patins e do skate: *street*, *raff* ou *vertical*, *downhill*, e *freestyle*; b) os equipamentos utilizados na prática do patins e do skate, incluindo os equipamentos de segurança; c) os movimentos utilizados na prática do *parkour*. Por fim, foi solicitada a reflexão e posterior registro sobre a seguinte questão: Você acredita que seria possível experimentar as práticas corporais de aventura pesquisadas de maneiras diferentes? Se sim, como isso poderia ser feito? Apresente pelo menos um exemplo. Tal atividade avaliativa é ilustrada na figura 19:

Figura 19: Pesquisa sobre PCAU (atividade “alternativa”)

EDUCAÇÃO FÍSICA – PROF. PEDRO
 ATIVIDADE AVALIATIVA DO 2º BIMESTRE/2022
 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Habilidade envolvida:

- Identificar a origem das práticas corporais de aventura urbanas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

1. Realize uma pesquisa sobre:

- a) A origem do parkour, do skate e do patins (de rodas), destacando onde, quando e como essas práticas surgiram e quais as principais pessoas que estiveram envolvidas na sua criação.
- b) As principais características dos seguintes tipos (estilos/modalidades) de práticas do patins e do skate:
 - Street;
 - Ralf ou vertical;
 - Downhill;
 - Freestyle.
- c) Os equipamentos utilizados na prática do patins e do skate, incluindo os equipamentos de segurança.
- d) Os movimentos utilizados na prática do parkour.

2. Após a realização da pesquisa, responda:

Você acredita que seria possível experimentar as práticas corporais de aventura pesquisadas de maneiras diferentes? Se sim, como isso poderia ser feito? Apresente pelo menos um exemplo.

Observação: Enviar a atividade devidamente identificada de modo digital (arquivo em PDF ou foto) via WhatsApp ou e-mail (pedronadim@prof.educacao.sp.gov.br) ou ainda, se preferir, de modo impresso na escola.

Bom trabalho!

Atenciosamente,
 Prof. Pedro

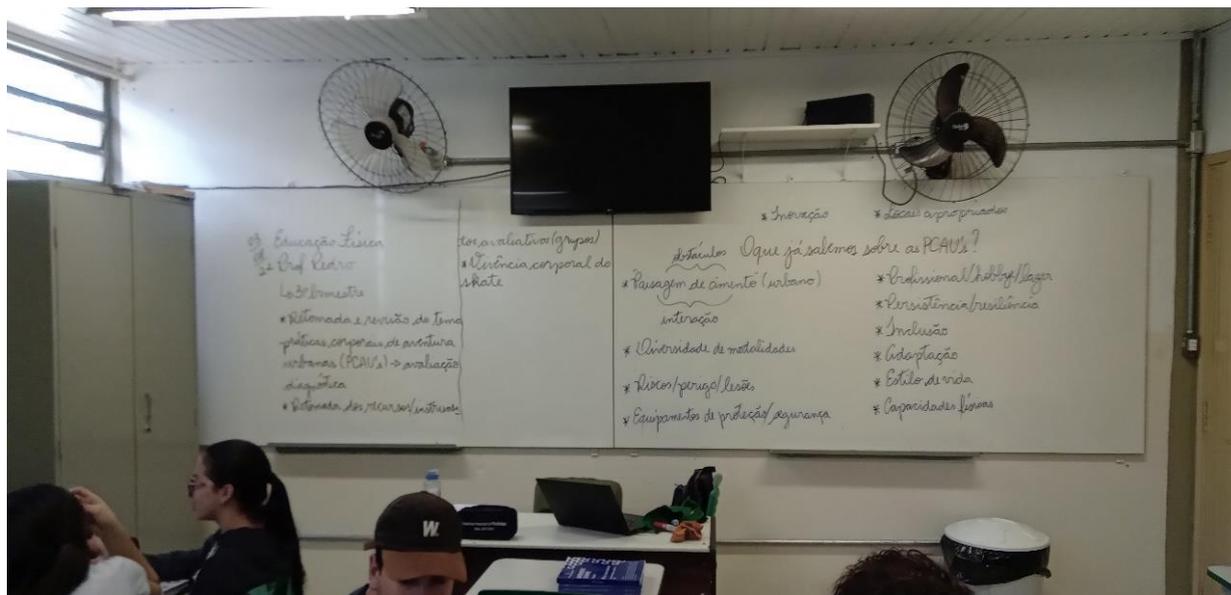
Fonte: O autor

6) *Elaboração de um “mapa mental”*

Procedimento avaliativo processual efetuado de maneira coletiva em 03/08 (aulas 19 e 20) como retomada do percurso pedagógico e das aprendizagens desenvolvidas relativas às PCAU após o período de férias escolares por meio da realização de um bate-papo sobre o caminho construído e percorrido até aquele momento com enfoque nos conhecimentos adquiridos.

Como forma de registro e para a visualização de todos os presentes, as palavras-chave correspondentes àquilo que a turma foi apontando que já sabia sobre as PCAU foram anotadas na lousa, conforme está representado na imagem 10:

Imagem 10: Registro do mapa mental na lousa



Fonte: Acervo do autor

7) Autoavaliação escrita

Ação avaliativa processual desenvolvida no dia 24/08 e retomada em 31/08, envolvendo a habilidade “Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos demais”.

Nesse momento, os estudantes puderam refletir e tecer uma análise minuciosa sobre as possíveis mudanças ocorridas em suas condutas correspondentes ao desenvolvimento das aulas sobre as PCAU, em particular com relação à experimentação do skate, como também, uma reflexão focada em revelar e analisar os indícios que poderiam ajudar a compreender por que tais mudanças, eventualmente, não aconteceram.

A autoavaliação foi composta de seis questões do tipo dissertativa a serem respondidas pelos estudantes. Elas foram as seguintes: 1. Como saber se uma pessoa anda bem de skate? Explique; 2. Você se considera uma pessoa que anda bem de skate? (___) Sim (___) Não Explique; 3. Você observou algum

progresso/superação relacionado ao seu modo de andar de skate? Se sim, qual/quais? Se não, por quê?; 4. Realizou alguma adaptação e/ou foi criativo com relação a sua maneira de andar de skate? Explique; 5. Considerando que sempre temos algo a aprender, o que você precisaria mudar para andar melhor de skate? Dê exemplos; 6. Você realizou alguma ação relativa à sua segurança e a dos colegas durante a experimentação do skate? Se sim, qual/quais e por quê? Se não, por quê?

A referida atividade avaliativa é representada na figura 20:

Figura 20: Autoavaliação sobre as vivências corporais com o skate

EDUCAÇÃO FÍSICA
ATIVIDADE AVALIATIVA DO 3º BIMESTRE/2022
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Habilidade envolvida:
• Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos demais.

AUTOAVALIAÇÃO – Considerando o que você vivenciou durante as aulas referentes às práticas corporais de aventura urbanas, responda:

1. Como saber se uma pessoa anda bem de skate? Explique.

2. Você se considera uma pessoa que anda bem de skate? () SIM () NÃO Explique.

3. Você observou algum progresso/superação relacionado ao seu modo de andar de skate? Se sim, qual/quais? Se não, por quê?

4. Realizou alguma adaptação e/ou foi criativo com relação a sua maneira de andar de skate? Explique.

5. Considerando que sempre temos algo a aprender, o que você precisaria mudar para andar melhor de skate? Dê exemplos.

6. Você realizou alguma ação relativa à sua segurança e a dos colegas durante a experimentação do skate? Se sim, qual/quais e por quê? Se não, por quê?

Fonte: O autor

8) Observação sistematizada relacionada à vivência corporal com o skate

Procedimento avaliativo processual efetuado em 24/08 (aulas 25 e 26), relacionado à habilidade “Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos demais”, em que o

professor-pesquisador observou cuidadosamente a movimentação corporal de cada estudante com relação à experimentação do skate.

Para a concretização desta ação foi chamado um aluno de cada vez, de acordo com a ordem da lista de estudantes da turma, para realizar a vivência corporal com o skate.

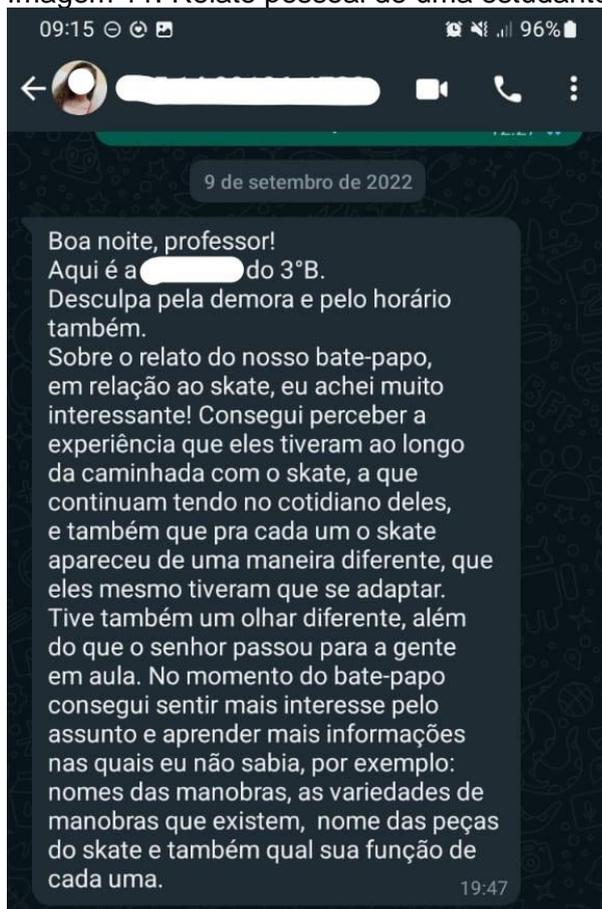
Nesse momento, os estudantes deveriam se empenhar em realizar os movimentos corporais da maneira mais autônoma possível e aquelas pessoas mais experientes com a prática do skate poderiam tentar realizar manobras, buscando superá-las. Contudo, caso fosse necessário, os estudantes com menos experiência poderiam solicitar o auxílio de algum colega da turma ou do professor.

Para o registro dos dados foi utilizado um quadro impresso em que foram feitas as anotações relacionadas à esta ação avaliativa. Posteriormente, as informações registradas no quadro atual foram comparadas com as anotações feitas no quadro correspondente à avaliação inicial ocorrida nos dias 18/05 e 22/05 (aulas 7 e 8; 9 e 10).

Além dos dados relativos à identificação, o quadro desta ação avaliativa continha as seguintes questões: i) Estava empenhando em realizar a atividade?; ii) Conseguiu subir e descer do skate sem ajuda; iii) Foi criativo e/ou realizou alguma adaptação?; iv) Realizou alguma manobra? Qual/quais?; v) Respeitou e/ou procurou colaborar com os colegas durante a atividade? vi) Conseguiu realizar o movimento de remada sem ajuda? vii) Outras observações; sendo este item reservado para anotações gerais. O referido quadro é representado na figura 21:

eles haviam sentido, pensado e aprendido durante o diálogo com os skatistas, conforme é ilustrado na imagem 11:

Imagem 11: Relato pessoal de uma estudante enviado pelo *WhatsApp*



Fonte: Acervo do autor

10) Roda de conversa²⁴

Ação avaliativa desenvolvida no dia 14/09 (aulas 29 e 30), relacionada ao bate-papo com pessoas skatistas realizado no encontro do dia 31/08 (aulas 27 e 28),

²⁴ As rodas de conversa, como o próprio nome já sugere, se constituem numa espécie de entrevista de grupo para levantamento de dados que possibilita a interação entre professor/professora e estudantes de tal modo que possam estabelecer um espaço de diálogo, permitindo que os/as participantes expressem, ao mesmo tempo, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre um determinado tema, assim como favorecer o trabalho reflexivo correspondente às manifestações apresentadas pelo grupo (MELO; CRUZ, 2014). Cumpre ressaltar que apesar deste recurso ter sido identificado como técnica de coleta de dados (Quadro 6), as rodas de conversa se constituíram como uma estratégia de ensino e avaliação nas aulas, o que justifica a sua presença como uma das ações avaliativas realizadas no decorrer da UD.

correspondente à habilidade “Relacionar experiências do Se-Movimentar ao “estilo de vida” dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas”.

Antes ser dado início à roda de conversa, a qual é ilustrada a seguir na imagem 12, foi realizada uma breve retomada dos pontos principais daquele bate-papo no intuito de favorecer o engajamento da turma nesse momento avaliativo.

Imagem 12: Roda de conversa (ação avaliativa da UD)



Fonte: Acervo do autor

As questões que balizaram a realização desta atividade foram elaboradas pelos estudantes em parceria com o professor-pesquisador. Tais questões compreenderam:

- Como você via o skate antes do bate-papo? E agora, sua opinião sobre o assunto teve alguma mudança?;
- O que vocês acharam mais interessante sobre o conteúdo?;
- O que vocês acham sobre a prática do skate estar sendo ensinada na escola?;
- Existe alguma influência da prática do skate no estilo de vida das pessoas skatistas (no jeito de se vestir, de falar, de ser e de conviver)? Se sim, quais? Senão, por quê?;
- O que vocês pensam a respeito do envolvimento das meninas e de pessoas de outros gêneros na prática do skate?;
- Considerando que o skate vem se tornando uma prática cada vez mais esportivizada, será que ele pode começar a se aproximar daquilo que se costuma observar em outras modalidades, como o futebol, por exemplo, em que “vencer a qualquer custo” parece ser o mais importante?

PCAU, assim como, conduzi-los a reconhecer indícios que possam ajudar a compreender por que tais mudanças, possivelmente, não se concretizaram.

No intuito de favorecer as referidas reflexões e análises, foi realizada uma roda de conversa orientada por uma retrospectiva a respeito da construção e desenvolvimento da UD ao longo das aulas.

A figura 23 representa esse momento avaliativo de finalização da UD:

Figura 23: Autoavaliação final

EDUCAÇÃO FÍSICA – PROF. PEDRO
ATIVIDADE AVALIATIVA DO 3º BIMESTRE/2022
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Nome: _____ Nº: _____ Série: _____ Data: ____/____/____

AUTOAVALIAÇÃO FINAL – Considerando o que você vivenciou durante as aulas ao longo do desenvolvimento da unidade didática sobre as práticas corporais de aventura urbanas, responda:

1. Como você avalia o conhecimento aprendido sobre o assunto estudado?

RUIM () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()

Justificativa:

E como você avalia o conhecimento aprendido referente ao skate?

RUIM () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()

Justificativa:

2. Reflita sobre sua participação nas aulas envolvendo as PCAU's, incluindo o skate, e explique quais conhecimentos você tinha no início e como você se avalia hoje após o desenvolvimento das aulas.

3. Marque com um X as emoções/sentimentos vivenciados por você nas aulas. Se necessário, poderá assinalar mais de uma opção:

	Feliz	Triste	Surpresa	Normal	Outros
De modo geral, nas aulas de Educação Física eu me senti					
Na relação com os colegas eu me senti					
Na relação com o professor eu me senti					
Durante as vivências corporais eu me senti					
Com o que aprendi nas aulas eu me senti					

Caso tenha assinalado a opção "Outros", explique qual/quais foi/foram esse/s sentimento/s:

Fonte: O autor

Vale ressaltar que das seis habilidades definidas para serem trabalhadas ao longo da UD, somente quatro foram efetivamente avaliadas, quais sejam: Identificar a

origem das práticas corporais de aventura urbanas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas; (EF06EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação; Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos demais; Relacionar experiências do Se-Movimentar ao “estilo de vida” dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas.

Das 2 habilidades que não foram avaliadas, uma delas correspondia a “Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público”, a qual tinha sido trabalhada, de certa maneira, durante apreciação do documentário sobre skatistas, como também, no bate-papo realizado com as pessoas skatistas, sendo que uma das questões (“Na cidade aonde você mora existem locais específicos [ou pelo menos adequados] para a prática do skate? Há lugares proibidos para se andar de skate?”) apresentadas por um dos grupos participantes daquela aula abordou esse ponto em particular.

A outra habilidade não contemplada na avaliação, correspondente a “Recriar as práticas corporais de aventura urbanas, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas”, foi trabalhada em algumas aulas, como por exemplo, no dia em que foram apreciados os vídeos sobre PCAU e os estudantes responderam a um questionário no qual continha uma questão sobre esse aspecto (“Você acredita que seria possível experimentar as práticas corporais de aventura apresentadas nos vídeos de maneiras diferentes? Se sim, como isso poderia ser feito? Apresente pelo menos um exemplo”), assim como, em dois encontros nos quais os alunos puderam explorar maneiras diferentes modos de andar com o skate.

Ainda com relação ao processo de elaboração da UD, cumpre esclarecer que, considerando que este estudo buscou envolver os estudantes como partícipes das ações de construção e execução dos processos de ensino e de aprendizagem com enfoque para a avaliação em parceria com o professor-pesquisador, os objetivos de aprendizagem presentes na UD contemplam tanto aqueles correspondentes à perspectiva docente (objetivos docentes) quanto os relativos ao ponto de vista

discente (objetivos discentes). Com relação a este último, vale ressaltar que se optou por incluir, na maior parte das aulas, as habilidades correspondentes ao Currículo Paulista, as quais passaram por certas adaptações, uma vez que este documento orientou as ações de ensino na rede educacional a qual pertence a escola em que esta pesquisa foi realizada.

Tal consideração se justifica pelo fato de as ações do professor-pesquisador terem sido direcionadas mais diretamente ao ensino, mediando e facilitando o processo de aprendizagem dos estudantes, enquanto estes estiveram mais envolvidos com as ações correspondentes às suas próprias aprendizagens, embora também tenham colaborado de maneira importante com os processos de construção e implementação da UD, cuja ideia baliza a condução das aulas ao longo do desenvolvimento do percurso pedagógico.

No entanto, é importante salientar que os objetivos docentes e discentes podem se convergir em determinados momentos do processo educativo, na medida em que giram em torno do desenvolvimento de habilidades pré-determinadas e específicas vinculadas a um certo tema em estudo.

A seguir é apresentado o Quadro 4 para melhor ilustração de como foi desenvolvida a UD:

Quadro 4: Unidade didática

Nº de aulas	Datas	Temas	Objetivos docentes	Objetivos discentes e habilidades do Currículo	Procedimentos de ensino	Ações avaliativas
1 e 2	27/04	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo Paulista. - Pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepcionar os estudantes. - Apresentar e definir os possíveis temas para estudo. - Apresentar a pesquisa e explicar sobre seu funcionamento. - Convidar os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir e apresentar as atividades realizadas no período de recesso escolar. - Analisar as opções de temas a serem estudados na UD. - Definir o tema a ser estudado. - Compreender o 	<ul style="list-style-type: none"> - Bate-papo sobre as atividades realizadas durante o recesso escolar. - Apresentação dos possíveis temas para estudo de acordo com o Currículo Paulista. - Definição do assunto a ser estudado. - Explicação sobre o desenvolvimento 	-----

			<ul style="list-style-type: none"> - Entregar os TALE e os TCLE aos estudantes. - Recolher os TALE assinados pelos alunos. 	<p>funcionamento da pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir e analisar a respeito da participação na pesquisa. 	<p>da pesquisa e convite aos estudantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, preenchimento e assinatura do TALE pelos alunos e recolhimento do documento para arquivamento. - Entrega do TCLE para os estudantes encaminharem aos seus responsáveis para preenchimento e assinatura. 	
3 e 4	04/05	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas corporais de aventura (PCA). - Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar início ao desenvolvimento da UD. - Apresentar o tema PCA. - Diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as PCA. - Recolher os TCLE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir e compartilhar os conhecimentos e as experiências prévias sobre as PCA. - Analisar os conhecimentos e as experiências prévias apresentadas pelos colegas. - Ampliar a compreensão sobre o tema PCA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do tema PCA. - Realização de uma chamada temática²⁵. - Reflexões sobre experiências prévias com as PCA. - Registro dos dados obtidos na chamada temática no caderno de classe e na lousa. - Reflexões e comentários a respeito dos dados encontrados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação inicial: levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre PCA por meio da realização de uma chamada temática e através do relato pessoal dos alunos sobre suas experiências prévias.
5 e 6	11/05	<ul style="list-style-type: none"> - PCA/ PCAU - Habilidades do Currículo Paulista. - Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os conceitos das PCA. - Definir as modalidades de PCAU que serão estudadas. - Apresentar as habilidades presentes no Currículo Paulista relativas às PCA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os conceitos das PCA. - Definir as PCA a serem estudadas. - Refletir e analisar as habilidades do Currículo sobre as PCA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos conceitos de PCA conforme a BNCC. - Reflexões a respeito dos conceitos de PCA. - Definição das modalidades de PCAU a serem trabalhadas na UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agendamento de uma avaliação diagnóstica relacionada à experimentação corporal do skate a ser realizada

²⁵ Procedimento didático no qual o professor destaca um estudante por vez, seguindo determinada sequência, para que este apresente alguma palavra ou movimento corporal referente ao tema que está sendo estudado.

