

PRÁTICAS AVALIATIVAS INDICIÁRIAS E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO APRENDER NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM NOVE ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

INDICIAL EVALUATION PRACTICES AND THE SENSES ASSIGNED BY LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION IN NINE YEARS OF SCHOOLING

Aline de Oliveira Vieira 1

Amarílio Ferreira Neto 2

Wagner dos Santos 3

Resumo: O artigo analisa os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências de práticas avaliativas em Educação Física no ensino fundamental focando os processos de aprendizagens ao longo de nove anos de escolarização. Caracteriza-se como uma pesquisa do tipo narrativa (auto)biográfica, que foi realizada com 24 narradores com faixa etária de 13 a 16 anos de idade, estudantes do último ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Serra. As análises dos dados sinalizam: a) os sentidos do que e para que avaliar na relação com a aprendizagem; b) o como era a avaliação na relação com projetos pedagógicos; c) os movimentos autoavaliativos que expressam o que o aluno fez com o que aprendeu.

Palavras-chave: Avaliação do ensino e da aprendizagem. Ensino Fundamental. Educação Física. Narrativas Imagéticas.

Abstract: The article analyzes the meanings attributed by students to the experiences of evaluative practices in Physical Education in elementary school focusing the learning processes over nine years of schooling. It is characterized as a (self) biographical narrative research, which was conducted with 24 narrators aged 13 to 16 years old, students of the last year of elementary school of a school in the city of Serra. Data analysis signals: a) the senses of what and what to evaluate in relation to learning; b) how was the evaluation in relation to pedagogical projects; c) the self-evaluative movements that express what the student did with what he learned.

Keywords: Teaching and learning assessment. Elementary School. Physical Education. Imagetic Narratives.

Doutora em Educação Física (UFES), Professora da Rede Municipal de Serra-ES, Pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0129322477893720>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4059-6780>. E-mail: ninnamaguinhos@gmail.com 1

Doutor em Educação (UNIMP), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0813381772579489>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-4352>. E-mail: amariliovix@gmail.com 2

Doutor em Educação (UFES), Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9611663248753416>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>. E-mail: wagnercefd@gmail.com 3

Introdução

Nos últimos vinte anos, o campo da pesquisa em avaliação na educação básica brasileira aponta a necessidade de aumento de iniciativas investigativas empíricas que, pela escuta de professores e alunos das escolas, dêem visibilidade sobre o quê, como e por que avaliar nas aulas dos diferentes componentes curriculares (MELO et al. 2014; POLTRONIERI; CALDERON, 2013; SANTOS et al., 2018).

Isso se justifica quando diferentes estudos do tipo estado do conhecimento, realizados em periódicos (BARRETO; PINTO, 2001; POLTRONIERI; CALDERON, 2012; 2013), e em teses (ULER, 2010) apontam um esforço de pesquisadores brasileiros em denunciar a avaliação reduzida ao exame, baseada nas teorias estrangeiras, principalmente de Ralph Tyler e de Benjamin Bloom. Ao mesmo tempo, anunciam possibilidades de teorizações fundamentadas em uma prática avaliativa de caráter formativo que valorize o processo de aprendizagem como ato contínuo e democrático, produzido na relação professor e aluno, por trocas de informações constantes entre os envolvidos.

Apesar desse esforço, essas teorizações apresentam uma tímida sistematização do como fazer a prática avaliativa pelo professor que atua na educação básica (ALLAL; LOPEZ, 2005; FERNANDES, 2007; ULER, 2010). Na Educação Física, tanto no cenário nacional (MELO et al., 2014; NOVAES; FERREIRA; MELO, 2014; SANTOS et al., 2018) quanto no internacional (LOPEZ PASTOR, 2013), o debate segue a mesma direção que os apontamentos da educação.

Na busca por contribuir para pesquisas com essas características, em estudos anteriores (SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2015; SANTOS et al., 2019; VIEIRA, 2018), apresentamos a potencialidade de entrada investigativa no diálogo com as múltiplas formas de alunos e professores narrarem suas invenções de práticas avaliativas, bem como os sentidos que atribuem a esse fazer educativo. As pesquisas evidenciam a necessidade de estudos que articulem os usos de registros avaliativos com narrativas orais, a fim de compreendermos as releituras dos alunos sobre a projeção do aprender ao longo de um período maior que um ano letivo de escolarização.