			<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as habilidades do Currículo referentes às PCA. - Dar início ao processo de seleção/(re)construção das habilidades que serão trabalhadas na UD. - Agendar atividade avaliativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar as habilidades a serem desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição das habilidades presentes no Currículo Paulista referentes às PCA, com enfoque nas PCAU. - Reflexões sobre as habilidades presentes no Currículo relativas às PCA, com enfoque nas PCAU, analisando a necessidade de ajustá-las e de se construir outras. 	no próximo dia de aula.
7 e 8	18/05	<ul style="list-style-type: none"> - PCAU - Habilidades do Currículo Paulista. - Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidade ao processo de seleção/(re)construção das habilidades que serão trabalhadas na UD. - Socializar as reflexões e análises a respeito das habilidades. - Definir as habilidades que orientarão o desenvolvimento da UD. - Realizar a vivência corporal com o <i>skate</i>. - Mapear os conhecimentos corporais prévios dos estudantes sobre a prática com o <i>skate</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o processo de reflexão, análise e seleção das habilidades do Currículo. - Compartilhar as reflexões e análises das habilidades do Currículo. - Refletir e apresentar os conhecimentos corporais prévios sobre a prática com <i>skate</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada das reflexões e análise das habilidades do Currículo Paulista relativas às PCA/PCAU. - Partilha das reflexões e análises dos grupos. - Definição das habilidades que orientarão o desenvolvimento da UD. - Registro das habilidades a serem trabalhadas no decorrer da UD na lousa. - Explicação e organização da atividade de vivência corporal relacionada ao <i>skate</i> referente à atividade avaliativa. - Explicação da avaliação diagnóstica. - Experimentação do <i>skate</i>, envolvendo a realização de uma 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapeamento dos conhecimentos corporais prévios relativos à prática do <i>skate</i>, envolvendo a observação sistematizada feita pelo professor por meio da verificação de uma lista de checagem.

					avaliação diagnóstica.	
9 e 10	25/05	- PCAU - Avaliação	- Refletir sobre o que e como as habilidades poderão ser avaliadas. - Iniciar a (re)elaboração dos recursos/instrumentos avaliativos. - Retomar a vivência corporal com o skate. - Retomar o mapeamento dos conhecimentos corporais prévios relativos ao skate. - Agendar atividade avaliativa.	- Refletir sobre o que e como as habilidades poderão ser avaliadas. - (Re)elaborar recursos/instrumentos avaliativos. - Retomar as reflexões e a apresentação dos conhecimentos corporais prévios sobre a prática com skate.	- Reflexões sobre possíveis instrumentos/recursos e critérios avaliativos que poderão ser utilizados para avaliar as aprendizagens. - Registro das reflexões dos grupos em um quadro impresso. - Socialização das reflexões e análises dos grupos. - Explicação e organização da atividade de vivência corporal com o skate referente à atividade avaliativa (retomada). - Explicação da atividade avaliativa (retomada); - Retomada da experimentação do skate, envolvendo a avaliação diagnóstica.	- Retomada do mapeamento dos conhecimentos corporais prévios relativos à prática do skate, envolvendo a observação sistematizada feita pelo professor, por meio da verificação de uma lista de checagem. - Agendamento de uma avaliação diagnóstica relacionada à vivência corporal do <i>parkour</i> a ser realizada no próximo encontro.
11 e 12	08/06	- PCAU - Avaliação	- Dar continuidade às reflexões sobre o que, como e as habilidades poderão ser avaliadas. - Retomar a (re)elaboração dos recursos/instrumentos avaliativos e definir aqueles	- Retomar as reflexões sobre o que e como as habilidades poderão ser avaliadas. - Dar continuidade à (re)elaboração dos recursos/instrumentos avaliativos.	- Retomada das reflexões e discussão em grupos sobre os recursos/instrumentos avaliativos que serão utilizados no decorrer do desenvolvimento da UD. - Definição dos recursos/instrumentos avaliativos e registro em	- Observação sistematizada da experimentação do <i>parkour</i> ²⁶ realizada pelo professor por meio da verificação de uma lista de checagem.

			<p>que serão utilizados na UD. avaliativos que serão utilizados na UD;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um vídeo sobre a prática do <i>parkour</i>. - Mapear os conhecimentos corporais prévios dos estudantes relacionados à prática do <i>parkour</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar um vídeo sobre o <i>parkour</i>. - Refletir e apresentar os conhecimentos corporais prévios sobre a prática do <i>parkour</i>. 	<p>quadro próprio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de vídeo sobre o <i>parkour</i>, abordando os objetivos principais da modalidade, bem como seus movimentos corporais básicos. - Explicação e organização da atividade de vivência corporal relacionada à modalidade <i>parkour</i>, bem como da avaliação diagnóstica. - Experimentação do <i>parkour</i>, envolvendo uma avaliação diagnóstica. 	
13 e 14	15/06	<ul style="list-style-type: none"> - PCAU - Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um vídeo sobre a prática do <i>parkour</i>. - Retomar o mapeamento dos conhecimentos corporais prévios dos estudantes relacionados à prática do <i>parkour</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a apreciação de um vídeo sobre o <i>parkour</i>. - Dar continuidade às reflexões e apresentação dos conhecimentos corporais prévios sobre a prática do <i>parkour</i>. 	<p>Retomada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciação do vídeo sobre o <i>parkour</i>, abordando os objetivos principais da modalidade, bem como os movimentos corporais mais utilizados na sua prática. - Explicação e organização da atividade de vivência corporal relacionada à modalidade <i>parkour</i>, bem como da atividade avaliativa; - Experimentação do <i>parkour</i>, envolvendo a avaliação diagnóstica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada do mapeamento dos conhecimentos corporais prévios referentes à prática do <i>parkour</i>, envolvendo a observação sistematizada feita pelo professor através da verificação de uma lista de checagem. - Agendamento de uma atividade avaliativa relacionada às

						modalidade s skate, <i>parkour</i> e patins a ser realizada no próximo dia de aula.
15 e 16	22/06	- PCAU - Avaliação	- Apresentar vídeos sobre as práticas do <i>skate</i> , <i>parkour</i> e patins. - Refletir e fazer uma análise sobre o conteúdo dos vídeos. - Apresentar o processo histórico do <i>skate</i> , <i>parkour</i> e patins. - Refletir e fazer uma análise sobre o processo histórico das modalidades. - Realizar uma atividade avaliativa.	- Identificar a origem das práticas corporais de aventura urbanas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características [instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização] e seus tipos de práticas”. - Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação”.	- Apreciação de vídeos sobre a prática do <i>skate</i> , <i>parkour</i> e patins, abordando os principais tipos de práticas (estilos), equipamentos utilizados (incluindo os de proteção), a questão da segurança, bem como os movimentos corporais e manobras básicos. - Reflexões e análise sobre os vídeos. - Explicação sobre o processo histórico do <i>skate</i> , <i>parkour</i> e patins realizada pelo professor. - Reflexões e análise relativas ao processo histórico das modalidades. - Realização de uma atividade avaliativa.	- Resolução de um questionário em folha impressa com a turma organizada em duplas ou trios, envolvendo o conteúdo dos vídeos apresentados, a explicação do professor, bem como as reflexões e análises desenvolvidas sobre as PCAU.
17 e 18	29/06	- PCAU - Avaliação	- Reapresentar vídeos sobre <i>skate</i> , <i>parkour</i> e patins. - Refletir e fazer uma análise sobre o conteúdo dos vídeos. - Reapresentar o processo histórico do <i>skate</i> , <i>parkour</i> e	- Identificar a origem das práticas corporais de aventura urbanas e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características [instrumentos, equipamentos	- Reapresentação dos vídeos sobre as práticas do <i>skate</i> , <i>parkour</i> e patins apreciados no encontro anterior. - Reflexões e análise sobre o conteúdo dos vídeos, retomando aquilo que foi realizado	- Resolução de um questionário em folha impressa com a turma organizada em duplas ou trios, envolvendo o conteúdo dos vídeos

			<p>patins.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir e fazer uma análise sobre o processo histórico das modalidades. - Retomar a realização da atividade avaliativa. - Acompanhar e “corrigir” a atividade avaliativa. - Experimentar a prática do skate. 	<p>de segurança, indumentária, organização] e seus tipos de práticas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação”. 	<p>na aula passada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reapresentação do processo histórico do skate, parkour e patins. - Reflexões e análise relativas ao processo histórico das modalidades, retomando aquilo que foi feito no encontro anterior. - Realização de uma atividade avaliativa para os estudantes ausentes na aula da semana passada. - Acompanhamento e “correção compartilhada” da atividade avaliativa. - Vivência corporal do skate. 	<p>apresentados, a explicação do professor, bem como as reflexões e análises desenvolvidas sobre as PCAU.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento e correção “colaborativa” da atividade avaliativa, envolvendo o acompanhamento e correção de cada atividade pelo respectivo estudante em parceria com o professor e demais colegas da turma.
19 e 20	03/08	<ul style="list-style-type: none"> - PCAU - Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepcionar os estudantes. - Retomar o que já foi estudado e realizado nas aulas a respeito das PCAU. - Retomar o que já foi feito sobre a pesquisa. - Mapear o que os alunos já aprenderam sobre as PCAU. - Experimentar a prática do skate. - Realizar uma atividade avaliativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as ações já realizadas relativas à pesquisa. - Refletir e analisar a respeito dos conhecimentos já adquiridos. - Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria 	<ul style="list-style-type: none"> - Bate-papo sobre as atividades realizadas durante o período de férias escolares; - Retomada e revisão sobre o que os estudantes já sabiam a respeito das PCAU; - Retomada e revisão sobre as atividades relativas à pesquisa que já foram realizadas. - Experimentação 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma atividade avaliativa envolvendo a elaboração coletiva de um “mapa mental”, registrado na lousa pelo professor, como retomada das aprendizagens

				segurança e a dos/das demais.	do skate; - Realização de uma atividade avaliativa.	ens após o período de férias escolares.
21 e 22	10/08	- PCAU - Avaliação	- Apresentar um documentário sobre pessoas skatistas. - Refletir, analisar e discutir a respeito do conteúdo do documentário. - Vivenciar a prática do skate.	- Apreciar um documentário sobre pessoas skatistas. - Relacionar experiências do Se-Movimentar ao “estilo de vida” dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas. - Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos/das demais.	- Apreciação de um documentário sobre skatistas; - Reflexões e discussão a respeito do conteúdo do documentário, relacionando-o com uma das habilidades a ser trabalhada na UD; - Registro dos aspectos mais interessantes feitos pelos estudantes relativos ao documentário, bem como às reflexões e discussão; - Experimentação do skate;	-----
23 e 24	17/08	- PCAU - Avaliação	- Retomar e analisar as reflexões sobre os recursos/instrumentos avaliativos. - Definir alguns critérios avaliativos; - Refletir sobre as questões que poderão ser utilizadas no bate-papo com os skatistas. - Dar continuidade à experimentação do skate.	- Retomar e analisar as reflexões sobre os recursos/instrumentos avaliativos. - Analisar e definir alguns critérios avaliativos; - Refletir sobre as questões a serem utilizadas no bate-papo com os skatistas. - Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a	- Retomada das reflexões sobre os recursos/instrumentos avaliativos, com enfoque na autoavaliação e na observação sistematizada do professor; - Reflexões a respeito das questões que poderão ser utilizadas no bate-papo com os skatistas; - Definição de critérios avaliativos referentes à autoavaliação e à observação sistematizada do professor;	- Agendamento de atividades avaliativas a serem realizadas na próxima aula: 1) autoavaliação escrita; 2) observação sistematizada da experimentação do skate por meio da verificação de uma lista de checagem.

				própria segurança e a dos/das demais. - Recriar as práticas corporais de aventura urbanas, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	- Continuação da vivência corporal com o skate, buscando melhorar e diversificar as maneiras de se praticar a modalidade.	
25 e 26	24/08	- PCAU - Avaliação	- Definir as questões que serão utilizadas no bate-papo com os skatistas. - Realizar a autoavaliação dos estudantes; - Realizar a observação sistematizada da vivência corporal com o skate.	- Retomar as reflexões sobre as questões a serem utilizadas no bate-papo com os skatistas, buscando defini-las. - Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e a dos/das demais. - Refletir e analisar a respeito das vivências corporais com o skate e sobre os conhecimentos adquiridos.	- Reflexões a respeito das questões que poderão ser utilizadas no bate-papo com os skatistas; - Definição das questões que cada grupo poderá utilizar durante o bate-papo com os skatistas; - Experimentação do skate, envolvendo a realização de uma atividade avaliativa.	- Realização de uma autoavaliação feita pelos estudantes; - Observação sistematizada feita pelo professor da vivência corporal com o skate por meio da verificação de uma lista de checagem.
27 e 28	31/08	- PCAU - Avaliação	- Definir as questões que serão realizadas no bate-papo com skatistas. - Realizar um	- Definir as questões que serão realizadas no bate-papo com skatistas.	- Definição das questões que cada grupo, assim como o professor, poderá realizar durante o bate-	- Agendamento de atividade avaliativa para a

			<p>bate-papo com skatistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar sobre as questões que orientarão a atividade avaliativa (roda de conversa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar experiências do Movimento ao “estilo de vida” dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas. - Refletir sobre as questões que orientarão a atividade avaliativa (roda de conversa). 	<p>papo com skatistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um bate-papo com pessoas skatistas. - Reflexões sobre as questões que irão balizar a roda de conversa com a turma no próximo encontro. 	<p>próxima aula (14/09) correspondente à realização de uma roda de conversa.</p>
29 e 30	14/09	<ul style="list-style-type: none"> - PCAU - Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir as questões que irão balizar a roda de conversa. - Realizar uma roda de conversa. - Desenvolver uma atividade avaliativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir as questões que irão balizar a roda de conversa. - Relacionar experiências do Movimento ao “estilo de vida” dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas. - Refletir sobre as questões que orientarão a atividade avaliativa (roda de conversa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição das questões que cada grupo, assim como o professor, irá realizar durante a roda de conversa. - Realização de uma roda de conversa relacionada ao bate-papo com skatistas ocorrido no encontro anterior (31/08). - Desenvolvimento de uma atividade avaliativa correspondente à realização de uma roda de conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma roda de conversa sobre o bate-papo com skatistas ocorrido na aula anterior. - Relato pessoal enviado ao professor via WhatsApp sobre as impressões dos estudantes correspondentes ao bate-papo com skatistas.
31 e 32	21/09	<ul style="list-style-type: none"> - PCAU - Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma retrospectiva sobre o processo de construção e desenvolvimento da UD; - Realizar uma roda de conversa; - Desenvolver uma atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir e analisar a respeito da participação comprometida e sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de construção e 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma retrospectiva sobre as atividades desenvolvidas ao longo do processo de construção e desenvolvimento da UD; - Desenvolvimento de uma roda de 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma autoavaliação final correspondente a todo o processo de construção e desenvolvi

			avaliativa; - Finalizar a UD.	desenvolvimento da UD.	conversa; - Realização de uma atividade avaliativa correspondente a uma autoavaliação; - Encerramento da UD: fechamento, parabenização e agradecimentos.	mento da UD.
--	--	--	----------------------------------	------------------------	--	--------------

Fonte: O autor

Os diários de aula foram produzidos pelo professor-pesquisador em conformidade com a perspectiva de Zabalza (2004), para o qual os diários de aula correspondem a documentos em que os professores anotam as impressões que constroem durante as situações vivenciadas nas aulas. Segundo autor (p. 16) a principal contribuição dos diários “[...] é que permitem fazer uma leitura diacrônica dos acontecimentos”, favorecendo o acompanhamento da evolução dos fatos para que sejam feitas análises posteriores.

De acordo Zabalza (2004), do ponto de vista metodológico, os diários de aula envolvem perspectivas ou linhas de pesquisas baseadas em documentos pessoais, adquirindo um grande relevo em pesquisas educacionais. Para o autor, os diários “[...] podem se tornar, também, o registro mais ou menos sistemático do que acontece em nossas aulas”, sendo que seu uso didático pode seguir dois caminhos, ou seja, como recurso para registrar a evolução de cada aula ministrada e voltado à pesquisa e avaliação dos processos didáticos.

Ainda conforme Zabalza (2004), para a elaboração dos diários de aula deve se levar em conta três aspectos importantes relativos à periodicidade. O primeiro corresponde à regularidade em que a continuidade e a sistematização dos fatos escritos devem ser garantidas pelo autor. O segundo se refere à representatividade dos fatos, sendo primordial que o diário contenha um relato o mais fiel possível dos acontecimentos descritos. Por último, é importante que seja assegurada sua continuidade estrutural, pois caso haja uma quebra na estrutura, falando-se hora de

um assunto e hora de outro, perde-se a ideia do conjunto, dificultando a realização de uma análise posterior dos fatos.

Ao longo da pesquisa foram produzidos 16 diários de aula, sendo um para cada aula dupla, balizados nas reflexões tecidas ao final de cada aula ministrada, como também, envolvendo as impressões identificadas no decorrer das atividades desenvolvidas, as interações estabelecidas entre estudantes e entre estes e o professor, as leituras dos próprios registros feitos no referido diário, além da própria atuação docente.

Zabalza (2004) orienta que os registros feitos nos diários de aula podem seguir uma certa estrutura/rotina ou serem realizados de maneira mais livre. Neste estudo, optamos pela seguinte estruturação dos registros: i) nº das aulas; ii) identificação do diário; iii) data do encontro; iv) objetivos das aulas; v) procedimentos de ensino; vi) procedimentos de avaliação da aprendizagem; vii) descrição detalhada do desenvolvimento das atividades realizadas. Além disso, quando necessário, eram anotadas observações consideradas relevantes pelo professor-pesquisador.

Para a construção da escrita dos diários, as reflexões do professor-pesquisador foram registradas por meio de anotações em formato de texto e registros audiovisuais em um aparelho celular, ainda durante a realização das aulas, assim como, digitadas em arquivo de edição de texto em um computador, ao final do período de aulas com base nas memórias pessoais do professor-pesquisador. Vale ressaltar que tais memórias eram aprofundadas no momento da transcrição, favorecendo uma produção mais detalhada do diário das aulas daquele dia e um melhor entendimento das situações ocorridas.

Outra forma de coleta de dados utilizada no presente estudo consistiu na realização de rodas de conversa. Ao pensarmos em rodas de conversa, possivelmente, podemos alimentar a ideia de certa informalidade, uma vez que sua raiz tem origem no seio familiar. Contudo, enquanto uma técnica de coleta, as rodas de conversa são regidas, justamente, por essa familiaridade.

Para Melo e Cruz (2014), por se constituir numa espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome já sugere, essa técnica para levantamento de dados possibilita a interação entre professor e estudantes, podendo, sua utilização, abrir caminhos para que as pessoas que vivenciam o processo educacional estabeleçam um espaço de

diálogo e interação entre si, ampliando suas percepções sobre elas mesmas e com relação aos outros no dia a dia da escola. Ainda para os autores (p. 32), as rodas de conversa podem se configurar “[...] como uma metodologia de trabalho em sala de aula como alternativa para melhorar a qualidade das relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem”.

Segundo Melo e Cruz (2014), uma das principais características das rodas de conversa é que elas permitem que os participantes expressem, ao mesmo tempo, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre um determinado tema, assim como, favorecem o trabalho reflexivo correspondente às manifestações apresentadas pelo grupo. Além disso, as rodas de conversa podem favorecer a criação de “[...] um espaço de diálogo e de escuta das diferentes ‘vozes’ que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico” (MELO; CRUZ, 2014, p. 33, grifo do autor).

Durante a trajetória metodológica foram realizadas 4 rodas de conversa, com a duração média entre 20 e 30 minutos cada. A primeira, que ocorreu nas aulas 3 e 4, teve como objetivo conhecer sobre a experiência dos estudantes referente à avaliação durante o percurso na Educação básica com enfoque na Educação Física. A segunda, aconteceu durante as aulas 11 e 12, e abordou a possibilidade de se realizar ajustes, acrescentar ou retirar algum recurso/instrumento avaliativo do rol de possíveis ações avaliativas do quadro próprio para esse registro. Já a terceira, desenvolvida nas aulas 23 e 24, foi destinada à retomada da elaboração dos recursos/instrumentos avaliativos, com enfoque nos possíveis critérios que poderiam ser utilizados nas ações avaliativas de autoavaliação e observação sistematizada do professor relativa à vivência corporal dos alunos com o skate. Por fim, a última roda de conversa, realizada nas aulas 31 e 32, orientou-se pela retrospectiva do caminho percorrido ao longo da UD, enfatizando o processo de construção e aplicação dos recursos/instrumentos avaliativos, assim como sobre possíveis mudanças ocorridas nas compreensões dos estudantes acerca da avaliação na Educação Física.

A imagem 13 representa uma das rodas de conversa, efetuadas como coleta de dados, ao longo deste estudo:

Imagem 13: Roda de conversa (coleta de dados)



Fonte: Acervo do autor

Como última coleta correspondente à 1ª etapa da pesquisa, foi adotada a realização das narrativas escritas que, de acordo com Nóvoa (2000), possibilitam colocar as pessoas face a face com os sistemas e estruturas da profissão e do ensino, questionar o enfoque dado à quantidade em detrimento da qualidade, bem como resistir àquilo que se é instituído em favor da experiência vivida.

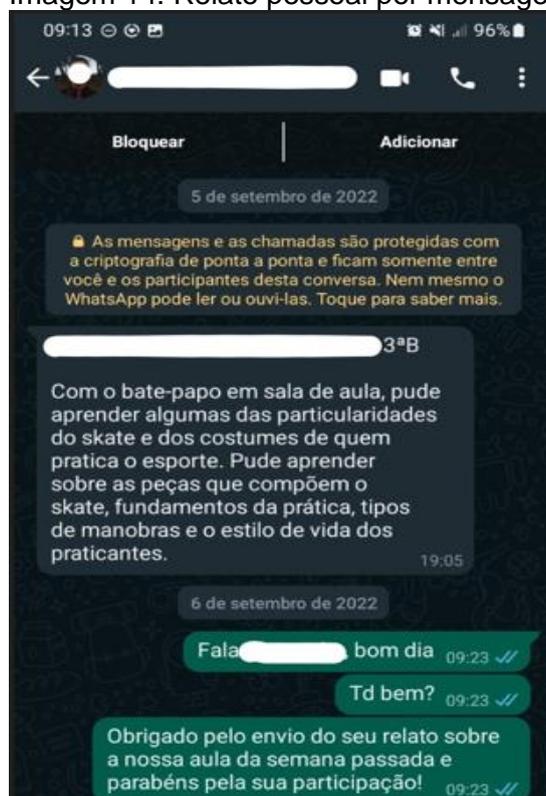
Segundo Burnier, *et al* (2007), o uso cada vez mais disseminado das narrativas na área da Educação vem oferecendo um respaldo considerável à utilização da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional. Ainda para as autoras (p. 355), “A abordagem de história de vida mostra-se capaz de possibilitar o acesso do pesquisador às referências que orientam os sujeitos em sua construção de significados”.

Na seara da Educação Física, Molina Neto (2009) aponta que as narrativas têm funcionado como alicerce metodológico sobre o qual é estabelecida uma espécie de co-autoria entre investigador e colaboradores.

Neste estudo, as narrativas se configuraram como relatos pessoais elaborados pelos estudantes a respeito das suas vivências nas aulas, em particular, com relação ao que haviam conseguido aprender e àquilo que sentiram durante a realização de um bate-papo com skatistas em uma das aulas, sendo enviadas pelos alunos ao professor-pesquisador via aplicativo *WhatsApp* no formato de um pequeno áudio ou

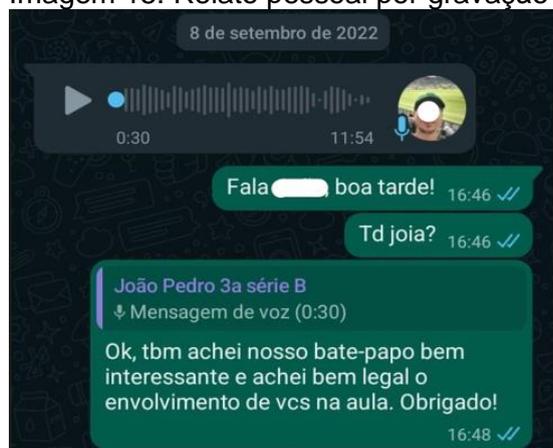
breve mensagem de texto. Ao todo foram elaborados 10 relatos pessoais pelos estudantes, sendo seis através de mensagens de texto e quatro por meio da gravação de áudio. As imagens 14 e 15 retratam dois relatos de estudantes enviados ao professor-pesquisador, respectivamente, através de mensagem de texto e por meio de gravação de áudio, sendo ambos realizados via *WhatsApp*:

Imagem 14: Relato pessoal por mensagem de texto enviado pelo *WhatsApp*



Fonte: Acervo do autor

Imagem 15: Relato pessoal por gravação de áudio enviado pelo *WhatsApp*



Fonte: Acervo do autor

Na referida mensagem de áudio, o estudante relata o seguinte ao professor-pesquisador:

Oi professor, bom dia! Sobre a convivência que a gente teve e o assunto que foi falado na aula, deu pra entender bastante o que eles tiveram de experiência com o skate, da forma que eles veem o skate, como eles conheceram, até o estilo de roupa e algumas informações. Eu achei bem interessante a aula e a conversa! Seria basicamente isso que eu entendi e o que já foi falado. (Juan, relato pessoal via *WhatsApp*).

Com relação à 2ª etapa da pesquisa, desenvolvida após a finalização da UD, porém, ainda no decorrer do presente ano letivo, no dia 02/12/2022, foi realizado um grupo focal com alguns estudantes da turma que haviam participado da etapa anterior, visando esclarecer e/ou ampliar reflexões que se fizeram presentes ao longo do desenvolvimento da UD, as quais guardavam alguma relação importante com os objetivos deste estudo.

Para Gatti (2012), o grupo focal configura-se como uma técnica de pesquisa em que sua constituição e desenvolvimento devem estar atrelados ao problema da pesquisa, sendo que o mesmo precisa ser exposto de maneira clara ao grupo e as questões a serem propostas para discussão devem considerar tal problema como ponto de partida. Dessa maneira:

[...] há certo grau de teorização sobre o tema em foco, que o pesquisador deve ter elaborado para seus propósitos. Essa teorização permite que o pesquisador levante questões relevantes e contextualizadas, bem como orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que se vai solicitar dele, tendo claro o que se está buscando compreender (GATTI, 2012, p. 17)

Ainda conforme Gatti (2012), o roteiro de questões elaborado para balizar as discussões do grupo focal deve ser flexível, podendo ser ajustado no decorrer da pesquisa. Para esta coleta, foram elaboradas ao todo 9 questões orientadoras, as quais foram organizadas em “principais” (de 1 a 5), compreendendo aquelas com maior prioridade para a discussão na medida em que guardaram maior relação com o objetivo central do estudo, e as “complementares” (de 6 a 9), envolvendo questões, também relevantes para a pesquisa, as quais se relacionaram com os objetivos

específicos. Contudo, todas as questões elaboradas foram discutidas no decorrer da realização desta coleta.

As questões orientadoras do grupo focal seguem descritas com suas respectivas justificativas:

1. Ao longo da experiência relativa ao desenvolvimento da Unidade Didática envolvendo as (PCAU) e aos modos que decidimos a avaliação, perceberam alguma mudança com relação à compreensão de vocês sobre avaliação nas aulas de Educação Física? Se sim, qual/quais? Se não, por quê? (Talvez você os ajude ao pedir para que eles falem sobre como achavam que era antes (a avaliação) e como acham agora?

2. Considerando a experiência de vocês ao longo do desenvolvimento da Unidade Didática sobre as práticas corporais de aventura urbanas (PCAU) nas aulas de Educação Física, o que é importante se levar em conta, por exemplo, com relação ao que, como, quando e por que avaliar durante tal experiência?

3. Os recursos/instrumentos avaliativos construídos e utilizados no decorrer do desenvolvimento da Unidade Didática sobre PCAU foram adequados ou não para avaliar a aprendizagem de vocês? Por quê?

Justificativa: As questões “1”, “2” e “3” estão intimamente ligadas à interrogação de pesquisa, sendo interessante mais bem explorá-las.

4. Ao longo da experiência relativa ao desenvolvimento da UD envolvendo as PCAU e aos modos que decidimos a avaliação, perceberam alguma mudança com relação à compreensão de vocês sobre avaliação nas aulas de Educação Física? Se sim, qual/quais? Se não, por quê?

Justificativa: Uma vez que o estudo envolve diretamente o tema da avaliação, essa possível mudança ocorrida na compreensão dos estudantes sobre o processo avaliativo nas aulas de Educação Física seja algo importante de se investigar mais a fundo. Além disso, após ter sido feita uma pergunta semelhante a esta aos estudantes no final da UD, poucos a responderam e uma boa parte destes não falaram claramente sobre isso.

5. Para cada um/a de vocês, como foi ter participado do processo de construção dos instrumentos/recursos avaliativos de maneira colaborativa/participativa com o

professor e demais colegas nas aulas de Educação Física? O que sentiram? Gostaram ou não? Por quê?

Justificativa: De maneira semelhante ao que ocorre na questão “4”, essa questão se relaciona a um dos objetivos específicos do trabalho. A intenção é tentar identificar o que os estudantes sentiram, bem como as dificuldades e desafios que enfrentaram durante o percurso relativo à avaliação dessa experiência.

6. O que poderia ter sido feito de diferente com relação às ações dos estudantes, bem como do professor, para que houvesse mais interesse e maior mobilização da turma no processo de construção dos instrumentos/recursos avaliativos relacionados às PCAU?

Justificativa: Em certos momentos das aulas, uma pequena parte da turma se mostrou desmotivada/desinteressada para participar ativamente do processo de construção dos instrumentos/recursos avaliativos. Como não foi possível captar muito bem quais seriam os reais motivos para tal comportamento desses estudantes, seria relevante identificar esses motivos e refletir sobre possíveis ações para superar essa situação.

7. Como vocês se sentiram ao participarem do processo de construção dos instrumentos/recursos avaliativos para as aulas de Educação Física? Por quê?

8. Considerando a experiência de vocês ao longo do desenvolvimento das aulas de Educação Física sobre as PCAU's, incluindo o processo de construção dos instrumentos/recursos avaliativos, o que vocês pensam sobre os estudantes participarem de maneira colaborativa/participativa com o professor de tal processo? Por quê?

Justificativa: As questões “7” e “8” poderiam contribuir para se refletir melhor sobre a questão 5.

9. Caso a gente fosse estudar um outro tema, como o futebol, por exemplo, as nossas ações referentes ao processo de elaboração dos instrumentos/recursos avaliativos seriam as mesmas utilizadas nas PCAU ou seriam outras? Por quê? Em caso de diferentes, quais seriam essas possíveis ações?

Justificativa: Essa pergunta estaria relacionada às questões “1”, “2” e “3” e poderia ajudar a pensar melhor sobre a existência de uma especificidade dos processos avaliativos nas aulas de Educação Física.

De acordo com Gatti (2012), visando-se abordar as questões propostas com maior profundidade, o ideal é que os grupos não sejam tão grandes e nem muito pequenos, sendo compostos, preferencialmente de 6 a 12 pessoas.

Os alunos foram previamente selecionados em diálogo com a turma durante uma das aulas posteriores ao término da UD para se pensar os critérios que orientariam a escolha dos participantes. Desse modo, ficou definido que o critério para tal seleção seria, para além de terem participado da etapa anterior da coleta, o interesse dos alunos em participar do grupo focal. Assim, foram selecionados, inicialmente, 10 estudantes para participar dessa coleta, porém, apenas oito deles participaram efetivamente, conforme elucidado no quadro a seguir:

Quadro 5: Participantes do grupo focal

Nº PARTICIPANTES	NOME FICTÍCIO	IDADE**	SITUAÇÃO
01	Alana*	17 ANOS	Frequentou regularmente
02	Alessandro	17 ANOS	Frequentou regularmente
03	Clara	17 ANOS	Frequentou regularmente
04	Guilherme	17 ANOS	Frequentou regularmente
05	Juan	16 ANOS	Frequentou regularmente
06	Juliana	17 ANOS	Frequentou regularmente
07	Noemi*	18 ANOS	Pouco frequente***
08	Pietro	17 ANOS	Frequentou regularmente
09	Rogério	17 ANOS	Frequentou regularmente
10	Vivian	17 ANOS	Frequentou regularmente

*Estudantes que não puderam estar presentes no grupo focal devido a outros compromissos.

**Idade dos estudantes observada no início da realização da pesquisa em 27/04/2022.

***Estudantes que se ausentaram em pelo menos metade do número total de aulas (32 encontros: 64 aulas) ministradas ao longo do desenvolvimento da UD.

Fonte: O autor

Após a realização de algumas conversas com os estudantes e com a equipe gestora da escola, ficou definido que o grupo focal aconteceria na própria sala de aula da turma, ambiente com o qual os alunos estão acostumados e poderiam se sentir mais à vontade para conversar, já que, para Gatti (2012, p. 24): “O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes”.

Com relação ao tempo de duração, a realização do grupo focal abrangeu 1 hora e 40 minutos. Conforme Gatti (2012), o tempo de duração da reunião depende da natureza do problema a ser discutido, da dinâmica de funcionamento que o grupo construirá ao longo do debate, bem como da avaliação do pesquisador a respeito do

alcance dos objetivos estabelecidos para a reunião. Assim, considerando as demandas desta pesquisa, optamos pelo referido tempo de duração da coleta.

Tendo em vista uma coleta mais efetiva, foram utilizados dois aparelhos celulares para a gravação do áudio das conversas, além do registro de imagens fotográficas realizadas por um outro aparelho. De acordo com Gatti (2012), para se registrar uma reunião de grupo focal a gravação em áudio costuma ser o meio mais empregado. Por isso, também, a escolha do local de realização do grupo deve ser bem pensada de tal maneira a possibilitar que a gravação possa ser realizada com sucesso (GATTI, 2012).

A realização da reunião do grupo focal é ilustrada na imagem 16:

Imagem 16: Reunião do grupo focal



Fonte: Acervo do autor

Assim, o processo de coleta de dados foi finalizado. Para melhor visualização das coletas realizadas ao longo da pesquisa, é apresentado, a seguir, um quadro elucidando todo esse percurso metodológico:

Quadro 6: Coletas realizadas no decorrer da pesquisa

Data	Coleta realizada	Participantes
Aulas 1 e 2 27/04/2022	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador.
Aulas 3 e 4 04/05/2022	- Roda de conversa. - Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 16 estudantes.

Aulas 5 e 6 11/05/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 19 estudantes.
Aulas 7 e 8 18/05/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 17 estudantes.
Aulas 9 e 10 25/05/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 22 estudantes
Aulas 11 e 12 08/06/2022	- Roda de conversa - Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 22 estudantes
Aulas 13 e 14 15/06/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 18 estudantes.
Aulas 15 e 16 22/06/2022	- Fotos das atividades realizadas - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 21 estudantes
Aulas 17 e 18 29/06/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 17 estudantes.
Aulas 19 e 20 03/08/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 23 estudantes.
Aulas 21 e 22 10/08/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 23 estudantes.
Aulas 23 e 24 17/08/2022	- Roda de conversa. - Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 23 estudantes.
Aulas 25 e 26 24/08/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 16 estudantes.
Aulas 27 e 28 31/08/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Relato pessoal via <i>WhatsApp</i> . - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 22 estudantes.
Aulas 29 e 30 14/09/2022	- Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 17 estudantes.
Aulas 31 e 32 21/09/2022	- Roda de conversa. - Fotos das atividades realizadas. - Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador. - 26 estudantes.
02/12/2022	- Grupo focal	- Professor-pesquisador. - 08 estudantes.

Fonte: O autor.

3.4 Procedimentos para análise dos dados

Gomes (2007), orienta que os procedimentos para análise de dados em pesquisas qualitativas envolvam as seguintes ações: categorização; inferência; descrição e interpretação. Para o mesmo autor (p.88), uma vez que tais procedimentos nem sempre ocorrem de maneira sequencial ou consecutiva, recomenda-se:

[...] a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); b) distribuir as partes em categorias; c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da

fundamentação teórica adotada.

Ainda segundo Gomes (2007), nem todas as análises são conduzidas pelos mesmos caminhos, na medida em que os objetivos da pesquisa, o objeto de estudo, o material disponível, bem como a perspectiva teórica adotada, irão influenciar consideravelmente a trajetória a ser percorrida ao longo da investigação.

No presente estudo, após o levantamento dos dados pelos instrumentos de coleta mencionados anteriormente, foi dado início à análise dos mesmos, sendo esta organizada de maneira articulada e sistematizada.

Inicialmente, foi realizada uma leitura minuciosa de todo o material coletado, com enfoque nos diários de aulas, nas rodas de conversa, nos relatos pessoais dos estudantes e no grupo focal. Feito isso, foi desenvolvida uma análise alicerçada no estabelecimento de relações entre as narrativas geradas pelos dados coletados, sua articulação com o objetivo da pesquisa e com o referencial teórico de base, favorecendo que fossem criadas classificações ou categorias de análise, que para Gomes (2007), referem-se a um conceito que abrange elementos com características comuns ou que se relacionam entre si, estando ligada a ideia de classe ou série. Ainda conforme o autor (p. 88), durante tal procedimento é importante se garantir que as categorias sejam homogêneas, ou seja, que cada uma delas seja obtida “[...] a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização”.

Assim, partindo das orientações de Gomes (2007), trilhamos os seguintes passos para a operacionalização da análise dos dados: a) Ordenação dos dados: com o mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo (descrições e releituras dos diários de aulas; transcrições e releituras das rodas de conversa, do relatos pessoais dos alunos e do grupo focal); b) Classificação dos dados: a partir dos objetivos da pesquisa e das recorrências encontradas nos dados foram elaborados eixos/categorias específicas; c) Análise final: em que foram estabelecidas articulações entre os dados e os referenciais teóricos do estudo, respondendo às questões da pesquisa com base nos objetivos.

Por fim, foi realizado um movimento de síntese das categorias, buscando identificar aquelas mais representativas resultantes do trabalho de pesquisa.

Assim, com base nesse processo, o capítulo seguinte apresentará uma análise

detalhada dos dados da pesquisa, revelando, minuciosamente, os elementos que compuseram cada categoria de análise, relacionando-os, ao mesmo tempo, com a literatura da área que orienta o presente estudo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentadas as análises e discussões dos resultados da pesquisa articuladas ao referencial teórico do trabalho. Essas reflexões foram organizadas em três categorias de análise, a saber:

1. A avaliação como um elemento essencial e indissociável de um percurso pedagógico correspondente à Educação Física;
2. As relações com o saber construídas e vivenciadas pelos estudantes nas (e com) as aulas de Educação Física numa perspectiva avaliativa;
3. Repensando as concepções de avaliação na Educação Física: para além das provas e atribuição de notas.

A presente pesquisa envolveu a construção e desenvolvimeto de uma UD, compreendendo um conjunto de estratégias e procedimentos didáticos relativos ao ensino e à aprendizagem correspondente à temática PCAU nas aulas de Educação Física. De modo integrado a esse percurso pedagógico, foi construído e desenvolvido um processo avaliativo de maneira colaborativa entre professor e estudantes, abrangendo instrumentos e ações avaliativas. Constatamos que no derrocorrer dessa trajetória pedagógica os estudantes revelaram ter estabelecido diferentes relações com os processos avaliativos, as quais se reconfiguraram ao longo do tempo e nos ajudaram a compor as categorias de análise e as discussões que serão aqui apresentadas.

4.1 A avaliação como um elemento essencial e indissociável de um percurso pedagógico na Educação Física

Esta categoria corresponde ao entendimento, construído ao longo desta pesquisa, de que a avaliação se fez presente ao longo de todo processo de desenvolvimento da UD, envolvendo a temática PCAU, estando, portanto, integrada às demais ações didático-pedagógicas relativas ao ensino e à aprendizagem da Educação Física.

Caminhando na direção de Freire (1987), foi possível constatar que, no decorrer do percurso pedagógico, o professor-pesquisador e os estudantes da turma se compreenderam enquanto sujeitos dos mesmos processos em que a permanente avaliação da aprendizagem se fez constante, uma vez que a avaliação esteve imbricada na prática educativa, não se reduzindo a um pedaço da mesma.

De acordo com Ribetto *et. al.* (2008), as ações avaliativas, muitas vezes, são restringidas a um espaço-tempo separado do processo educativo. No entanto, para os autores, não se pode pensar a avaliação de maneira independente dos processos de ensino e de aprendizagem, como algo que se justifica em si e por si mesmo. Nesse sentido, conforme Oliveira e Pacheco (2008), “[...] a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico” (p.119).

No presente trabalho observamos que as ações de ensino e de avaliação da aprendizagem caminharam lado a lado na trajetória pedagógica construída e percorrida pelos estudantes juntamente com o professor-pesquisador, na medida em que esses elementos praticamente se fundiram. Por conta disso, houve certa dificuldade em se distinguir e separar aquilo que correspondeu às ações de ensino e o que envolveu a avaliação da aprendizagem no decorrer das aulas devido, sobretudo, ao grande envolvimento dos estudantes na construção e desenvolvimento desse percurso. Essa constatação, correspondente à realização de ações avaliativas ao longo do processo educativo, vai ao encontro de uma avaliação processual e formativa (VILLAS BOAS, 1998; FERNANDES; FREITAS, 2007)

Para Hoffman (2004), o acompanhamento do processo de aprendizagem compreende o fato de o professor estar junto aos estudantes em todos os momentos possíveis, para além de sua presença, mas, sobretudo, para observar passo a passo os resultados individuais dos alunos e possibilitar ações que favoreçam a apropriação daquilo que se pretende que eles aprendam. Tais ações poderiam envolver, de acordo com a mesma autora, por exemplo, orientações das atividades, explicações, esclarecimentos de dúvidas, sugestões de pesquisas, proposição de vivências diversificadas que possam favorecer à ampliação daquilo que já se sabe, dentre outras.

Dessa maneira, ao compreendermos a avaliação como o acompanhamento do

processo de aprendizagem dos estudantes, não é viável e nem razoável que ela seja realizada somente ao final de um percurso educativo, pois caso isso aconteça, ela pode correr o risco de perder seu propósito na escola (FERNANDES; FREITAS, 2007).

De acordo com essa perspectiva avaliativa, ao longo do desenvolvimento da UD foram realizadas um total de 11 ações²⁷ avaliativas, buscando acompanhar os processos de aprendizagens dos estudantes nessa trajetória na qual a avaliação esteve integrada.

No quadro 7 são apresentadas, na sequência cronológica em que ocorreram, as atividades avaliativas²⁸ que foram realizadas ao longo do desenvolvimento da UD.

Quadro 7: Atividades avaliativas realizadas por cada estudante no decorrer da UD.

NOMES FICTÍCIOS	AV1	AV2	AV3	AV4a	AV4b	AV5	AV6	AV7	AV8	AV9	AV10
Alessandro	x	x	x	x		x	X	x	x	x	x
Adrian		x	x		x	x	X	x	x		x
Alana	x	x	x	x		x	X	x		x	x
Cláudia	x	x	x	x		x	X	x		x	x
Clara	x	x	x	x		x	X			x	x
Caíque	x	x		x							x
Eliza		x	x	x			X	x			
Eduardo		x		x		x					x
Eliezer		x		x		x	X	x			x
Guilherme	x	x	x	x		x			x	x	x
Giovana		x			x	x			x		x
Ítalo		x		x						x	x
Isabela											
Jhonatan		x				x	X	x			x
Juan	x	x	x	x		x	X	x	x	x	x
Juliana				x		x	X			x	x

²⁷Devido à ocorrência da “AV4b”, o total de ações avaliativas realizadas na UD correspondeu a 11.

²⁸ Com a expectativa de apresentar uma síntese das avaliações desenvolvidas, ressaltamos que: AV1 (04/05): Chamada temática sobre PCA; AV2 (18 e 25/05): Avaliação inicial da vivência corporal com o skate – observação sistematizada do professor; AV3 (08 e 15/06): Avaliação inicial da experimentação do *parkour* – observação sistematizada do professor; AV4a (22 e 29/06): Resolução de questionário; AV4b (via WhatsApp): Pesquisa proposta como atividade “alternativa” a estudantes que se ausentaram no dia em que foi realizada a AV4a; AV5 (03/08): Elaboração coletiva de um “mapa mental” como retomada das aprendizagens após o período de férias escolares; AV6 (24/08 e 31/08): Autoavaliação escrita sobre PCAU com ênfase no skate; AV7 (24/08): Observação sistematizada do professor relacionada à vivência corporal com o skate; AV8 (01/09 a 13/09): Relato pessoal sobre o bate-papo com skatistas enviado ao professor via WhatsApp; AV9 (14/09): Roda de conversa sobre o bate-papo com os skatistas; AV10 (21/09): Autoavaliação final.

Joice		x									
Kimberly	x	x		x		x	x	x			X
Letícia		x		x		x					X
Luiz	x	x	x	x		x				x	X
Marli	x	x		x		x	x	x		x	X
Michele		x		x		x				x	X
Mirian		x	x	x		x	x	x			
Natália	x	x	x	x		x				x	X
Noemi		x		x			x	x	x	x	X
Pablo	x	x	x	x		x	x	x	x		X
Pietro	x	x	x	x			x	x	x	x	X
Renata	x	x		x		x					
Rogério	x	x		x		x	x		x	x	X
Vivian	x	x	x	x		x	x	x		x	X

Fonte: O autor.