Diante desse contexto, objetivamos, neste artigo, analisar os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências de práticas avaliativas em Educação Física no ensino fundamental, focando os processos de aprendizagens ao longo de nove anos de escolarização. Procuramos, com essa delimitação, dar continuidade à pesquisa com professores e alunos da escola, ofertando à comunidade acadêmica e aos profissionais da educação básica contribuições, caminhos e alternativas aos processos avaliativos comprometidos com aprendizagens que projetam a formação dos sujeitos, assumindo-os como protagonistas da construção de suas histórias de vida. Analisamos, por meio da *avaliação indiciária na perspectiva investigativo-formativa* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018), a possibilidade de se pensar a progressão do ensino e aprendizado, partindo do que o aluno expressa sobre *o que aprendeu, como aprendeu e o que fez com o que aprendeu*.

Estudos sobre as práticas avaliativas do ensino e da aprendizagem na educação física ajudam-nos a compreender as tensões e negociações enfrentadas nas disputas curriculares da Educação Básica, e seus processos de (des)escolarização. Se o ato de avaliar e atribuir conceito é uma ação que iguala os componentes curriculares, os saberes por eles valorizados e suas práticas avaliativas acabam por diferenciá-los, evidenciando a existência de uma hierarquia curricular. É em nome dessa hierarquia que, muitas vezes, se justifica a importância dos componentes curriculares e, ao mesmo tempo, se define aqueles que continuaram ou serão escolarizados.

Teoria e método

A narrativa (auto)biográfica constituiu-se como abordagem desta pesquisa, sendo entendida como a arte singular dos sujeitos de evocar memória dos acontecimentos e de atribuir sentidos ao vivido, transformando a vivência em experiências formativas (BENJAMIN, 1994). Em 2015, fomos ao encontro de 24 estudantes, em uma faixa etária de 13 a 16 anos de idade,

do último ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Serra. A particularidade da história desse grupo de alunos traz a potencialidade para pensarmos a trajetória do ensino e aprendizagens na Educação Física, bem como as contribuições das práticas avaliativas no processo de nove anos de ensino fundamental.

Os estudantes cursaram, de 2008 a 2011, os anos iniciais do fundamental na escola EMEF Centro de Jacaraípe. De 2012 a 2015, foram para a EMEF Dom Helder Pessoa Câmara para estudar os anos finais do fundamental. Nessa trajetória de escolarização, conviveram com três professores de Educação Física, sendo dois deles colaboradores desta pesquisa.

Uma docente em particular lecionou do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental e, ao longo desses sete anos, guardou os registros avaliativos produzidos com os alunos, bem como outras produções construídas na Educação Física que se constituíram como fontes deste estudo: projetos pedagógicos, pastas e cadernos de planejamentos.

Mediante à riqueza desses registros que possibilitavam uma leitura do processo formativo dos alunos e a particularidade do grupo em permanecer juntos durante nove anos de escolarização, optamos pela entrada metodológica do ateliê biográfico (DELORY-MOMBERGUER, 2006). O ateliê se baseia em um trabalho de exploração de trajetórias de vida por grupos de pessoas que já se conhecem e convivem por um período. Com esse trabalho investigativo, promovemos atos de escritura de si (*autobiografia*) pela compreensão do outro (*heterobiografia*).

O ateliê biográfico foi organizado ao longo de seis encontros no ano de 2015, durante três meses. No **primeiro momento**, foi recolhido e sistematizado todo o material de registros dos alunos e da professora. Esse instante também contou com a colaboração dos próprios aprendentes e da escola. Pedimos a ambos que, caso tivessem algum registro dos espaços e tempos vividos da Educação Física com esse grupo de alunos, fornecessem para a pesquisa. No total, foram utilizados: 1) quatro álbuns fotográficos, que juntos agrupavam um conjunto de 225 fotografias; 2) três pastas com registros escritos de provas; 3) histórias em quadrinhos; 4) diários dos alunos; 5) redações; 6) seis vídeos de apresentações de projetos pedagógicos e aulas praticadas.

Com os 24 aprendentes, construímos o **segundo momento** do estudo, em que os alunos foram divididos em grupos de três a cinco componentes, de acordo com a afinidade de convivência na escola. Foi montada, no auditório da escola, uma exposição chamada de “Nossa história com a Educação Física”. A cada grupo foi entregue uma máquina fotográfica digital para que selecionassem aqueles registros que mais os tocaram sobre o avaliar na Educação Física.