Como podemos observar, apenas dois estudantes da turma, Alessandro e Juan, conseguiram participar de todas as ações avaliativas realizadas no decorrer do percurso educativo. A constatação dessa realidade se deveu ao considerável número de ausências que estava ocorrendo ao longo das aulas, conforme anunciado no quadro 2, cuja situação já vinha se tornando cada vez mais comum na escola, sobretudo com relação às turmas de 3ª série do EM. Uma possível explicação para isso correspondia às rotinas extenuantes de estudo, trabalho e afazeres domésticos vivenciadas por boa parte dos estudantes dessa turma. Além disso, vale ressaltar que ainda estávamos passando pelo período de pandemia de COVID-19 e o clima estando muito frio em vários dos nossos encontros, favorecendo o adoecimento de alguns alunos.

No que diz respeito à Isabela, a qual consistiu na estudante mais ausente da turma e a única que não participou de nenhuma das ações avaliativas, somente após decorridas algumas aulas consegui me informar melhor a respeito da sua situação. Ao procurar a equipe gestora da escola para me inteirar sobre seu caso, fui informado da gravidade da sua situação que envolvia uma questão bastante delicada, sendo aconselhado a aguardar novas orientações. Ademais, em certo momento do nosso percurso, havíamos sido informados pela equipe gestora da escola que tal aluna, possivelmente, seria transferida para outra unidade escolar, porém, esse fato não se oficializou. Assim, embora a referida aluna tenha comparecido em alguns dos nossos

encontros, suas presenças não coincidiram com a realização das avaliações. Assim, sua aprendizagem, bem como a avaliação desta, ficaram seriamente comprometidas.

Por outro lado, tanto Alessandro quanto Juan, além de outros estudantes da turma, demonstraram considerável comprometimento com os estudos e grande envolvimento nas aulas de Educação Física ao longo das aulas, cujo cenário, possibilitou que conseguissem realizar todas as atividades avaliativas propostas.

A integração do processo avaliativo junto às demais ações pedagógicas desenvolvidas, conforme proposto por Fernandes e Freitas (2007), ocorreu de tal modo que boa parte da turma não se deu conta do total de ações avaliativas que tínhamos realizado no decorrer da UD, embora a ocorrência destas tivesse sido, todas as vezes, combinada previamente com a turma e explicada logo antes da sua realização:

PROFESSOR: [...] vocês conseguem ter ideia de quantas avaliações nós fizemos? Quantas atividades avaliativas?

CAIQUE: Nove.

LUIZ: Quatro?

PROFESSOR: Olha a diferença, o Luiz chutou quatro...

ALANA: Dez.

ALESSANDRO: Sete.

PROFESSOR: [...] nós fizemos 10 atividades avaliativas, 10!

ALANA: E a gente nem percebeu!

PROFESSOR: Porque que eu tô destacando?

ALANA: Porque as atividades avaliativas não só as folhas, né, são tudo que a gente fez lá na quadra também.

VIVIAN: A gente tava contando só as que a gente fez no papel, escrita.

CLARA: Foi uma mesclagem né. (RODA DE CONVERSA 04)

CLARA: [...] muitas vezes, a pessoa nem percebeu que era uma avaliação. Por exemplo, as rodas de conversa ou até mesmo lá na quadra [...] (GRUPO FOCAL)

As atividades relativas à avaliação começaram a ser construídas e realizadas logo no início do desenvolvimento da UD, envolvendo as primeiras aulas, na medida em que a avaliação, segundo Villas Boas (1998, p. 21): “[...] não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui”. Dessa maneira, “[...] rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23). As primeiras ações avaliativas (avaliações iniciais), corresponderam à efetuação de um mapeamento daquilo que os estudantes

possivelmente já sabiam a respeito das PCA, tanto com relação aos conhecimentos de caráter mais conceitual quanto àqueles relativos aos saberes corporais, como é ilustrado nos trechos do diário de aula a seguir:

Perguntei se alguém já havia experimentado alguma PCA e poucas pessoas se manifestaram, sendo que a maioria destas disse que já havia vivenciado ou ainda mantinha alguma experiência com a prática do skate. (DIÁRIO 02)

No decorrer da realização da chamada temática a grande maioria da turma optou por dizer verbalmente o que sabia. Os conhecimentos apresentados pelos estudantes foram bem interessantes, envolvendo algumas modalidades tais como bungee jump, rapel, tirolesa, skate, parkour, além de outras palavras relacionadas ao conceito dessas práticas, como por exemplo, arriscar, perigo, coragem e adrenalina e, ainda, sobre a questão da segurança, sendo apresentada a palavra instruções. (DIÁRIO 02)

Enquanto os estudantes experimentavam o skate fui acompanhando um de cada vez, observando sua movimentação, auxiliando quando necessário e anotando tais dados no quadro próprio (lista de checagem) [...] Aproveitei esse momento e também fui realizando uma devolutiva para cada estudante a respeito das minhas observações correspondentes aos critérios avaliativos envolvidos nessa ação. (DIÁRIO 04)

Em concordância com Hoffman (2004) e Fernandes e Freitas (2007), no decorrer da UD o professor buscou demonstrar à turma que a avaliação compreendia a construção e desenvolvimento de um processo de acompanhamento da aprendizagem, sendo estabelecida, inclusive, uma correlação entre as atividades avaliativas ao longo do percurso pedagógico. É o que podemos observar nos excertos a seguir:

Expliquei, ainda, que os dados coletados nessa atividade avaliativa poderiam nos servir de base para acompanhar o desenvolvimento de cada estudante com relação à prática do skate no decorrer das aulas, como também, comparar com o desempenho individual durante a realização de uma atividade avaliativa que possivelmente aconteceria em uma data próxima ao encerramento da UD. (DIÁRIO 04)

Para favorecer a visualização das respostas apresentadas pela turma, fui realizando algumas anotações na lousa e, quando necessário, complementava com outras informações. Alguns estudantes perguntaram se eles poderiam ir corrigindo a atividade utilizando canetas de cores diversas. Achei a ideia interessante e combinamos que isso poderia ser feito. (DIÁRIO 09)

PROFESSOR: É importante que vocês entendam o que eu tô falando, porque esse processo ainda vai continuar, não acabou hoje. Vocês entenderam, galera, que não é aleatório, ao acaso?

TURMA: Sim, professor. (RODA DE CONVERSA 2)

Nessa direção, os discentes demonstraram ter reconhecido a importância de a avaliação estar integrada ao percurso pedagógico, acompanhando as suas aprendizagens. Essa constatação, de acordo com Fernandes e Freitas (2007), revela a importância de se desenvolver uma avaliação formativa, na medida em que favorece a coleta de dados do professor sobre as aprendizagens e dificuldades dos estudantes, de tal modo que seja possível realizar regulações tanto no processo de ensino como no de aprendizagem, possibilitando, em diálogo com os estudantes, que eles identifiquem suas potencialidades e dificuldades para redirecionarem seus percursos de aprendizagem.

Tal fato é evidenciado na fala de alguns estudantes quando a turma foi indagada pelo professor-pesquisador a respeito de quando a avaliação deveria acontecer:

CLARA: Na verdade eu acho que, não o mais importante, só que eu acho que o principal é durante.

PROFESSOR: Por quê?

CLARA: Porque vai acompanhando o processo do aprendizado, durante. Agora, no final, é o resultado, se deu certo ou se poderia melhorar. Mas durante vai acompanhando, é... como eles já falaram, o esforço, a dedicação da pessoa. Se tá funcionando legal a forma que tá ensinando, avaliando... então eu acho que durante é importante.

VIVIAN: Eu acho que todos são importantes, só que o processo... não que ele seja o mais importante, mas ele seria a ponte do início né, quando a pessoa tá... entrando pra conhecer esse... por exemplo, o skate né pra conhecer a modalidade, e no final o que ela aprendeu com tudo isso. Então tudo isso você consegue observar nesse processo, né?

ALESSANDRO: Os três momentos têm a mesma importância. (GRUPO FOCAL)

Os dados coletados revelaram, ainda, que a avaliação pareceu ter se constituído, também, como um momento de aprendizagem, potencializando, assim, o seu caráter formativo, na medida em que durante a realização da maioria das atividades avaliativas foi oportunizada a interação entre os estudantes, possibilitando a partilha de conhecimentos, sentimentos, dúvidas e experiências. Tal constatação vai ao encontro daquilo que apontam Fernandes e Freitas (2007) sobre a avaliação formativa, uma vez que esta possibilita ao professor coletar dados relativos às aprendizagens e dificuldades dos estudantes, tornando possível que se realize

regulações, tanto no processo de ensino quanto com relação à aprendizagem, favorecendo, em diálogo com os estudantes, que estes identifiquem suas potencialidades e dificuldades para reconduzirem suas ações de aprendizagem. Isso é ilustrado nos excertos a seguir:

A cada conhecimento apresentado procurei fazer algum comentário, como por exemplo, no caso das modalidades, se alguém já as conhecia e/ou se teriam interesse em experimentá-las [...] Os estudantes também puderam fazer comentários a qualquer momento da atividade [...] Uma das perguntas, como a apresentada por Alana, foi a seguinte: “Professor, se asa delta e parapente são práticas corporais de aventura, andar de avião também não seria?” O Guilherme, por sua vez, também perguntou: “Corrida de caminhão é um esporte radical?”. Alana acrescentou: “Corrida de Fórmula 1 também não seria um esporte radical?”. (DIÁRIO 02)

Nessa atividade, ao mesmo tempo em que pretendi realizar um mapeamento (avaliação diagnóstica) daquilo que os estudantes já sabiam a respeito das PCA, observei que ocorreu a partilha desses saberes por meio de relatos de experiência, demonstrações corporais, reflexões tecidas entre os alunos e comentários daquilo que foi sendo apresentado por cada pessoa sobre o assunto [...] (DIÁRIO 02)

Além disso, durante a apresentação dos vídeos, fui perguntando aos alunos se alguém conseguia identificar as modalidades exibidas e os seus tipos de prática (*street, ralf* ou *vertical, downhill* e *freestyle*), bem como se reconheciam algum dos movimentos e manobras realizados pelos praticantes. A turma demonstrou estar bem interessada no conteúdo dos vídeos e alguns estudantes foram se manifestando, como por exemplo, Juan e Luiz, os quais foram fazendo alguns apontamentos com relação aos tipos de prática de skate e algumas manobras de skate. Mirian e Clara, foram identificando alguns dos equipamentos de proteção utilizados pelos praticantes de skate e patins. Guilherme e Cláudia foram se lembrando da nossa vivência relativa ao parkour realizada em aulas anteriores e relacionando aquilo que fizemos com certos movimentos corporais presentes nos vídeos. (DIÁRIO 08)

Para aquelas pessoas que já haviam realizado essa atividade avaliativa no encontro anterior, orientei que esse momento poderia consistir em uma oportunidade de aprendizagem por meio da identificação e correção daquilo que viesse a ser constatado como erro. (DIÁRIO 09)

PROFESSOR: Será que na avaliação eu vou ver o que eu aprendi e que eu não aprendi, ou ao mesmo tempo, também posso aprender nesse momento? Aquela ação. O Guilherme falou aqui ó, um ótimo exemplo, a roda de conversa, onde nós compartilhamos o que aprendemos e quando a gente compartilha o que aprende, a gente aprende, não é?

GUILHERME: Exatamente! (RODA DE CONVERSA 04)

VIVIAN: Eu achei que foi adequado a forma de avaliação, porque não deixou de avaliar, que são os requisitos que a escola precisa, mas focou em outras formas de avaliação [...] Então com a forma que foi colocada pra gente, a gente aprendeu, a gente fez o que devia fazer [...]

CLARA: Acho que entra na... autoavaliação que a gente... a gente já teve

inclusive, eu acho que autoavaliação é importante também, porque o aluno consegue perceber o seu próprio desempenho, dificuldade... e tentar melhorar [...]

GUILHERME: Roda de conversa eu acho que em todas as matérias seria útil, em todas. Roda de conversa acrescenta muito!

Professor: Por quê?

GUILHERME: Porque às vezes o professor explicou alguma coisa e eu entendi, aprendi sobre o assunto. Só que aí chega lá e a Clara já sabe sobre o assunto. Na casa dela ela já pesquisou mais coisa. Na roda de conversa ela falou alguma coisa que o professor não falou e aí já acrescentou pro meu conhecimento. E às vezes o Alessandro sabe alguma coisa que eu e a Clara não sabe, aí ele fala, e o professor também não falou, e aí vai acrescentando. Roda de conversa acho que é o que ajuda muito, muito no conhecimento e deveria ter em todas as matérias! (GRUPO FOCAL)

Dessa maneira, podemos depreender que, no presente estudo, a avaliação configurou-se como um conjunto de ações diático-pedagógicas que foram além da verificação da aprendizagem realizada ao final de um processo educativo, se constituindo como o acompanhamento da mesma, uma vez que a avaliação:

[...] é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões permanentes do educador, sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1995, p. 18).

Nesse sentido, indo ao encontro das perspectivas de Luckesi (2011), a avaliação se mostrou como um elemento didático constitutivo dos processos de ensino e de aprendizagem, correspondendo a “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (p. 20). Isso porque envolveu o diagnóstico e as análises qualitativas sobre as informações obtidas ao longo da aplicação do processo avaliativo, possibilitando tomadas de decisões no intuito de se prosseguir ou se realizar ajustes relativos à apropriação dos saberes pelos estudantes.

Ainda de acordo com o mesmo autor, aprender a avaliar é uma tarefa emergente na contemporaneidade, na medida em que significa não apenas conhecer as produções teóricas sobre avaliação, mas também, aprender a avaliar na prática, no próprio cotidiano escolar (LUCKESI, 2011).

Por essa via de entendimento, a avaliação busca acompanhar os processos de aprendizagens dos estudantes, se constituindo numa importante ferramenta de

diagnóstico contínuo daquilo que se aprende, o que possibilita a realização de ajustes em tais processos ainda durante a sua ocorrência, tanto pelos professores quanto pelos alunos, se configurando, portanto, numa ação de caráter processual e formativo. Tal compreensão, nos conduz a pensar, também, que a avaliação é um elemento essencial e, portanto, indissociável de um percurso pedagógico e que precisa, necessariamente, estar integrada a esse caminho.

4.2 As relações com o saber construídas e vivenciadas pelos estudantes nas (e com) as aulas de Educação Física numa perspectiva avaliativa

Nesta categoria, destacamos as múltiplas relações construídas e vividas pelos estudantes com os saberes nas aulas de Educação Física na articulação com a avaliação, abrangendo diferentes maneiras de se aprender e de se avaliar a aprendizagem.

Para Charlot (2000), desde que nascemos estamos submetidos a obrigação de aprender, o que nos possibilita a apropriação do mundo no conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos correspondente àquilo que somos, ao mundo em que vivemos e às pessoas com as quais convivemos. Ainda para o autor, a apropriação do saber torna possível às pessoas assegurarem-se de um certo domínio do mundo em que vivem. Contudo, o saber não existe por si só, mas, principalmente, devido às relações que se estabelece com ele, ou seja, aos sentidos, significados e valores que uma pessoa lhe atribui a qual mantém, concomitantemente, com os outros e com o mundo, outras formas diversas de relações (CHARLOT, 2000).

Nesse sentido, na medida em que é o próprio estudante que está corporalmente envolvido nas situações vivenciadas no decorrer das aulas de Educação Física, a sua percepção sobre quais saberes conseguiu se apropriar se constitui num dado importante sobre a sua aprendizagem (CHARLOT, 2009). Segundo o autor, tal componente curricular lida com diversas formas de aprender, o que nos leva a inferir que esse processo de aprendizagem poderá demandar, igualmente, por diferentes maneiras de se avaliar os saberes apropriados pelos estudantes.

Caminhando nessa direção, em sintonia com Charlot (2000; 2009), alguns apontamentos trazidos pelos estudantes se destacaram na relação estabelecida com a apropriação do saber e a avaliação nas aulas de Educação Física:

Alguns comentários se destacaram nesse momento, como por exemplo, o que disse Alana: “Por isso é importante iniciar esse trabalho no 6º ano, é o começo pra aprender”, se referindo à habilidade (EF06EF18) na qual consta o verbo “fruir” e que, segundo a referida aluna, para conseguir fruir melhor os estudantes precisariam de um maior tempo de prática e experiência com as PCAU, como também, com as práticas corporais em geral. Já Mirian, com relação a mesma habilidade citada acima, apontou que é importante se atentar à segurança durante a realização das práticas corporais de aventura urbanas, mas que devemos procurar conciliar a diversão com a segurança. Sobre a habilidade (EF06EF19), Alessandro salientou que identificar os riscos durante a experimentação das práticas corporais de aventura urbanas é fundamental para amenizar a ocorrência de acidentes. No que diz respeito à habilidade (EF06EF21) a Letícia apontou que recriar as práticas corporais de aventura urbanas pode estar relacionado a inovar as maneiras de se vivenciar tais práticas. Adrian, por sua vez, comentou: “Na minha opinião deveria haver mais aulas práticas com mais vivências”, se referindo a certas habilidades correspondentes à aprendizagem de caráter mais conceitual. Alana ressaltou, ainda, que deveria haver uma melhor organização/distribuição das habilidades no Currículo entre os anos do ensino fundamental e as séries do ensino médio, ocorrendo de maneira mais igualitária. Tal aluna estava se referindo ao fato de haver uma quantidade muito maior de habilidades relativas às PCA correspondentes ao ensino fundamental quando comparada ao ensino médio, o que poderia comprometer a continuidade da aprendizagem dessas práticas. (DIÁRIO 04)

PROFESSOR: E aí a última habilidade, que é a da terceira série mesmo, “Relacionar experiências do Se-Movimentar ao ‘estilo de vida’ dos participantes de práticas corporais de aventura urbanas”, que vocês colocaram trabalho escrito, pesquisa, aulas práticas e tem uma observação que o grupo fez. Eu gostaria de destacar essa que fala que “foge do tema do estudo”, isso é importante pensar hein, porque aí pode ser um critério pra gente talvez nem usar a habilidade, talvez, não sei...

PROFESSOR: O que que é relacionar a experiência de se movimentar e o estilo de vida? É o sentido que aquela prática faz pra pessoa?

GUILHERME: Sim...

PROFESSOR: Mas queria saber o que vocês pensam, se faz sentido pro grupo, que foge do tema isso, foge um pouco, que vocês não conseguem enxergar isso na prática, o que que vocês pensam gente?

CLARA: Eu acho que não foge, mas fica algo meio...aberto assim, muito geral, é muito geral isso que ela falou do estilo de vida. Não tem muito a ver com o objetivo que a gente quer chegar.

MIRIAN: A gente tinha falado com a Clara... ligar a Educação Física com Sociologia e eu acho que isso é muito mais da Sociologia, do estilo de vida, meio que da cultura deles do que da Educação Física em si. Acho que vai muito pra outro lado... (RODA DE CONVERSA 02)

Os dados apresentados se mostraram alinhados ao que aponta Charlot (2000), trazendo evidências sobre a mobilização dos alunos no processo de participação coletiva e decisória vinculada à temática da avaliação em prol da construção dos seus próprios processos de aprendizagem. Isso, no sentido de propor ações ligadas à apropriação do saber, uma vez que as habilidades no âmbito escolar correspondem

àquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo de um percurso pedagógico (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, caminhamos na direção de Charlot (2000) que sinaliza para uma preocupação centrada no sujeito, pois, para o autor, o estudante é, a princípio, uma pessoa confrontada com a necessidade de aprender e de se relacionar em um mundo por meio dos mais diversos tipos de conhecimentos. Ainda para Charlot (p. 68): “Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”.

Por esse caminho, considerando que, para Charlot (2000), há várias maneiras de se apropriar do mundo, uma vez que existem muitas coisas para se aprender e que, o componente curricular de Educação Física apresenta uma especificidade relativa à aprendizagem correspondente ao saber fazer (CHARLOT, 2009), ou seja, o saber domínio, como também, aos saberes ligados a esse fazer (saber objeto, objeto saber e saber relacional), evidenciamos alguns dados do presente estudo que vão ao encontro de tais pressupostos.

Inicialmente, apresentamos aqueles que guardam maior relação entre as ações avaliativas e o saber-domínio:

CLARA: Adaptação seria bom mesmo, porque talvez ela encontre uma outra forma que ela possa melhorar. Talvez ela esteja andando de um jeito, aí ela pensa “ah, eu não sou boa”, mas na verdade não, ela só tá andando de uma forma que seja boa no momento, mas se ela tentar de outro jeito pode ser que ela consiga.

ALANA: Ela falou de adaptação pra gente melhorar...

PROFESSOR: Exato! Às vezes você não consegue fazer na maneira “x”, mas você encontra a maneira “y”, que pra você fica bom, ah, mas não é o jeito padronizado que os skatistas profissionais andam... e daí? Mas, é o jeito que você encontrou, se for seguro, se não te causar problemas, por que não!?

CLARA: Professor, quando eu fazia natação, na questão do nado livre, a respiração, pra pegar o ar, pode ser dos dois lados, eu fazia do direito e eu comecei a testar no esquerdo e o rendimento foi bem melhor.

CLARA: É então, a adaptação ajuda muito no rendimento, então é uma coisa pra avaliar. (RODA CONVERSA 3)

Juan contribuiu com a explicação sobre os movimentos de subir, posicionar-se, deslocar-se com equilíbrio e descer do skate. Além disso, ele também apresentou algumas dicas relativas à segurança durante a prática da modalidade tais como o posicionamento dos pés no skate e a postura corporal. No entanto, Juan salientou que no cotidiano dificilmente os praticantes do skate utilizam algum equipamento de segurança, pois é algo que incomoda e às vezes atrapalha a execução de certas manobras e que ele mesmo não costuma usar tais equipamentos. O aluno esclareceu, ainda,

que isso pode depender da pessoa que pratica, bem como do tipo/estilo da prática do skate e, no caso de participação em algum evento, do tipo de competição e do seu respectivo regulamento. (DIÁRIO 04 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS SABERES CORPORAIS RELATIVOS AO SKATE)

ALANA: Era uma coisa que pra mim era impossível né, a gente conseguir andar de skate sem saber nada. E aí quando a gente entrou um pouco mais no assunto, a gente viu que não era tão impossível assim”.

VIVIAN: E em relação às práticas, antes eu nem subia em um skate nem sozinha nem com ajuda e hoje eu consigo andar um pouco sozinha. (AUTOAVALIAÇÃO FINAL, QUESTÃO 2)

CLARA: Porque antes, nossa! Sabia praticamente nada, nem andar, nem subia no skate sozinha. Mas depois no final até que eu consegui andar sozinha.

ALESSANDRO: Seria um processo, várias vezes, tentar e aí errar. (GRUPO FOCAL)

Em concordância com Charlot (2000), para além da sua singularidade, o ser humano é, também, um ser social, provido de relações consigo mesmo, com o mundo ao seu redor e com os outros. Diante desse olhar, o autor apresenta o saber-relacional, vinculado ao aprender a ser solidário, responsável, a entender as pessoas, saber quem se é, entrando em um dispositivo relacional no qual o objetivo é dominar as relações consigo mesmo e com as outras pessoas. Tal realidade também pareceu estar presente no decorrer das aulas, em alinhamento com So e Betti (2015), na medida em que foi estabelecida uma rede de parceria entre os estudantes, como também, entre estes e o professor, como é ilustrado nos excertos a seguir:

Esclareci que durante a experimentação corporal de hoje esses movimentos precisariam ser vivenciados pelos estudantes, mas que cada um poderia tentar realizá-los de acordo com as suas próprias possibilidades e que, se necessário, ainda, contando com o auxílio do professor ou de algum colega. (DIÁRIO 07)

Assim como ocorreu nas aulas anteriores relativas à vivência corporal do skate, os alunos estabeleceram uma grande rede de parceria entre si, seja com relação às dicas envolvendo a segurança e movimentos com o skate, seja com relação ao apoio físico para ajudar o colega a se equilibrar melhor sobre o skate. (DIÁRIO 10)

CLÁUDIA: Em todos os momentos das aulas o professor se preocupava em passar para nós algo em que agregava o conhecimento.

GUILHERME: O professor e os alunos contribuíram para o aprendizado das aulas e fizeram bom uso do tempo que tivemos para aprender. Trouxe até praticantes de fora da escola para compartilhar o conhecimento. (AUTOAVALIAÇÃO FINAL, QUESTÃO 1)

ALANA: Na relação com os colegas, com alguns, me senti desanimada, pois não demonstraram interesse e dedicação nas aulas que eu aprendi muitas coisas.

CLÁUDIA: Eu também sentia muita vergonha em relação aos meus colegas.
(AUTOAVALIAÇÃO FINAL, QUESTÃO 3)

CLARA: É, talvez a pessoa sinta mais confortável em ter essa troca com outro aluno, porque os dois estão na prática passando pela mesma coisa, então acho que se sente talvez mais confortável em conversar.

CLARA: É coletividade também, porque eu penso que é um ponto importante eu acredito, e além disso vai mostrando aprendizado, porque se ela tá ajudando outro significa que ela aprendeu também, então eu acho que envolve mais coisas além de só tá no tema específico.

GUILHERME: É, um ajuda o outro né, tem vez que o aluno não entende com a explicação do professor, mas entende com a explicação do amigo dele.

GUILHERME: É uma coisa boa, tipo, um ajudar o outro.

PIETRO: Então eu acho que foi bem perceptível, foi adequado as atividades. E ainda mais com os alunos aqui e os amigos e tal. E poder auxiliar e o próprio professor também.

ROGÉRIO: [...] às vezes a pessoa tinha dificuldade também, daí foi como o pessoal falou, um apoiava o outro né, então...

GUILHERME: [...] quando o professor demonstra que quer ouvir a gente, aí já é tipo se sabe que você não tá ali só para ficar assistindo aula e o professor não estar nem ai pra você, só tá ali fazendo o papel dele ali. Não é isso! Quando o professor demonstra que ele também quer ouvir a gente, sei lá, a gente se sente mais acolhido, fica mais à vontade pra falar, compartilhar o conhecimento.

PROFESSOR: E isso favorece a aprendizagem?

GUILHERME: É, tipo, fica bem mais a vontade de aprender, sem peso sabe, bem mais tranquilo...

(GRUPO FOCAL)

Essa situação correspondente à rede de relações que foram sendo estabelecidas entre os estudantes e entre estes e o professor ao longo das atividades relativas ao andar com o skate é ilustrada nas imagens 17, 18, 19 e 20:

Imagem 17: Turma organizada em grupos e se auxiliando mutuamente durante a prática com o skate



Fonte: Acervo do autor

Imagem 18: Estudantes auxiliando uma colega durante a prática com o skate



Fonte: Acervo do autor

Imagem 19: Aluno mais experiente passando instruções ao colega menos experiente



Fonte: Acervo do autor

Imagem 20: Professor e aluno acompanhando estudante enquanto anda com o skate



Fonte: Acervo do autor

Para além dessas relações de apoio tecidas entre os estudantes da turma e entre estes e o professor, outros saberes relacionais parecem ter sido construídos de maneira significativa pelos alunos:

Já o Guilherme apontou que: “Antes de a gente começar a trabalhar com skate aqui na escola, praticamente não via o povo andando por aí. Eu, pelo menos, não via. Nem gente comentando sobre skate, nem falando, nem andando. Agora eu comecei a prestar mais atenção”. Ele acrescentou dizendo que antes não reconhecia quem eram as pessoas skatistas da escola, mas que agora conseguia “enxergar” quem são essas pessoas. Guilherme, ainda complementou: “Antes, também, tipo, eu via um skatista na rua, passava por ele e não estava nem aí, era só um skatista. Agora não, se eu vejo um skatista na rua eu penso que aquela pessoa ali já pode ter sofrido algum preconceito, principalmente se for menina, pode ter sido julgada só por causa daquilo ali do skate. E agora a gente já sabe que a pessoa pode ter passado por alguma coisa difícil”.

Noemi falou que estava tendo uma percepção semelhante àquela descrita por Guilherme, dizendo que: “Agora a gente vê a pessoa com conhecimento, pensa em tudo que ela deve ter passado”.

Cláudia disse que antes de praticar o skate nas nossas aulas imaginava que tal modalidade correspondia a uma prática corporal mais voltada para os meninos e que achava muito bom o fato de as meninas também estarem tendo a oportunidade de praticarem o skate na escola.

Pietro disse que considerava a participação de pessoas de outros gêneros algo “revolucionário”. Achei interessante sua resposta, mas pedi para que ele explicasse isso um pouco melhor e ele respondeu que: “Porque quando você pensa em skate já pensa num moleque andando de skate”. Perguntei ao aluno o porquê da sua resposta e ele esclareceu: “Por que isso foi sendo implantado pela sociedade, começando lá pelos sufistas”.

Noemi, destacou que a participação de pessoas de diversos gêneros na prática do skate era muito importante e envolvia uma situação de inclusão. A estudante disse, ainda, que as ações de inclusão vêm possibilitando uma mudança de visão de muitas pessoas sobre tal questão. (DIÁRIO 15 – RODA DE CONVERSA SOBRE O BATE-PAPO COM SKATISTAS)

A imagem 21 retrata o momento em que estudantes, professor-pesquisador e skatistas participaram de um bate-papo durante a realização de uma das aulas, compartilhando seus conhecimentos, experiências, curiosidades e dúvidas:

Imagem 21: Bate-papo com skatistas



Fonte: Acervo do autor

Relacionados ao objeto-saber e ao saber-objeto, que, conforme Charlot (2000), guarda relação com a apropriação de um objeto virtual (o saber) que ainda não se tinha e que está incorporado em objetos empíricos tais como livros e materiais didáticos (objeto-saber), possuídos por pessoas que já conhecem o caminho e que podem auxiliar os estudantes a aprender, exercendo a função de acompanhamento e de mediação da aprendizagem (saber-objeto ou saber-enunciado), estes parecem ter se constituído como algo relevante para os alunos:

GUILHERME: E... achei interessante também tipo... porque eles falaram lá que o estilo de roupa dos skatistas, tipo, o estilo de roupa deles mudaram quando começaram andar de skate né.

GIOVANA: Sobre o relato do nosso bate-papo, em relação ao skate, eu achei muito interessante! Consegui perceber a experiência que eles tiveram ao longo da caminhada com o skate, a que continuam tendo no cotidiano deles, e também que pra cada um o skate apareceu de uma maneira diferente, que eles mesmo tiveram que se adaptar.

ALESSANDRO: Com o bate-papo em sala de aula, pude aprender algumas das particularidades do skate e dos costumes de quem pratica o esporte. Pude aprender sobre as peças que compõem o skate, fundamentos da prática, tipos de manobras e o estilo de vida dos praticantes. (RELATO PESSOAL VIA WHATSAPP)

Na sequência, Pietro me questionou se estaria errado ele escrever a expressão “intimidade com o skate”, querendo se referir ao processo que ele foi experimentando com a prática do skate ao longo das nossas aulas. Nesse momento, achei que seria interessante redirecionar a questão para os colegas presentes que tinham maior experiência com a prática do skate tais como Juan, Eliezer e Jhonatan. Ambos disseram que seria algo “normal” falar desse jeito na medida em que, conforme a pessoa vai praticando, ela vai se tornando cada vez mais íntima do skate, como se este fosse transformando-se numa parte do seu corpo, e progredindo na sua prática. (DIÁRIO 13)

Alana disse que se lembrava de duas manobras, sendo que uma correspondia ao “ollie” (algo mais básico) e, a outra, envolvia um termo semelhante “nollie”, o que indicava que se tratava de duas manobras diferentes, apesar da semelhança entre os termos.

Luiz começou a explicar que havia uma diferença com relação ao posicionamento dos pés (base) sobre o skate, sendo que na manobra “nollie” ocorria uma troca da base em comparação ao “ollie”. Juan contribuiu demonstrando verbal e corporalmente como se realizava as referidas manobras, além de outras, tais como “manual”, “varial” e “slide”, enquanto a turma acompanhava a demonstração do colega. (DIÁRIO 15 – RODA DE CONVERSA SOBRE O BATE-PAPO COM SKATISTAS)

Além dos saberes apropriados pelos estudantes numa perspectiva dimensionada pelas figuras do aprender (CHARLOT, 2000), observamos a interligação de dois ou mais tipos desses saberes. Essa constatação parece ir ao encontro daquilo que compreende o conceito de cultura corporal de movimento apontada por Bracht (2010), como também, à especificidade da Educação Física destacada por Charlot (2009). Ademais, tal observação se aproxima do que é estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2018) a respeito de uma apropriação do saber mais integralizada, se contrapondo àquilo que previa, anteriormente, os PCNs (1997; 1998; 2000) com as três dimensões do conteúdo, o qual acabou sendo interpretando, por muitos docentes, como algo fragmentado. Isso é evidenciado nos dados a seguir:

ROGÉRIO: Então, do skate lá, na minha opinião, eu achei bem divertido né, bem interessante, porque você acaba ficando tipo curioso com o skate, ainda mais o pessoal que foi na nossa sala lá, os skatistas lá, comentaram com a gente sobre o skate e tals, e teve até também na televisão que o senhor passou sobre aquele cara mais velho que acabou ficando doente e teve que andar de skate e também adaptou ao dia a dia dele, assim... é algo incrível né... mesmo o pessoal que não sabe andar de skate acaba aprendendo andar de skate que é superinteressante. Enfim, essa é minha opinião. Achei também muito legal né, também gostei de ter andado de skate e vou ver se consigo incluir isso no meu dia a dia também. (RELATO PESSOAL VIA WHATSAPP)

PROFESSOR: Vocês acham que desse saber, desse fazer, andar de skate, fazer parkuor, desse fazer que é algo particular da Educação Física né, daí podem emergir algumas reflexões? Dessa prática, podem surgir reflexões?

CLARA: Sim, porque às vezes a gente nem sabe, ah tipo... a pessoa anda de skate, mas por que que ela anda de skate? É quando você passa a ter uma vivência né, fazer, daí você tem outro olhar, fala aí... é por isso. Porque pode ser um lazer, um estilo de vida dela. Então o fazer muda muito a perspectiva das coisas. Acho que a gente consegue ter uma noção maior quando a gente faz, quando a gente sente, a gente vivencia aquilo. (GRUPO FOCAL)

Indo ao encontro das reflexões realizadas por Venâncio (2014), ao evidenciar a importância da apropriação de um saber relativo a algo que foi marcante para o aluno, para além do “falar de”, “fazer com” ou “saber sobre”, neste estudo parece ter havido o “saber com” a Educação Física, cujo saber guardou estreita relação com aquilo que foi vivido, percebido e valorizado no processo de aprendizagem. É como se as experiências dos estudantes tivessem se constituído como “[...] um conjunto próprio de relações consigo mesmo e com o outro que ficaram encarnadas, “grudadas” em seus corpos com memórias e lembranças presentes” (VENÂNCIO, 2014, p. 154).

ADRIAN: Eu achei bem bacana, foi algo diferente as aulas de skate na escola, por conta que eu acho que nunca tinha acontecido em outros anos. Acho que é o primeiro ano que tem skate na escola, essa nova experiência né, se posso dizer isso. E por mais que seja um pouco vergonhoso lá, tal, com o pessoal tudo olhando, medo de cair na hora, mas foi bem legal, diferente e quebrou bastante a rotina. (RELATO PESSOAL VIA WHATSAPP)

PIETRO: [...] achei bem engraçado, interessante e principalmente informativo a conversa com os skatistas, pois eles relataram bem o envolvimento e o comprometimento deles com a modalidade, de certa forma como um “relacionamento” “kkk”, fora o interesse deles pela prática até eles se jogarem por inteiro nesse mundo, além das outras informações que eles falaram um pouco, como a história do skate, equipamentos de proteção, peças do skate, manobras, preconceito nessa área, comunidade skatista e entre outros. (RELATO PESSOAL VIA WHATSAPP)

ALANA: Assim que começamos a estudar sobre, me interessei e fiquei muito feliz só por aprender a ficar em pé no skate, um esporte que parecia

impossível para mim se mostrou mais perto e cada vez mais interessante. (AUTOAVALIAÇÃO FINAL, QUESTÃO 1)

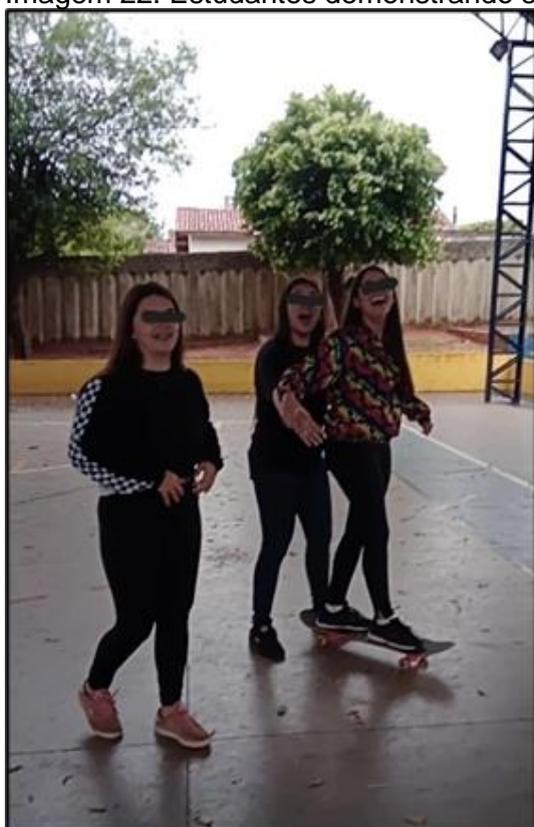
ALESSANDRO: O aprendizado com o skate nos proporcionou o contato com novas visões, ideias e oportunidades de conhecer novas práticas.

CLARA: Eu não tinha muito conhecimento sobre as PCAU, pensava que nunca teria uma vivência com elas. Mas no decorrer das aulas fui aprendendo muitas coisas, como: podem ser praticadas por qualquer pessoa, são consideradas um estilo de vida para os praticantes. E também com as aulas tive grande evolução em relação a andar de skate.

NOEMI: Antigamente eu não gostava nada de skate, mas os conhecimentos que tenho agora me fazem ver de maneira diferente. Tenho mais respeito pela prática e pela sua cultura. (AUTOAVALIAÇÃO FINAL, QUESTÃO 2)

A imagem 22 retrata a expressão de satisfação e de alegria dos estudantes durante a vivência corporal com o skate:

Imagem 22: Estudantes demonstrando satisfação e alegria durante a prática com o skate



Fonte: Acervo do professor

Ao longo do desenvolvimento das atividades avaliativas, foi constatado, no relato dos estudantes, um relevo à criatividade que, para Venâncio (2014), está intimamente ligada à relação dos alunos com o saber construído durante as aulas de

Educação Física, pois, para além da presença e participação, é fundamental que os discentes estejam engajados e se sintam desafiados, de tal modo que possam criar, recriar, expressar e expor possibilidades relativas ao contexto da aula, partindo de ideias que eles mesmos elaboraram.

Algo que me chamou a atenção durante a minha observação da turma nesse momento foi a ideia de Juan, o qual estava descendo a rampa que dava acesso à quadra com o skate. Não tínhamos combinado que isso seria possível, no entanto, considerei criativa a ideia do referido aluno e autorizei que outras pessoas que tivessem interesse poderiam, também, realizar essa vivência, desde que tomassem bastante cuidado. (DIÁRIO 11)

Guilherme, concordou com as colegas, porém, acrescentou que as vivências corporais nas quais a turma pôde experimentar o skate de maneiras diferentes também haviam sido bem interessantes.

Concordando com Guilherme, Cláudia apontou que: “Acho que foi as formas que a gente inventou de andar de skate sor, a gente desceu a rampa sentado...”. (DIÁRIO 15 – RODA DE CONVERSA SOBRE O BATE-PAPO COM SKATISTAS)

ALANA: Após os estudos conheci sobre as partes do skate, alguns praticantes, desenvolvemos diferentes tipos de andar de skate [...] (AUTOAVALIAÇÃO FINAL, QUESTÃO 1)

CLÁUDIA: Hoje em dia, após as aulas, gostei bastante do meu desenvolvimento e criatividade, consegui me soltar e perder um pouco da vergonha e sentia vontade e curiosidade de aprender. (AUTOAVALIAÇÃO FINAL, QUESTÃO 2)

A seguir, nas imagens 23, 24, 25 e 26, são retratadas situações das aulas em que os estudantes puderam desenvolver a criatividade ao buscarem andar de diferentes maneiras com o skate:

Imagem 23: Estudantes descendo a rampa de acesso à quadra sentadas sobre o skate



Fonte: Acervo do professor

Imagem 24: Estudante descendo a rampa de acesso à quadra em pé sobre o skate



Fonte: Acervo do professor

Imagem 25: Estudante sendo empurrada por uma colega ao andar com o skate



Fonte: Acervo do professor

Imagem 26: Aluno sendo puxado por um colega através de uma corda enquanto anda com o skate



Fonte: Acervo do professor

Em alinhamento ao que constatou Kawashima (2018), logo nas primeiras aulas do nosso estudo, percebemos que uma parte dos estudantes sugeriu que realizássemos atividades relativas ao futsal e ao voleibol, embora já tivéssemos conversado anteriormente a respeito do tema que seria desenvolvido ao longo do nosso percurso pedagógico, revelando uma certa associação entre a Educação Física e as práticas esportivas, como também, a um momento de lazer e recreação. Tal situação ainda voltou a se repetir em uma das aulas posteriores, reforçando a ideia

apontada acima.

Nesse momento alguns estudantes perguntaram se no dia de hoje realizaríamos alguma vivência na quadra da escola, demonstrando certa insatisfação relacionada à pouca realização de vivências corporais no decorrer das nossas aulas até aqui. Alguns chegaram até a sugerir que fossem realizadas atividades ligadas ao futsal e ao voleibol, alegando que já fazia um bom tempo que não realizavam tais práticas nas aulas de Educação Física. Retomei com a turma o que havíamos conversado nas aulas anteriores a respeito daquilo que previa o Currículo e sobre os nossos combinados relativos ao desenvolvimento da pesquisa e das próprias aulas. (DIÁRIO 03)

De repente, alguns alunos começaram a me questionar a respeito de quando seriam realizadas atividades envolvendo jogos de futebol, basquete ou vôlei. Pensava que este assunto já tivesse sido bem esclarecido com a turma, porém foi necessário explicar, novamente, a respeito do tema que estávamos estudando, ou seja, as PCAU, e que isso correspondia ao que era previsto no Currículo. Retomei, ainda, os nossos combinados relacionados ao desenvolvimento da pesquisa. Esclareci, mais uma vez, que após o encerramento da UD, poderíamos estudar outras modalidades, tais como aquelas sugeridas por eles. (DIÁRIO 08)

Ainda corroborando com Kawashima (2018), percebemos uma mudança em torno do que os alunos pensavam sobre as aulas de Educação Física, envolvendo, também, a relação com a aprendizagem, bem como a avaliação desta. Além disso, demonstraram ter se interessado pelas PCAU pelo fato de terem aprendido algo que lhes fazia sentido. Um dos estudantes da turma sinalizou tal aspecto:

PIETRO: [...] avaliação na Educação Física assim, não é folha, trabalho, pesquisa, é só lá embaixo, é só na aula prática, isso pra mim era avaliação na Educação Física. Então podemos dizer que esses trabalhos, pesquisa, essas coisas, diversas formas de avaliar na Educação Física, fora a prática, pra mim é como se fosse um tabu, podemos se dizer, porquanto que, eu nem vou me lembrar da última vez que um professor de Educação Física, fora o senhor, obviamente, que passou um trabalho, uma pesquisa, assim uma prova, pelo menos eu não sei se vocês vão lembrar, porque sempre era, ele vinha o professor ou professora, descia, aí como o Rogério falou, é...no caso nosso é só futebol, só futebol, só futebol...

PIETRO: A eu também gostei professor, achei diferente, as modalidades que foram tratadas, parkour e skate. E como eu já disse, quebrou o tabu, pra mim, o que é Educação Física, porque era “vamo descer jogar bola” e não é só isso. E por ser as modalidades diferentes, querendo ou não, pra mim, em relação ao esporte é bom a gente ter o conhecimento sobre, e o interesse também por poder conhecer mais sobre a modalidade, pelo preconceito que sofriam por...todo o movimento que tem por trás daquilo.

PIETRO: Você trouxe uma...uma outra visão a respeito da Educação Física. (GRUPO FOCAL)

Por fim, a análise dos dados desta investigação nos leva a depreender que a

Educação Física trata de um componente curricular que lida com diversos saberes, mas, sobretudo, aqueles específicos ao saber fazer (saber-domínio), os quais também envolvem saberes relativos às reflexões vinculadas à experimentação corporal. Por outro lado, a Educação Física possibilita, ainda, aprendizagens ligadas às relações pessoais e aos saberes relacionados aos enunciados linguísticos. Essas múltiplas possibilidades de aprendizagens, requerem que, igualmente, sejam pensadas diferentes maneiras de se avaliar a aprendizagem dos estudantes.

4.3 Repensando as concepções de avaliação na Educação Física: para além das provas e atribuição de notas

A presente categoria trata dos dados relacionados às mudanças de concepções dos estudantes referentes à avaliação nas aulas de Educação Física, ou seja, passando de um entendimento de avaliação pautado na realização de provas descontextualizadas e na atribuição de notas para uma compreensão vinculada à construção da aprendizagem de maneira democrática, colaborativa, inclusiva e autônoma.

Como este estudo envolveu, diretamente, o tema da avaliação, a atenção direcionada a essa possível mudança na concepção dos estudantes acerca do processo avaliativo potencializou-se ao longo da pesquisa.

Inicialmente, os estudantes relataram que, raras vezes, haviam sido questionados de alguma maneira a respeito da avaliação no decorrer das suas trajetórias ao longo da educação básica e que, quando isso acontecia, não resultava em mudanças. Isso foi o que pudemos constatar na primeira roda de conversa realizada com a turma, ao darmos relevo para suas experiências anteriores relativas à avaliação, com enfoque na Educação Física:

PROFESSOR: Em algum momento da sua trajetória na Educação básica vocês já foram questionados sobre a avaliação, alguém já fez algo parecido com o que a gente tá fazendo agora?

JUAN: Bem pouco, bem pouco.

CAIQUE: Sim, mas bem pouco. Na outra escola que eu estudava eles faziam isso, só que não botavam em prática. Eles queriam saber sua opinião, só que não tinha prática [...] não tinha mudança.

PROFESSOR: Então não é uma coisa comum, né?

CLARA: É que a maioria fala que não gosta de prova, de avaliação, só que não faz nada pra mudar. Não propõe nada de diferente.

PROFESSOR: A maioria dos professores?

CLARA: É, a maioria dos professores. (RODA DE CONVERSA 01)

Essa percepção foi apresentada pelos estudantes neste início da investigação e vai ao encontro daquilo que pensam e fazem muitos professores, mesmo aqueles com discursos e tendências progressistas e inovadoras (PEREIRA, 2005; CASEIRO; GEBRAN, 2008). De acordo com Luckesi (2011) e Esteban (2012), os professores apresentam grande dificuldade em avaliar, dada a histórica prática de exames escolares que já vem sendo construída e desenvolvida no âmbito escolar desde meados do século XVI. Para Luckesi (2011, p. 26), a habilidade de examinar é uma prática que:

[...] herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco.

Os estudantes relataram, também, que a avaliação, ao longo das suas experiências na educação básica, quase sempre ocorreu atrelada à realização de provas e atribuição de notas, envolvendo sentimentos de preocupação, tensão e medo. Isso é observado nos excertos a seguir:

PROFESSOR: Mas aí o que você achava da avaliação, o que ela significava pra você ou significa?

JUAN: Então, significa uma nota, sabe? Mostrar que eu aprendi alguma coisa

PROFESSOR: Mostrar pra quem?

JUAN: Para os professores.

JUAN: Aí ele dá uma notinha pra você referente ao que você entendeu.

ALANA: A prova, é, a prova. Quando fala em avaliação a gente já pensa né: uma folha, uma prova e um professor, com medo, cola, a gente já pensa nessas coisas...

CLARA: [...] conta como um desafio pra mim, pra mostrar o que eu aprendi, só que também tem um ponto negativo que é a autocobrança, por causa que fica muito é... o nervoso acaba sendo desgastante, acaba afetando em outras coisas, até mesmo no desempenho em outras matérias. (RODA DE CONVERSA 01)

Conforme o relato de alguns estudantes, o número de pessoas presentes só não foi menor por conta de uma prova relativa ao componente curricular de Língua Portuguesa que eles precisaram realizar nesse dia. Disseram, ainda, que se “perdessem” essa prova, depois teriam que realizar uma “recuperação” e poderiam ficar com uma nota “baixa”. Achei interessante esse comentário, como também, o semblante de angústia dos alunos com tal

situação, pois sinaliza para a grande preocupação dos estudantes com a prova e a nota. (DIÁRIO 04)

Na mesma direção da fala dos discentes, Souza (1998) salienta que o termo avaliação tem sido compreendido como sinônimo de desempenho escolar, com destaque para a aplicação de provas e atribuição de notas, revelando a sua natureza seletiva, classificatória e autoritária.

Fernandes e Freitas (2007) afirmam que práticas avaliativas dessa natureza não favorecem o aprendizado dos estudantes, as quais se consistem apenas como um momento de verificação e atribuição de uma nota e que tal perspectiva avaliativa, seletiva e classificatória, tende a se configurar como um fator de exclusão escolar. Corroborando com essa ideia, Leite e Kager (2009) apontam que a principal função da avaliação dentro do referido modelo é a classificação dos estudantes, pois o julgamento de valor visa classificar o aluno segundo um padrão estabelecido, por meio de notas ou conceitos, situando-os entre os melhores ou os piores.

No que se refere ao contexto avaliativo específico da Educação Física, os estudantes revelaram ter vivenciado um cenário ainda mais preocupante, uma vez que, além da experiência relativa à realização de provas vinculadas à atribuição de notas, em alguns casos, a avaliação não acontecia ou quando ocorria, era de maneira aleatória e descontextualizada:

PROFESSOR: Pessoal, aqui vai uma outra pergunta [...] Seria assim: como foi e como tem sido a experiência de vocês relacionada à avaliação nas aulas de Educação Física?

GUILHERME: Bem básica.

GUILHERME: Não aprofundava os conhecimentos.

LUIZ: Sim, era meio "raso" assim, tipo um negócio mais raso, não era aprofundado.

JUAN: É, bem básica. O professor, ele colocava uns negócio muito, muito, tipo... fácil.

GUILHERME: Muito fácil.

JUAN: Ridículo de fácil.

JUAN: Então professor, o que eu acho às vezes das provas... antes quando eu tava lá no 5º, 6º, 7º, 8º ano eu achava que as provas eram bem "relaxadonas" na parte de Educação Física. Acho que as pessoas não davam muita importância.

PROFESSOR: As pessoas você fala os alunos, os professores?

JUAN: Os professores e os alunos, mas com o senhor é diferente.

PROFESSOR: Legal, Juan! Mas voltando àquilo que você falou que é muito importante e é o foco do nosso bate-papo sobre a Educação Física, você acha que os professores não levam a sério a avaliação, seria isso?

JUAN: Não seria tanto os professores, seria mais os alunos que não dão tanta importância, eu acho.

GUILHERME: Eu nem lembro de prova de Educação Física, era só quadra, quadra, quadra...

GUILHERME: A maioria dos professores de Educação Física que eu tive era quadra.

GUILHERME: De vez em quando uma coisinha ou outra na apostila que ele dava visto, de vez em quando...

CAIQUE: Tinha prova na escola que eu estudava.

PROFESSOR: Tinha prova escrita?

CAIQUE: Isso aí depois mudei pra outra e não tinha. Ele dava nota de participação.

PROFESSOR: Mas ele avisava, combinava com vocês ou não? Falava que iria observar?

CAIQUE: Não, era aula livre e ele só observava e daí ele dava nota de participação.

PROFESSOR: Vocês também tão relatando que tinham provas aleatórias?

GUILHERME: Isso.

GUILHERME: Não. Quadra era "livre". Quando descia pra quadra era "livre". A prova era sobre algum assunto que ele decidia falar, entendeu?

CLARA: Muitas das vezes a gente não praticava o que tava na apostila.

PROFESSOR: Mas tinha prova!?

CLARA: Tinha prova sobre o conteúdo da apostila, mas na hora que ia pra quadra era algo aleatório.

ALANA: Não existia avaliação normalmente. (RODA DE CONVERSA 01)

Os apontamentos dos estudantes acima vão ao encontro do que é destacado por González e Fraga (2012), tendo em conta que há uma desarticulação entre a avaliação e os contextos de ensino e de aprendizagem, ocorrendo uma falta de proposições centradas nos saberes específicos da Educação Física. Evidenciamos com isso as dificuldades dos professores em compreender o papel da avaliação, indicando que poucos têm consciência dos métodos avaliativos e grande parte não realiza a avaliação de forma contextualizada (HONORATO, 2014).

Nesse mesmo caminho, Betti e Zuliani (2002) e Santos *et al.* (2015) apontam que os processos avaliativos apresentam características e dificuldades comuns as dos outros componentes do currículo escolar, mas também revelam peculiaridades que configuram a especificidade da Educação Física. Tal especificidade, conforme Bracht, (2010) corresponde a um saber fazer relativo às vivências corporais realizadas nas aulas de Educação Física e um saber sobre esse fazer", isto é, para além do "saber fazer", relacionado à experimentação das diversas manifestações da cultura corporal de movimento, é fundamental levar os estudantes a refletirem a respeito do "saber sobre esse fazer", ou seja, aos sentidos e significados construídos durante tais vivências.

Para Charlot (2009), a Educação Física lida com formas diversas de aprender. No entanto, tal componente curricular revela uma importante diferença quando comparado aos demais componentes. Distinção esta, relativa, principalmente, à aprendizagem de atividades a serem dominadas corporalmente, relacionadas ao saber-domínio. Assim, para o autor (2009, p. 240, grifos do autor):

A primeira questão não é: “O que deve ensinar a Educação Física?”, ainda que essa questão deva ser respondida no fim da reflexão. A primeira questão é: “O que um aluno pode aprender naquele momento da semana escolar designado como Educação Física?”.

Outro ponto que chama a atenção no relato dos discentes é a prática de uma avaliação fragmentada e limitada à verificação da aprendizagem balizada naquilo que se aproxima das dimensões do conteúdo, propostas pelos PCNs (BRASIL, 1997;1998; 2000). Embora o documento tenha apresentado um conjunto de três dimensões assentadas em conceitos, procedimentos e atitudes, não é incomum encontrarmos ênfases em somente uma delas com prejuízo para as outras. Tal constatação caminha na direção de estudos realizados na área da Educação Física escolar nos quais se observou que a avaliação realizada pelos professores balizava-se, predominantemente, nos critérios atitudinais envolvendo, por exemplo, a observação do interesse, da dedicação e do comportamento dos estudantes (FOSCARINI; FONSECA, 2010; MACEDO; FERREIRA, 2021) ou, ainda, atrelada à observação do desempenho físico/motor dos alunos (RAMALHO et al. 2012).

Na resignificação de suas concepções, ao longo do desenvolvimento da UD, os estudantes foram sinalizando algumas mudanças que estavam ocorrendo em relação àquilo que pensavam sobre a avaliação.

PROFESSOR: E aí, pessoal, ainda na segunda habilidade, vocês colocaram uma prova escrita, é isso?

GUILHERME: Sim! Não sei quem foi o “louco” que colocou isso...

PROFESSOR: Mas, faz parte, o que não pode acontecer é ficar só na prova escrita. O que não pode fazer é reduzir a prova a uma mera?

ALESSANDRO: Nota.

PROFESSOR: Ela tem que servir pra que?

ALANA: Pra aprendizagem.

MIRIAN: Pro conhecimento? (RODA CONVERSA 2)

ALANA: [...] com esse negócio de melhoria, cada um tinha que ser avaliado

de forma individual, porque às vezes o senhor sabe uma coisa que eu não sei, o senhor tem uma facilidade a mais pra evoluir que eu não tenho.

PROFESSOR: Legal, Alana! E isso acontece até com relação ao ponto de partida, tem pessoas aqui que tem uma certa experiência com o skate já, então elas partem de um nível, quem não tem experiência, já parte de outro nível, vai ter mais dificuldades. Isso é importante!

ALANA: É, aham!

PROFESSOR: Pra que que serve a avaliação gente? Pra dar nota?

GUILHERME: Também.

PROFESSOR: O sistema faz isso com a gente, mas a avaliação ela não deveria ser pra nota, é pra que?

ALANA: Pra te incentivar.

PROFESSOR: Pra você ver o que precisa?

ALANA: Melhorar! (RODA DE CONVERSA 3)

Alana ressaltou, ainda, que deveria haver uma melhor organização/distribuição das habilidades no Currículo entre os anos do ensino fundamental e as séries do ensino médio, ocorrendo de maneira mais igualitária. Tal aluna estava se referindo ao fato de haver uma quantidade muito maior de habilidades relativas às PCA correspondentes ao ensino fundamental quando comparada ao ensino médio, o que poderia comprometer a continuidade da aprendizagem dessas práticas. (DIÁRIO 04)

Finalizando esse momento da aula, sugeri que os estudantes escrevessem algo no cabeçalho da folha a respeito da experiência de realizar essa atividade, assim como sobre o que poderiam ter aprendido, aquilo que acharam mais interessante e suas possíveis dificuldades. Fui observando algumas frases, como por exemplo, aquela escrita por Cláudia: “Muito interessante, valeu o aprendizado”. Clara, por sua vez, assim escreveu: “Valeu o esforço, consegui aprender!”. Outros alunos como Guilherme, Rogério e Kimberly, desenharam “emojis” com sorriso, justificando que haviam se sentido felizes por estarem aprendendo várias coisas sobre as PCAU. Disse à turma que estava contente com o empenho deles e os parabeneizei. (DIÁRIO 09)

Eliza perguntou se o professor iria ler cada uma das respostas de cada uma das questões de todos os estudantes da turma. Nesse momento, reparei que alguns alunos haviam parado de escrever e ficaram olhando na minha direção. Embora eu tenha ficado surpreso com a sua pergunta, também me senti feliz, pois pude aproveitar essa oportunidade para esclarecer, mais uma vez, que o objetivo da avaliação era possibilitar que o professor, assim como os estudantes, pudessem refletir e analisar suas aprendizagens, como também, suas dificuldades, durante o processo educacional, pensando em possíveis ajustes que pudessem ser feitos para que as aprendizagens aconteçam de modo mais efetivo. Em seguida, perguntei à turma se haveria sentido em avaliar os alunos caso o professor não fizesse a leitura de todas as suas respostas. Algumas pessoas logo responderam que não. Eliza, por sua vez, disse, ainda, que concordava comigo e demonstrou certa satisfação com a minha resposta. (DIÁRIO 13)

GUILHERME: Não, mas valeu, foi legal! Foi daora ficar conversando com eles e tals... Tipo, também quebra um pouco aquele negócio de ter que ficar fazendo só atividade, querendo ganhar nota, essas coisas, sabe? Ficar tudo...copiando matéria, botando no papel... Ali não, nós foi vendo as ideia, conversando, é mais descontraído, é mais legal e lembra mais também das coisas desse jeito. (RELATO PESSOAL VIA WHATSAPP 01)

Dessa maneira, caminhando até o fechamento da UD, os estudantes demonstraram ter passado por um processo de desconstrução e reconstrução das suas concepções a respeito do que seria a avaliação nas aulas de Educação Física. Ao final do percurso pedagógico, os alunos foram revelando ainda mais a indicação dessas mudanças:

ALANA: Quem tava presente na roda de conversa semana passada precisa enviar o relato?

PROFESSOR: Não precisa.

GUILHERME: Professor, quem fez os dois ganha pontos e bônus?

PROFESSOR: Quem fez os dois, tá de parabéns, provavelmente aprendeu mais, desenvolveu mais. Ó, aprender mais é um grande bônus!

PROFESSOR: Ó, interessante o comentário do Guilherme, né, galera? Comentário do Guilherme pode entrar na nossa retrospectiva. Ele está associando a atividade que a gente fez com que? Qual a relação que ele fez?

LUIZ: Com a nota?

PROFESSOR: Com a nota! E a avaliação ela é nota? Ela é sinônimo de nota?

GUILHERME: Sim, mais ou menos.

ALANA: Não! Vocês não aprenderam nada, cara!?

PROFESSOR: O que seria legal a gente refletir também nesse momento, né? Se o conceito que vocês tinham, a percepção que vocês tinham sobre a avaliação, ela continua a mesma ou se ela sofreu alguma mudança. Tradicionalmente, a avaliação serve pra quê?

TURMA: Pra avaliar, ter nota...

PROFESSOR: Mas, que a avaliação na realidade, ela é para isso? A avaliação ela serve para que? Deveria servir pra que?

CAIQUE: Pra avaliar.

ALESSANDRO: Pra gente melhorar as coisas.

PROFESSOR: Então, o que que é avaliar?

GUILHERME: A gente ver o que a gente aprendeu. (RODA DE CONVERSA 04)

CLARA: Pra mim avaliação antes era só prova, eu pensava que avaliar tinha que ser uma prova escrita tradicional com nota.

PROFESSOR: Isso na Educação Física também ou no geral?

CLARA: Olha, até na Educação Física também, porque eu achava que uma prova tradicional, mas depois que a gente fez todas essas novas formas de avaliar eu percebi que na Educação Física dá pra... nas outras matérias também, só que, principalmente na Educação Física que tem essa possibilidade de vivenciar, praticar, então minha visão de avaliação mudou muito. Eu percebi, deu pra perceber que não é só pra uma nota, é um aprendizado, a constância na tentativa de aprender, então eu acho que mudou muito a visão. (GRUPO FOCAL)

Nessa direção, constatamos a (re)construção de outras concepções avaliativas, caminhamos ao encontro de Fernandes e Freitas (2007), os quais apontam que a avaliação:

[...] é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem. (p. 19, grifos dos autores)

Para, além, dessas importantes mudanças reveladas no diálogo com os estudantes sobre seus entendimentos acerca da avaliação num âmbito mais geral, estes manifestaram, ainda, compreensões mais específicas a respeito do processo avaliativo, envolvendo algumas das questões propostas por Darido e Rangel (2011), ou seja, “o que avaliar?”, “como avaliar?” e “quando avaliar?” nas aulas de Educação Física.

Sobre aquilo que deveria ser avaliado nas aulas, os estudantes relataram que seria importante se observar a participação comprometida, a dedicação e o empenho dos estudantes nas atividades, assim como o progresso da aprendizagem:

GUILHERME: É... eu acho que é importante avaliar, tipo... a dedicação do aluno, tanto na aula prática, na aula teórica aqui dentro da sala. Avaliar se ele está se empenhando mesmo em fazer, se ele está fazendo com vontade, sabe?

PROFESSOR: Entendi. O que que vocês pensam?

JUAN: Ah sor., eu concordo, acho que deveria mesmo ver o comprometimento que ele tem, em relação as aulas e tal...

GUILHERME: É, ver se a pessoa saiu do lugar que ela tava, tipo... antes de começar o assunto. Por exemplo, antes de...sei lá...igual você faz a chamada temática, a pessoa fala o que que ela sabe sobre determinado assunto, no final vê o que que ela aprendeu a mais sobre esse determinado assunto. Tem que ver se ela evoluiu alguma coisa.

CLARA: [...] na prática mesmo. Não só na... por exemplo que ele deu... um exemplo da chamada temática, mas no... no andar de skate mesmo.

VIVIAN: É, avaliar o esforço de cada um porquê assim como tem pessoas que têm mais facilidade na teoria, assim como tem pessoas que tem mais facilidade na prática. Então a gente tem que avaliar o esforço da pessoa sair da sua zona de conforto pra poder entender e se aprofundar nessa matéria que foi dada, e também tem pessoas que não se interessam por isso, mas também é interessante ver o esforço dela em tentar entender um pouco mais sobre o skate, por exemplo. (GRUPO FOCAL)

Já no que se refere aos modos pelos quais os estudantes pensavam que a avaliação deveria ser realizada, eles apontaram a diversidade de instrumentos avaliativos tais como as rodas de conversa, a autoavaliação, a observação do

professor relativa à vivência corporal, a avaliação entre os alunos e a realização de pesquisas:

PROFESSOR: Vamos lá, primeira habilidade, a EF06018 – Experimentar e fruir... – aí vocês colocaram, a gente colocou, construímos juntos aí: roda de conversa. A Mirian, eu lembro, não sei se foi só ela, mas eu lembro que ela falou, ela até anotou, que essa roda de conversa não é assim, ao acaso, aleatória, tem algumas questões pra gente pensar, pra gente colocar pra debater, bater o papo né. Pode ser o professor, geralmente é o professor que leva essas questões, mas aí a Mirian falou: “Ah, mas se a gente, os alunos, trouxeram algumas questões pra esse bate-papo, pra essa roda de conversa?” Então eu acho que é legal, acho que é possível, o que que o grupo, os grupos acham?

GUILHERME: É melhor, mais fácil...

LUIZ: É melhor, a gente fica mais centrado...

PROFESSOR: Mas, poderia ser assim, questões que o professor trás e também dos alunos? Ou só dos alunos?

TURMA: Dos dois...

MIRIAN: Pode ser dos dois, porque talvez o senhor queira falar de um assunto determinado que a gente não pensou, então o senhor pode dar esse assunto pra guiar mais a gente no bate-papo.

PROFESSOR: E aí, vocês, como que vocês fariam isso? Cada um pensaria numa questão, cada grupo pensaria numa questão?

GUILHERME: Cada grupo é mais fácil.

MIRIAN: É, pode ser o grupo, aí talvez se tiver mais de uma ideia, pode colocar mais e fazer meio que um “sorteiozinho” das questões. (RODA DE CONVERSA 02)

O terceiro ponto que teve destaque nessa conversa, foi o apontamento de Clara relacionado à habilidade “(EF06EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação”, envolvendo a possível realização de pesquisa e apresentação para a turma de uma maneira um tanto peculiar: “Acho que na apresentação do trabalho, pra não ser só uma pesquisa e apresentar, poderia trazer curiosidades sobre o tema, umas perguntas dos próprios alunos ou abrir um espaço pra alguém perguntar sobre alguma coisa [...] Pra ser mais interativo”. Parabenizei a estudante pela sua ideia, pois, desse modo mais interativo, poderíamos potencializar as aprendizagens durante a apresentação dos trabalhos. (DIÁRIO 06)

PROFESSOR: Olha só...isso que a Alana falou é bem legal da adaptação! A gente pode colocar isso dentro da criatividade ou coloca outro tópico? Se a pessoas fazem adaptações? Por exemplo, ela não consegue andar de uma determinada maneira no skate, mas ela encontra um outro jeito...

CLARA: Pode ser... eu acho que é uma criatividade porque ela tá pensando num jeito de se adaptar.

PROFESSOR: Podemos colocar criatividade/adaptação?

TURMA: Sim! Com certeza! (RODA CONVERSA 3)

LETÍCIA: A roda de conversa foi o que mais contribuiu para o aprendizado.

LUIZ: Achei incrível, principalmente a parte da roda de conversa.

CLARA: O conhecimento aprendido sobre o skate foi muito bom, através das rodas de conversa e as vivências consegui aprender muito e mudar o meu olhar a respeito do tema. (RODA DE CONVERSA 04)

CLARA: E no começo a gente tava ... antes de começar a pesquisa, na questão da avaliação, é... como uma prova escrita e uma coisa bem... como posso dizer? [...] Tradicional, só que aí depois que a gente começou a fazer a pesquisa e junto com a temática do esporte de aventura urbana, a gente percebeu que dava pra avaliar de outras formas, como eles falaram né, na prática se a pessoa realmente tinha o interesse de praticar e se ela se dedicava naquilo.

ALESSANDRO: Não só considerando erros e acertos pra nota, considerando o esforço do aluno em aprender, mesmo ele não progredindo tanto igual outro aluno, mas ele progride no nível dele, na velocidade dele.

CLARA: Então, é... não pode ter uma única forma de avaliar [...] Existe vários meios, porque às vezes o aluno não fala, mas não significa que ele não aprendeu ou algo do tipo [...]. Talvez a forma como que tá avaliando que não se encaixa no jeito dele, mas... existem outras formas também [...] não precisa deixar de existir essa forma tradicional, acho que pode ter sim a forma tradicional, mas juntamente com outras maneiras.

GUILHERME: O importante de ter dado... teve várias formas de avaliação, então tipo igual a Vivian falou, esse negócio de fazer uma prova, você tá fazendo uma prova, envolve muita coisa, tipo é muito jeito de você tá ali pra fazer a prova. Talvez a pessoa teve algum problema de noite e não dormiu direito, talvez o emocional da pessoa tá abalado, é muita coisa que vai... Então a pessoa faz a prova, não vai bem e acabou ali? Ai...agora não, se ela não foi bem em uma prova, ela teve várias outras tipos de avaliação, então foi bom, foi muito bom.

ROGÉRIO: Não, na verdade eu concordo em tudo porque às vezes a pessoa... é que cada aluno escolhe um jeito de aprender né?

PROFESSOR: E se tem várias maneiras de aprender, se têm jeitos diferentes de aprender, é coerente que se tenha...

GUILHERME: Jeitos diferentes de ensinar?

PROFESSOR: E de?

TURMA: De avaliar.

CLARA: Acho que outros alunos na...agora indo na questão da prática. Além do professor observar, é... os próprios alunos também, é... observarem a prática um do outro, porque talvez alguém teria que desenvolver melhor aquele ponto que a pessoa está com dificuldade. Então, um pode ajudar o outro: "ah, eu poderia melhorar" ou "nossa, que legal! eu vou tentar fazer igual a você", porque assim é uma forma de... todos interagirem e aprender de certa forma.

GUILHERME: É, é importante porque daí além da opinião do professor, vai ter a opinião de...mais do restante da sala, então...bem melhor.

GUILHERME: A questão de como avaliar sor, acho que também poderia colocar, por exemplo, tem gente que tem dificuldade de falar sobre o assunto ou tem vergonha, alguma coisa assim. Aí que entra a parte escrita, só que a pessoa poderia escrever da casa dela, escrever da casa dela e entregar para o professor. Porque, às vezes, é mais fácil você escrever alguma coisa e entregar do que você falar ali pessoalmente com a pessoa ou mandar pelo WhatsApp, igual aquele áudio que a gente teve no WhatsApp, é mais fácil pra quem é tipo muito tímido, sei lá, tem vergonha de falar, é mais fácil, falar por carta ou pelo WhatsApp.

GUILHERME: Foi adequado, porque, principalmente naquela parte da autoavaliação, e... aí eu refleti no que eu sabia antes e o que eu não sabia, se, se, se tá valendo a pena o que eu tô aprendendo mesmo... (GRUPO FOCAL)

Os apontamentos expressos pelos estudantes se alinham com aquilo que é

proposto por Venâncio (2014), ao criticar os instrumentos avaliativos tradicionalmente utilizados na escola, com destaque para as provas escritas, para se avaliar a aprendizagem dos estudantes. Para a autora (p. 175, grifos da autora):

[...] na perspectiva da relação com o saber de experiências com o mundo vivido na Educação Física, a avaliação precisa ser desejada pelo sujeito como forma de retorno para si mesmo. Esse retorno de si permite um confronto também com o outro, que esteve presente na resolução de conflitos que envolvia o movimento próprio de cada sujeito. Essa precisa ser a lógica de “avaliar experiências” geradas com e no mundo (VENÂNCIO, 2014, p. 175, grifos da autora).

Além disso, ainda na direção de Venâncio (2014), os excertos apresentados acima relativos aos modos pelos quais os alunos relataram preferir serem avaliados, evidenciam que é o própria pessoa que escolhe a linguagem que melhor representa as suas experiências. Essa evidencia reforça ainda mais a importância de se envolver os estudantes como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, e, portanto, também da avaliação, participando da construção destes juntamente com o professor (CHARLOT, 2000; FERNANDES E FREITAS, 2007).

Com relação aos momentos em que seria melhor a avaliação acontecer, os estudantes revelaram que esta deveria ocorrer ao longo de todo o percurso pedagógico:

GUILHERME: É eu acho que no começo e no final, é avaliar o conhecimento da pessoa, o que ela sabe e o que ela acrescentou. E durante o processo todo é legal avaliar o esforço da pessoa, a dedicação dela. No começo e no final avaliar o conhecimento, o que ela sabe. Agora, durante o processo avaliar, ela tá se esforçando para aprender mais? Ela tá se esforçando na aula prática? Na aula teórica? Tá contribuindo, com tudo?

GUILHERME: É bom também porque se o professor... se o professor ver que a maioria não tá conseguindo... tipo não aprendeu quase nada, talvez seja o jeito dele ensinar que... que não tá funcionando muito bem. Aí já não é os alunos. Agora se ele ver que tá dando certo, ele pode seguir do jeito que ele ensina, se ver que não, pode mudar.

PIETRO: Ah, professor, a gente pode concordar a respeito do... processo mesmo, sabe? Desde o começo até o fim. Acho que todos são importantes na real, sabe? Não tem um momento específico assim que vai... tipo nossa esse aqui vai ser perfeito pro meu aprendizado. Acho que é constância, dedicação do aluno, essas coisas. Realmente acho que o processo mesmo! (GRUPO FOCAL)

Outro ponto que chamou a atenção nos dados encontrados durante a

realização da pesquisa, corresponde à relação estabelecida pelos estudantes entre a avaliação e o erro. Para Venâncio e Sanches Neto (2019), o erro precisa ser reconhecido e valorizado no processo de aprendizagem dos estudantes, podendo contribuir para que se aprenda de maneira mais efetiva. No entanto, segundo os autores, é fundamental que o erro seja avaliado de maneira consistente e sejam oferecidas devolutivas aos estudantes, possibilitando aos alunos a ressignificação da sua própria experiência ao aprender. Os apontamentos dos alunos foram nessa direção:

PROFESSOR: Isso... aí é legal o que o Alessandro destacou né: o erro. Como que o erro é tradicionalmente visto na avaliação, na escola?

CLARA: De uma forma negativa.

Professor: E o que que vocês pensam disso? Será que o erro não pode ser também uma fonte de aprendizagem? Mas é preciso olhar para ele, né?

JUAN: Se você erra, você sabe no que você errou.

GUILHERME: Aí já é avaliação!

GUILHERME: O Alessandro falou uma vez para mim que errando a gente aprende mais.

CLARA: Primeiro você precisa reconhecer o erro.

PROFESSOR: E como a gente identifica o erro?

PIETRO: Com a autoavaliação. (GRUPO FOCAL)

Ademais, os estudantes demonstraram a necessidade do envolvimento deles, tendo um papel relevante na relação com a avaliação na Educação Física, ou seja, além do professor, eles mesmos também poderiam acompanhar e favorecer as suas próprias aprendizagens de maneira colaborativa, inclusiva e autônoma, rompendo com a ideia anterior que traziam consigo de que a avaliação se dava de cima para baixo com caráter autoritário, descontextualizado e excludente. Isso é revelado nos excertos a seguir:

CLARA: É, pra tirar aquela ideia de que só o professor é... transmite conhecimento e tudo mais, que os alunos...os próprios alunos também podem, é... passar informações, outros conhecimentos [...]. Acho que essas novas formas de avaliação é uma forma de inclusão, pra todos conseguirem ser avaliados de diversas formas, não só de uma forma específica.

CLARA: Eu fiz, porque...já tô com comprometimento com que tava sendo estudado, porque mesmo não sendo a avaliação tradicional, tem que ter o comprometimento em se dedicar. Por isso eu fazia mesmo assim e também para o meu aprendizado, porque eu sabia que era um processo, então por isso que eu fazia.

ALESSANDRO: Ajuda pra todo mundo poder contribuir de alguma forma e poder ser avaliado de uma forma mais justa.

PROFESSOR: Legal, o Alessandro também destacou uma palavra, em questão da prova, da, da avaliação ser justa também né? Que mais vocês poderiam falar assim a, ela tem que ser inclusiva né, justa, que mais vocês perceberam? Talvez democrática? Porque a gente foi tentando construir junto né, embora nem todo mundo deu seu ponto se vista.

CLARA: É porque os próprios alunos também puderam escolher a forma que queriam ser avaliados.

VIVIAN: [...] eu também gostei, porque teve uma construção junto né, não foi tipo, o senhor veio... passou pra gente, tipo, vocês vão fazer isso e pronto! Então foi bom.

ALESSANDRO: É que o processo não é autoritário, não é exclusividade do professor ensinar, ele tem que compartilhar, guiar e os alunos, junto com o professor, colaborar pro ensino de todos.

PROFESSOR: E será que talvez quando o aluno se reconhece protagonista né, reconhece o processo de ensino, os processos de ensino e aprendizagem como democrático? Será que isso não faz com que o aluno se envolva mais, não se abra mais, pra essa situação, não aprenda mais?

ROGÉRIO: Sim, porque ele vai ter vontade de aprender.

CLARA: Sim, é uma forma de construir um conhecimento dos alunos com os professores porque, como alguns professores dizem né, não é só o professor que ensina, o professor também aprende com os próprios alunos. Então eu acho que é muito importante o protagonismo do aluno, ele se interessa mais, se envolve mais, e tendo voz, porque se é só o professor falando, dá impressão que ele tá ali e tipo, como se fosse um nada só pra ficar ali ouvindo, mas não é bem assim é tudo um processo de coletividade, de aprendizado. Os alunos também podem falar e também questionar sobre alguma coisa se ele não tá concordando, falar “isso aqui não tá legal”. (GRUPO FOCAL)

Considerando que, tradicionalmente, o foco da escola tem sido o de ensinar conteúdos escolares aos estudantes, não dando a devida importância àquilo que realmente os estudantes aprendem (FREIRE, 1996), essa concepção de ensino parece, igualmente, ter exercido grande influência no tensionamento com o que os estudantes haviam construído anteriormente com relação à avaliação no âmbito da Educação escolar, o que inclui, também, a Educação Física. Concepção esta que se alinha a uma “educação bancária”, na qual, conforme Freire (1987), é estabelecida uma relação de via única e de modo vertical em que o conhecimento pertence exclusivamente ao professor, estando este “acima” dos alunos e sendo o responsável por transferir (ou “depositar”) tal conhecimento nos mesmos, assumindo, portanto, a função de quem ensina. Por outro lado, o estudante é considerado um indivíduo desprovido (“vazio”) de quaisquer saberes, e, portanto, se limitando aquele que aprende, ou seja, que apenas recebe o conhecimento pronto de maneira passiva e irrefletida.

Contrapondo-se a esse ensino bancário, em concordância com Freire (1987), uma educação libertadora se caracteriza pelo fato de os estudantes se sentirem

sujeitos do seu pensar, discutindo este pensar e sua própria visão de mundo. Nessa perspectiva, a aprendizagem não deve ser uma transmissão de informações, de técnicas, mas deve consistir num processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo diálogo com os participantes dos processos de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 1987).

Para Freire (1996), na medida em que a escola se constitui em um local onde pessoas ensinam e aprendem, ela deveria procurar construir relações horizontais e em vias de mão dupla, de modo democrático, dialógico e colaborativo entre as pessoas envolvidas no processo educativo, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Assim, Freire (1999, p. 107) chama a atenção para a importância do diálogo o qual ele define como “[...] uma relação horizontal de A com B”, que se origina de uma relação de simpatia entre as pessoas em busca de algo e “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”.

Nesse caminho, para Freire (1996), embora possam assumir papéis diferentes na escola, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende, e o estudante, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina, ao serem compartilhadas suas experiências, seus conhecimentos, suas expectativas, seus desejos, suas incertezas, entre outras coisas. Afinal “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 12). O relato de uma das estudantes da turma foi nessa direção:

CLARA: Eu acho que isso ajuda até na forma do professor ensinar e ver “olha eu poderia ter melhorado em tal ponto” ou pedir ajuda pros alunos pra ver.

CLARA: Eu acho que tudo pesa do professor né?! Em relação à avaliação também, eu acredito que até os professores é... não sei o senhor, mas pode ser que mude também a visão do professor, fala “olha, eu posso, tem outras formas de eu avaliar não é só a tradicional... (GRUPO FOCAL)

Extrapolando a esfera da discência e abrangendo, ainda, expectativas de mudanças relativas ao trabalho docente sobre a avaliação nas aulas de Educação Física, concordamos com Freire (1996, p. 22), que aponta: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”.

Assim, a análise dos dados evidenciou uma mudança considerável na

concepção avaliativa dos estudantes no decorrer do percurso pedagógico desenvolvido, apontando para um possível rompimento de paradigma relativo a um entendimento de avaliação pautado na realização de provas e na atribuição de notas, de aprovação/reprovação, envolvendo sentimentos de tensão e medo, para uma compreensão avaliativa relacionada à construção de um caminho mais democrático, inclusivo, autônomo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, buscou investigar as relações dos estudantes com a construção dos processos avaliativos nas aulas de Educação Física, envolvendo a temática PCAU e quais os seus desdobramentos para os sentidos que os alunos atribuem à avaliação correspondente ao referido componente do currículo escolar.

Partindo desse objetivo central, nosso estudo visou, também, identificar e analisar possíveis mudanças nas compreensões avaliativas dos discentes. Além disso, buscou apresentar indícios correspondentes a uma possível proposta avaliativa que poderia ser (re)construída pelos estudantes juntamente com o professor a partir de uma relação colaborativa estabelecida entre ambos. Ademais, nossa pesquisa procurou identificar se os alunos se reconheciam como protagonistas dos processos avaliativos, assim como do ensino da Educação Física.

Considerando tais objetivos, nos debruçamos sobre a literatura acadêmica que tratava do assunto, procurando apoio para iluminar nossas perspectivas de ação e investigação, como também, das constantes reflexões e das análises tecidas ao longo desse percurso.

A análise dos dados nos conduziu a compreender melhor e a apreender que a Educação Física lida com diversos saberes, com destaque para o saber fazer (saber-domínio), os quais também envolvem saberes correspondentes às reflexões ligadas às vivências corporais. Além disso, a Educação Física possibilita aprendizagens vinculadas às relações pessoais (saber-relacional) e aos saberes relativos aos enunciados linguísticos (saber objeto). Dessa maneira, ao considerarmos essas múltiplas possibilidades de aprendizagens, apontamos que, de maneira equivalente, sejam adotados modos diversos de se avaliar aquilo que se espera que os estudantes aprendam no decorrer das aulas.

Ao analisarmos os resultados deste estudo, evidenciamos que a avaliação pode e deve exercer o papel de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, se configurando como uma essencial e potente ferramenta de diagnóstico contínuo daquilo que se pretende aprender, fornecendo subsídios importantes que possibilitam

a realização de ajustes nos processos de ensino e de aprendizagem, o que inclui a avaliação, ainda durante as suas ocorrências, tanto pelos professores quanto pelos alunos, se caracterizando como uma ação processual e formativa. Para tanto, vale ressaltar, é indispensável que as ações avaliativas estejam integradas a todo processo educativo (início, meio e fim).

Ao longo do percurso pedagógico construído e vivenciado pelos alunos em parceria com o professor, constatou-se, ainda, uma mudança importante na concepção que os estudantes passaram a ter sobre a avaliação, indicando a superação de um paradigma estabelecido historicamente relativo a uma compreensão avaliativa pautada e restrita à realização de provas e à atribuição de notas, envolvendo a aprovação/reprovação dos estudantes, bem como sentimentos de tensão e medo, para uma compreensão avaliativa relacionada à construção de um caminho mais democrático, dialógico, inclusivo e autônomo que favoreça a produção e o reconhecimento de sentidos do ponto de vista discente.

Essa ideia sinalizou para a atribuição de um novo sentido para a avaliação nas aulas de Educação de Educação Física na perspectiva dos estudantes, os quais passaram a pensar o processo avaliativo como o acompanhamento das suas aprendizagens, permitindo-lhes, igualmente, para além do papel docente, realizar ajustes no caminho de apropriação dos seus saberes. Além disso, essa mudança de concepção dos estudantes, relativa à avaliação na Educação Física, parece ter contribuído, também, para a (re)construção de uma nova perspectiva sobre o próprio componente curricular de Educação Física na escola.

Considerando que neste estudo constatou-se, inicialmente, que muitos estudantes pareciam desconhecer e/ou não compreender o que deveriam aprender nas aulas de Educação Física e, igualmente, demonstraram não conseguir perceber aquilo que realmente aprendiam ou deixavam de aprender e, ainda, neste ponto, sinalizavam não identificar os motivos pelos quais deixaram de aprender isso ou aquilo, nos leva a pensar que é, sobretudo, aí, que se destaca, para o estudante, o papel fundamental da avaliação ou melhor, do processo avaliativo, por meio do qual é possibilitado aos alunos perceber e compreender o que de fato estão aprendendo, bem como podem ter a oportunidade de reconhecer aquilo deixaram de aprender. E, neste caso, em particular, conseguir pensar os porquês de não terem aprendido tal e

qual coisa. De maneira semelhante, o processo avaliativo pode fornecer, também, um *feedback* ao professor com relação às estratégias de ensino utilizadas, assim como, dos próprios recursos/instrumentos avaliativos empregados ao longo do desenvolvimento de um dado percurso pedagógico.

No decorrer da nossa pesquisa, observamos que na medida em que os estudantes participaram, ativamente e de modo colaborativo, na construção e desenvolvimento do nosso percurso avaliativo, menos necessária foi se tornando a realização de devolutivas feitas pelo professor aos alunos relativas àquilo que eles possivelmente haviam aprendido ou não, pois os próprios estudantes foram passando a compreender melhor o que precisavam aprender e como identificar se de fato tinham se apropriado do saber pretendido (ou desenvolvido essa ou aquela habilidade) e o que poderiam fazer de diferente para que a aprendizagem fosse mais bem efetivada. Isso foi possível ser observado, por exemplo, na atividade de acompanhamento e correção colaborativa realizada no dia 29/06 (aulas 17 e 18) correspondente à resolução de questionário relativo às PCAU, nas respostas dos estudantes às questões “3” e “5” da autoavaliação realizada em 24/08 (aulas 25 e 26), como também, nas observações sistematizadas do professor correspondentes à experimentação do skate desenvolvidas nos dias 18 e 25/05 (aulas 7 e 8; 9 e 10) e, depois, novamente, em 24/08.

Dessa maneira, inferimos que para a aprendizagem ser melhor efetivada e, portanto, acontecer de tal modo que possa fazer mais sentido para os estudantes, é fundamental que estes tomem ciência dos saberes que deveriam se apropriar (habilidades, por exemplo) e possam comparar com o que de fato aprenderam, como também, possam identificar o que ainda não foi possível aprender, reconhecendo suas dificuldades, se mobilizando na realização de ações que contribuam para que as suas aprendizagens venham a se concretizar e, assim, também, favorecer o seu “protagonismo avaliativo”.

Considerando que a aprendizagem pode ser entendida como a mudança de uma condição na qual não se sabia algo para uma outra condição em que houve a apropriação de determinado saber e que esse processo envolve, sobretudo, uma percepção individual da ocorrência dessa mudança, ninguém melhor do que o próprio estudante que está (ou pelo menos deveria estar) diretamente inserido em tal

processo, para perceber e dizer se ele mesmo aprendeu tal e qual saber. Por isso, envolver o aluno no processo de acompanhamento da sua aprendizagem consiste, para além das ações e análises avaliativas do professor, numa ação fundamental para se diagnosticar se a apropriação daquele saber de fato ocorreu ou não. Neste último caso, favorecendo, inclusive, na perspectiva do estudante, a identificação dos possíveis motivos que contribuíram para que a apropriação do saber não tenha se concretizado e a mobilização de novas ações discentes que favoreçam a efetivação da aprendizagem.

Tal ideia vem corroborar para o reconhecimento da importância de se propor situações pedagógicas que possibilitem o protagonismo dos estudantes relacionado à participação colaborativa tanto na construção quanto no desenvolvimento de processos avaliativos nas aulas de Educação Física.

Diante dessas considerações advindas da análise dos resultados deste estudo, é possível apresentar, ainda, uma proposta avaliativa correspondente à temática PCAU voltada para o ensino médio, orientada pela inclusão dos estudantes, de maneira democrática, dialógica e autônoma, como partícipes ativos da construção e implementação de um processo avaliativo, conforme verificou-se no caminho metodológico construído e percorrido nesta pesquisa que se encontra descrito com detalhes na UD juntamente com as demais ações didático-pedagógicas.

Para além das possibilidades enriquecedoras oportunizadas por esta experiência de ensino, aprendizagem e avaliação, salientamos que os desafios também se fizeram presentes nessa trajetória tais como o considerável número de ausências de alguns estudantes, o sentimento de vergonha relatado pelos alunos ao se movimentarem perante os colegas da turma e de outras pessoas que se encontravam no mesmo ambiente que nós, ao descomprometimento de certos estudantes, ou ainda, relacionados a alguma dificuldade originada da carência de suas experiências prévias relativas às PCAU.

Outro ponto relevante na seara dos desafios encontrados ao longo desse percurso investigativo, corresponde à questão do tempo disponível para a construção e aplicação de processos avaliativos, sobretudo, envolvendo um caráter colaborativo, na medida em que aprender demanda tempo, requer experiência, implica reconhecer aquilo que se aprendeu (ou ainda não aprendeu). Além disso, os currículos costumam

ser “inchados” trazendo uma grande quantidade de temas/objetos de conhecimento e, conseqüentemente de habilidades para serem trabalhadas num determinado período de tempo (geralmente organizados por bimestres) quase sempre insuficiente. Nessa questão, em particular, levando-se em conta que o *skate*, historicamente, é uma prática corporal relativamente nova (especialmente no Brasil) e que o acesso à sua vivência ainda é um tanto restrito, conseqüentemente, a apropriação dos saberes correspondentes ao domínio da sua prática, além de várias outras possibilidades de aprendizagens, é mais morosa quando comparada a outras modalidades mais populares e acessíveis como o futebol, por exemplo. Assim, os avanços que, geralmente, se pretende alcançar relativos à prática do (e com) o *skate* costumam demandar considerável tempo de prática.

Ainda com relação ao tempo, este estudo pode nos levar a refletir melhor sobre a rotina extenuante de grande parte dos professores que lecionam nas escolas das diversas redes públicas de ensino, os quais, muitas vezes, se veem numa tal condição em que precisam trabalhar em mais de uma instituição escolar e/ou rede educacional, agregando, assim, uma grande demanda de trabalho nas suas rotinas docentes. Partindo da constatação desse cenário e, considerando a grande importância de uma formação continuada para o pleno exercício da docência, questionamos as reais possibilidades que os professores encontram para seguirem estudando e se aperfeiçoando, em particular, no que diz respeito a realizarem pesquisas relativas ao exercício da sua própria docência, na medida em que isso requer do professor-pesquisador uma considerável disponibilidade de tempo, inclusive para que possa desenvolver os conhecimentos advindos de pesquisas com as demais turmas com as quais trabalha na escola.

Além disso, outro aspecto que ganhou relevo nesta pesquisa e que também nos leva a pensar melhor a avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física, diz respeito ao olhar avaliativo particular apresentado neste estudo, o qual nem sempre está presente nas propostas que orientam os currículos escolares (nacionais, estaduais, municipais) a respeito da avaliação. Nesta pesquisa, a avaliação foi colocada como elemento igualmente necessário e importante no processo educacional, fato que não costuma ser observado em tais propostas curriculares, na medida em que as ações avaliativas, geralmente, não se encontram atreladas aos

outros princípios curriculares (objetivos, conteúdos, escolhas metodológicas, entre outros).

Considerando que corrobora com a ideia de que a avaliação consiste numa importante e potente ferramenta didático-pedagógica de acompanhamento da aprendizagem, mas que apresenta inúmeros desafios, e que, sua devida efetivação envolve certa complexidade, quando se tem, ainda, uma determinada orientação curricular (ou determinado currículo por escrito) a ser seguida e fazer as transformações do cotidiano das aulas, a avaliação, muitas vezes, corresponde ao elemento a ser negligenciado, deixado para segundo plano. Tal constatação pode estar relacionada ao fato de que as avaliações externas são vistas, por muitos gestores e professores, como aquelas que fazem um maior sentido para os sistemas de ensino, não sendo necessário, portanto, haver uma considerável preocupação com o processo avaliativo que deveria ser desenvolvido ao longo das aulas no cotidiano escolar.

Por outro lado, o presente trabalho aponta para a direção de que precisamos pensar sobre como a avaliação é fundamental para os/as estudantes atribuírem sentidos e valores para as suas aprendizagens, tendo o professor como mediador/facilitador desse processo e os próprios alunos, igualmente, como partícipes ativos nesse caminho.

Ampliando um pouco mais nossas reflexões finais, é válido salientar, também, a inexperiência, por um lado do professor, no papel de professor-pesquisador e, por outro, dos estudantes, com relação à primeira participação destes em pesquisas educacionais, na medida em que a organização do tempo e o cumprimento das altas demandas envolvidas nesse cenário constituído pelas ações relativas à pesquisa desenvolvidos, paralelamente, ao trabalho pedagógico, se mostraram como os principais desafios a serem enfrentados e superados ao longo da construção e desenvolvimento desse percurso educacional.

É válido destacar, ainda, do ponto de vista dos estudantes, o fato de eles terem manifestado um certo cansaço devido às altas demandas de atividades relativas tanto às ações de ensino, incluindo a avaliação da aprendizagem, quanto aquelas ligadas diretamente à pesquisa, considerando a extensão do período de desenvolvimento do estudo, cuja data de encerramento passou, inicialmente, de 29/06 para 31/08 e, depois

deste dia, para a data final de 21/09. Isso pôde ser constatado, por exemplo, em alguns trechos dos diários de aulas, inclusive, quando certos alunos pedem para realizar outras práticas corporais, como por exemplo, jogos de futebol e de voleibol.

Levando em conta todos esses aspectos, apesar dos desafios, avaliamos que os resultados dos procedimentos adotados se mostraram favoráveis à efetivação da construção e desenvolvimento de processos avaliativos nas aulas de Educação Física de maneira colaborativa e significativa entre docente e estudantes.

Para além da esfera discente e abrangendo expectativas de mudanças relacionadas ao trabalho docente, correspondente, sobretudo, ao ensino e à avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física, se faz muito valer as reflexões constantes durante e após o desenvolvimento das aulas no intuito de se buscar novas maneiras mais efetivas de se ensinar e avaliar os saberes que se espera que sejam apropriados pelos estudantes, uma vez que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22).

Enfim, a presente pesquisa tem um certo caráter inovador para a Educação Física, na medida em que sinaliza novos caminhos para se pensar a avaliação dentro de tal componente curricular e, de certa maneira, para além dele, numa perspectiva que procura incluir os estudantes como partícipes ativos dos processos avaliativos de maneira mais democrática, sensível, inclusiva e autônoma.

Não poderia²⁹ deixar de mencionar o período de pandemia relacionado à Covid-19 que, lamentavelmente, se inaugurou logo no começo do ano de 2020, momento em que ingressei no curso de pós-graduação. Perante os medos, incertezas e desafios que assolaram toda a humanidade diante desse cenário, penso que o percurso acadêmico que trilhei ao longo desses três anos se constituiu como uma grande oportunidade de amadurecimento, de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

No decorrer desta trajetória desafiadora, considero que a dedicação e o apoio de todos os professores do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Unesp de Bauru/SP, especialmente, com relação ao auxílio da

²⁹ A partir daqui, abro uma possibilidade final de dizer, sob o meu ponto de vista, o que significou para mim essa experiência vivida. Por isso, a justificativa para usar a primeira pessoa do singular no texto.

querida orientadora desta pesquisa, professora doutora Lílian Aparecida Ferreira, foram fundamentais para que eu conseguisse percorrer esse caminho até a sua conclusão.

Por fim, sinto-me grato por todo aprendizado que esta experiência me proporcionou, tanto pessoal quanto profissionalmente, acreditando que este estudo possa contribuir para à produção de novas investigações relativas à avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física, pautadas na construção crítica, democrática, inclusiva e autônoma de processos educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Orgs.). **Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-41, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. 2002 **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, ano 1, vol. 01, 2002 p. 73-81. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>. Acesso em: 25 de out. 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRACHT, Valter. A Educação Física no ensino fundamental. In: Seminário Nacional do Currículo em movimento – perspectivas atuais, I, Belo Horizonte. **Anais eletrônico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7170-3-6-educacao-fisica. Acesso em 28 jul. 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LEI nº 9.393/96). Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília primeiro e segundo ciclos: Imprensa Oficial, v.7, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte I: Bases Legais**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer

CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio.** Brasília: MEC; SE; SEB; CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 jul. 2021.

BRASIL, Isabella Blanche Gonçalves. FERREIRA, Lílian Aparecida. Os saberes corporais na Educação Física escolar: reflexões acerca dos processos avaliativos. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-22, abril/junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-80402.2020e67065> Acesso em: 28 jul, 2021.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v. 4, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT10022010209922.pdf>>. Acesso em 27 de out. 2019.

BURNIER, Suzana. CRUZ, Regina Mara Ribeiro. DURÃES, Marina Nunes. PAZ, Mônica Lana. SILVA, Adriana Netto. SILVA, Ivone Maria Mendes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 35 maio/ago. p. 343-358. 2007.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim. GEBRAN, Raimunda Abou. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, n.97, 47-63, 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. v.3. Aracajú: UFS, 2009, p.231-246.

CHASSOT, Carolina Seibel. SILVA, Rosane Azevedo Neves da. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte. n.30. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/qjPGZF9b6HYJ56mDsB34yCq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de dez. 2022.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v.19, n.39, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2o. Grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.43-48, 1996.

DAMIANI, Magda Floriana. ROCHEFORT, Renato Siqueira. CASTRO, Rafael Fonseca de. DARIZ, Marion Rodrigues. PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas. P. 57 – 67, maio/agosto 2013.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Anais...** V Seminário de Educação Física escolar, Universidade de São Paulo, 1999.

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DOS SANTOS, Wagner. MATHIAS, Bruna Jéssica; MARTINS, Cassani Matos Juliana; OLIVEIRA, Vieira Aline. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, vol. 21, núm. 1, jan-mar, p. 205-218. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46895> Acesso em 18 set.2021.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10.ed. Porto Alegre: Mediação,

2012. p. 81-92.

FERRARI, Eder. SILVA, Sidinei Pithan da. A avaliação em educação física no Brasil: percurso histórico das legislações educacionais e sua influência na prática pedagógica. **Revista Ilustração**. v. 1, 3ª ed., dez., p. 75–90, 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=2hzaB4MAAAAJ&citation_for_view=2hzaB4MAAAAJ:k_IJM867U9cC Acesso em 24 set. 2021.

FERNANDES, Claudia Oliveira.; FREITAS, Luiz Carlos. Indagações sobre currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Orgs.). **Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-41, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2020.

FOSCARINI, Neila Borges; FONSECA, Gerard Mauricio Martins. A avaliação na Educação Física Escolar: o discurso dos professores. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, p. 97-107, 1. sem., 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/3684>. Acesso em: 24 de set. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Sirley Leite; NINKE, Angélica; MIGUEL, José Carlos. Concepções de avaliação e práticas avaliativas: desafios e possibilidades. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n°. 11, p. 3-19, mai/ago, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>> Acesso em: 28 de jul. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e

criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929> Acesso em 28 jul. 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha. FURTADO, Renan Santos. NEWAR, Christiani Lourdes Melo. Dimensão procedimental na avaliação da aprendizagem em educação física escolar. **Revista Exitus**, Santarém, v.11, p. 1-25, e020152, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1562>. Acesso em 24 set. 2021.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliação Mediadora** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HONORATO, Ilma Celia Ribeiro. A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física – metodologias utilizadas por professores dos anos finais do ensino fundamental de instituições públicas de ensino do município de Pinhão. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1219-1.pdf. Acesso em: 21 de jun. 2020.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – Campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos**. 2018. 723 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Thalita Fernanda de Oliveira; FERREIRA, Lílian Aparecida. Avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas de professores de educação física. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 39–53, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9949>
Acesso em: 28 jul. 2021.

MANDOLINI, Ana Claudia Moura. **Projetos de trabalho inspirados na perspectiva crítico-emancipatória: autonomia dos alunos nas aulas de educação física**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2021.

MELO, Marcia Cristina Henares de. CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v.04, n.2, p.31-39, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira; SANCHONETE, Mônica Urroz. **Pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

NEUENFELDT, Derli Juliano. RATAIZK, Cátia Raquel. Instrumentos e critérios de avaliação utilizados pelos professores de educação física nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Kinesis**, Santa Maria v. 35 n. 2, 2017, maio - ago., p. 14– 22. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/23006>
Acesso em 25 set. 2021.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e Currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAM, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2008, p. 119-136.

OTERO, Francisco Lagardera. BURGUÉS, Pere Lavega. **Introducción a la praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2003.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. Repensando a avaliação escolar: desafios e perspectivas. **Revista Paideia**. Ano I. Nº 03. Pg. 89-98. 2005. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/910>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

RIBETTO, Anelice. Vasconcellos, Geni Amélia Nader. Sgarbi, Paulo. Filé, Valter.

Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAM, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2008, p. 101-118.

SANTOS, Verônica Freitas dos; VIEIRA, Aline Oliveira; MELLO, André da Silva; SCHENEIDER, Omar.; FERREIRA NETO, Amarílio.; SANTOS, Wagner. Educação Física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista de Educação Física/UEM**, v.25, n.4, p.539-553, 4 trim. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23566>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Estadual de Educação. **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo, 2008.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo, 2011.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2019**. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Ensino Médio, 2020**. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SO, Marcos Roberto. BETTI, Mauro. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento**, vol. v. 24, n. 2, p. 555-568, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/70995>. Acesso em 10 set.2022.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, nº 3 (27), p. 84-93 nov. 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a**

educação física em um processo educacional-escolar. 2014. 294 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122255>. Acesso em 01 jun. 2020.

VENÂNCIO, Luciana. SANCHES NETO, Luiz. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar: “Errar é humano”, mas é fonte de aprendizagem **Instrumento:** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19136> Acesso em: 18 set. 2021.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Proposições**, Campinas, v. 9, n.3 (27), p.19-27, nov. 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

Anexo 1: Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UNESP/Bauru

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CONSTRUINDO REFLEXÕES

Pesquisador: Lilian Aparecida Ferreira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 31087520.4.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.327.878

Apresentação do Projeto:

Conforme consta no projeto de pesquisa: "O estudo será orientado pela pesquisa exploratória que, conforme Gil (2010), tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Os participantes do estudos serão professores de Educação Física e estudantes das redes públicas (municipais e estaduais) do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º anos), com faixa etária entre 11 a 14/15 anos, de uma cidade do interior de São Paulo. As técnicas de coletas envolvidas serão: entrevista com os professores e estudantes, aplicação de questionários e realização de grupo focal com os estudantes. De acordo com Minayo (2002, p. 57) através da entrevista: [...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se

insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Nesta investigação, optamos pela entrevista semiestruturada, a qual se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Já o questionário que, de acordo com Lüdke e André (2012), tem a função de coletar dados informalmente, de um indivíduo ou grupo sobre um determinado fato, situação ou fenômeno, podendo reunir uma série de perguntas, que podem ser abertas ou fechadas, destinadas aos sujeitos de pesquisa. Em nosso caso, faremos uso do questionário misto com perguntas fechadas e abertas. O grupo focal, conforme Gatti (2012), pode ser utilizado na

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.327.878

fundamentação de hipóteses e verificação de tendências, para testar ideias, planos e propostas. Trata-se de encontro coletivo com os estudantes, mediado pelo pesquisador, com vistas a trazer temáticas correspondentes às avaliações nas aulas de Educação Física para que seja debatido. Será realizado um único grupo focal com cada grupo de estudantes, ou seja, dependendo do número de estudantes participantes e seguindo as orientações de Gatti (2012) para melhor qualificação desta dinâmica, a qual sugere no máximo 12 participantes por grupo, as organizações dos grupos seguirão esta orientação. Os roteiros da entrevista com os professores e dos questionários, entrevista e grupo focal com os estudantes, serão validados por, pelo menos, três acadêmicos doutores que tenham produção de pesquisa no campo da Educação Física Escolar".

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no projeto de pesquisa: "Os objetivos deste estudo são investigar as perspectivas de professores de Educação Física sobre como pensam e realizam a avaliação em suas aulas, bem como, mapear as impressões dos estudantes sobre o que entendem por avaliação na Educação Física, o que poderia ser avaliado e de que forma".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme consta no projeto de pesquisa: "Os riscos da pesquisa estão vinculados à eventuais desconfortos sentidos para responder o questionário, a entrevista ou os temas do encontro coletivo. Em caso destas ocorrências a pesquisadora irá oferecer todo o suporte necessário. A expectativa é que o estudo possa alavancar reflexões acerca da avaliação na Educação Física escolar, contribuindo com desdobramentos em prol da construção de ações relativas aos sentidos da avaliação e aos modos de efetivá-la".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, além de apresentada por meio do projeto de forma coerente em relação aos aspectos éticos e em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados e em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.327.878

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1619840_E1.pdf	26/08/2020 19:04:02		Aceito
Outros	Justificativa.pdf	26/08/2020 16:08:26	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_Assentimento_Emenda.pdf	26/08/2020 16:05:09	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_Emenda.pdf	26/08/2020 16:04:56	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Emenda.pdf	26/08/2020 16:04:38	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	FR_final.pdf	28/04/2020 10:11:50	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 08 de Outubro de 2020

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos estudantes

Atenção: Este Termo serve para informar, inicialmente, que as aulas serão desenvolvidas normalmente. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento dessas aulas, também será realizada por mim, professor de Educação Física da turma e pesquisador, uma pesquisa intitulada **“A avaliação na Educação Física: entre os saberes construídos e o protagonismo dos estudantes”**.

Os objetivos deste estudo são analisar o que os estudantes entendem sobre avaliação nas aulas de Educação Física, possibilitar uma melhor compreensão sobre os processos avaliativos e contribuir com a construção de ações que possam reconfigurar os sentidos da avaliação e os modos de colocá-la em prática nas aulas, favorecendo o protagonismo dos alunos.

Você irá participar das atividades propostas pelo professor (re)construídas em parceria com os/as estudantes da sua turma, envolvendo o tema “práticas corporais de aventura urbanas” e relacionando-o com a avaliação. As práticas corporais de aventura urbanas se caracterizam por envolver formas de experimentação corporal que exploram a “paisagem de cimento” para produzir as condições de vertigem e risco controlado durante a sua vivência, tais como o *skate*, o *patins* e o *parkour*.

As aulas acontecerão, em sua maioria, dentro da escola, mas também poderão ocorrer, eventualmente, em espaços localizados no seu entorno, tais como praças e quadras esportivas. Em ambos os casos, a turma será acompanhada por mim.

As atividades realizadas por vocês, assim como, a própria participação nas aulas, poderão ser registradas por meio de fotografias, como também, através da gravação de áudios e vídeos.

Alguns/mas estudantes da turma serão sorteados/as para participar de um grupo focal, que consiste num momento de conversa realizado em pequeno grupo com o objetivo de se aprofundar certas reflexões e discussões referentes ao tema da avaliação relacionado à experiência vivida durante as aulas. O grupo focal será realizado no 2º semestre de 2022 durante a aula de Educação Física.

Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos que você possa sentir durante a experimentação das práticas corporais de aventura urbanas ou na participação do grupo focal. Em caso destas ocorrências, o pesquisador irá oferecer a você todo o suporte necessário.

Você não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

Seu nome/identificação não será divulgado em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo pesquisador, sendo utilizado somente para fins acadêmico-científicos.

Você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa e não terá nenhum gasto. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será garantida a sua indenização.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa ou não goste de qualquer situação, você poderá procurar a professora Lílian Aparecida Ferreira, responsável pela pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone (xx) xxxxxxxx.

Você receberá uma cópia deste termo.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Elas falam sobre o respeito ao ser humano que participa de pesquisas.

Eu _____ aceito
participar da pesquisa.

Assinatura do/a menor

Assinatura do pesquisador

Nome da coordenadora da pesquisa: Lílian Aparecida Ferreira
Professora do Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru
Fone: xxxxxxxxxx
E-mail: xxxxxxxxxx

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo
Fone: xxxxxxxxxx
E-mail: xxxxxxxxxx

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos estudantes

O/a menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa intitulada “A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE OS SABERES CONSTRUÍDOS E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES”.

As aulas serão desenvolvidas normalmente. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento dessas aulas também será realizada a referida pesquisa pelo professor de Educação Física da turma e também pesquisador, Pedro Henrique Barbosa Nadim.

Os objetivos deste estudo são analisar o que os/as estudantes entendem sobre avaliação nas aulas de Educação Física, possibilitar uma melhor compreensão sobre os processos avaliativos e contribuir com a construção de ações que possam reconfigurar os sentidos da avaliação e os modos de colocá-la em prática nas aulas, favorecendo o protagonismo dos/as alunos/as.

Ele/a irá participar das atividades propostas pelo professor (re)construídas em parceria com os/as estudantes da turma, envolvendo o tema “práticas corporais de aventura urbanas” e relacionando-o com a avaliação. As práticas corporais de aventura urbanas se caracterizam por envolver formas de experimentação corporal que exploram a “paisagem de cimento” para produzir as condições de vertigem e risco controlado durante a sua vivência, tais como o *skate*, o *patins* e o *parkour*.

As aulas acontecerão, em sua maioria, dentro da escola, mas também poderão ocorrer, eventualmente, em espaços localizados no seu entorno, tais como praças e quadras esportivas. Em ambos os casos, a turma será acompanhada pelo professor.

As atividades realizadas nas aulas, assim como, a própria participação dele/a, poderão ser registradas por meio de fotografias e através da gravação de áudios e vídeos.

Posteriormente, alguns/mas estudantes da turma serão sorteados/as para participar de um grupo focal, que consiste num momento de conversa realizado em pequeno grupo com o objetivo de se aprofundar certas reflexões e discussões referentes ao tema da avaliação relacionado à experiência vivida durante as aulas. O grupo focal será realizado no 2º semestre de 2022 durante a aula de Educação Física.

Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos que seu/sua filho/a possa sentir durante a experimentação das práticas corporais de aventura urbanas ou na participação do grupo focal. Em caso destas ocorrências, o pesquisador irá oferecer a ele/a todo o suporte necessário.

Seu/sua filho/a não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito dele/a. Também não terá nenhum problema se ele/a quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

O nome/identificação dele/a não será divulgado em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que ele/a fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo pesquisador, sendo utilizado somente para fins acadêmico-científicos.

Ele/a não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa e não terá nenhum gasto. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será garantida a sua indenização.

Caso você tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, poderá procurar o professor Pedro Henrique Barbosa Nadim, pessoalmente ou pelo telefone (xx) xxxxxxxx ou ainda procurar a professora Lílian Aparecida Ferreira, responsável pela pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone (xx) xxxxxxxx.

Você receberá uma cópia deste termo.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Elas falam sobre o respeito ao ser humano que participa de pesquisas.

Eu _____ autorizo meu/minha filho/a a participar da pesquisa.

Assinatura do/a responsável

Assinatura do pesquisador

Nome da coordenadora da pesquisa: Lílian Aparecida Ferreira
Professora do Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru
Fone: xxxxxxxxxx E-mail: xxxxxxxxxx

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo
Fone: xxxxxxxxxx E-mail: xxxxxxxxxx