Os grupos selecionaram uma média de seis fotos, reveladas para o **terceiro momento**, realizado em dois encontros, para a construção das narrativas orais junto ao material imagético produzido pelos alunos na fase anterior do ateliê biográfico. O **quarto momento** foi o de produção de narrativas (auto)biográficas escritas, em formato textual do registro avaliativo criado pela professora, denominado “Meu diário de Educação Física”, rememorado no relato oral, ofertando espaços para os aprendentes colocarem a opinião sobre as aulas. Diante da motivação para essa produção textual, pedimos que os alunos construíssem um diário sobre o que aprenderam nos nove anos de escolarização e não apenas em um trimestre letivo. O quadro 1 apresenta o quantitativo de narradores e as fases da pesquisa por eles cumpridas.

Quadro 1 – Os narradores e fases cumpridas do ateliê biográfico

Turmas	Grupos	Alunos	Momentos cumpridos de produção da narrativa (auto) biográfica
--------	--------	--------	---------------------------------------------------------------

9º ANO A	AI	Aluna 1 Aluna 2 Aluna 3	Produção imagética fotográfica (I) Produção da narrativa oral (II) Produção do “Meu diário de Educação Física” (III)
	AII	Aluno 4 Aluna 5 Aluna 6	
	AIII	Aluno 7 Aluno 8 Aluno 9 Aluna 10 Aluno 11	
	AIV	Aluna 12 Aluna 13	
9 ANO B	BI	Aluno 14 Aluno 15	Produção imagética fotográfica (I) Produção da narrativa oral (II) Produção do “Meu diário de Educação Física” (III)
	BII	Aluna 16 Aluna 17	
	BII	Aluna 18	Produção imagética fotográfica (I) Produção da narrativa oral (II)
	BIV	Aluna 19 Aluna 20 Aluno 21 Aluno 22	Produção imagética fotográfica (I) Produção da narrativa oral (II) Produção do “Meu diário de Educação Física” (III)
	BV	Aluno 23 Aluno 24	
Total: 54 fotografias reveladas 16 páginas de transcrições orais 23 diários escritos			

Fonte: Os autores.

A análise das narrativas (auto)biográficas deu-se por uma operação historiográfica (CER-TEAU, 2006) das práticas de leituras dos aprendentes sobre suas histórias de vida, problematizando: a) **a forma de organização das narrativas:** escolhas da ordenação temporal da fala; b) **o jogo ético e estético com a linguagem:** movimentos de autoria das práticas de experiências narradas, compreendendo os jogos táticos e estratégicos do narrador, nos elementos textuais visíveis e silenciados no relato, além das situações de embate, desconforto e/ou confronto; c) **a atividade da memória:** continuidades e rupturas na maneira de dizer do narrador em relacionar o vivido com outros momentos de experiências de vida.

Fizemos a leitura na íntegra de todas as fontes produzidas, o que nos levou à produção de uma categoria central de análise: *sentidos do avaliar para a progressão do aprender na Educação Física*, que gerou outras três subcategorias: a) *sentidos do que e para que avaliar na relação com a aprendizagem*; b) *como era a avaliação na relação com projetos pedagógicos*; c) *movimentos autoavaliativos que expressam o que o aluno fez com o que aprendeu*.

Cruzamos ainda as narrativas dos alunos com as dos professores de Educação Física nos nove anos de escolarização. Para isso, trabalhamos com as narrativas das práticas pedagógicas produzidas por esses docentes na formação continuada intitulada “Livro didático na Educação Física”,¹ organizada pelo Proteroria. Essa formação teve por objetivo produzir materiais com fins pedagógicos, em parceria com professores da educação básica, no intuito de apresentar

¹ Foi publicado um livro, em parceria com os professores, com característica didático-pedagógica fundamentado em suas práticas. Ver Santos (2018).

possibilidades que valorizem as práticas da escola como eixo formativo.²

Os alunos e professores, ao narrarem as práticas avaliativas e aprendizados com a Educação Física, foram levados a um movimento de reminiscência com a memória, entendida como “[...] uma cadeia de acontecimentos encarnada pelo narrador; selecionando o que rememorar, produzindo uma releitura dos acontecimentos que o marcaram” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Sentidos do que e para que avaliar na relação com a aprendizagem

Ao operarmos com as narrativas (auto)biográficas dos alunos, identificamos os sentidos do “para que avaliar” na relação com a invenção da prática pedagógica. Os aprendentes destacaram as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) dos professores nos processos avaliativos de todo o projeto educativo da Educação Física. Esse cenário é vislumbrado na montagem imagética do Grupo A1, exposta na Figura 1, bem como nas narrativas de diferentes alunos:

Figura 1 -Montagem grupo A1



Fonte: Arquivo da professora.

[...] Eu lembro que tínhamos que trabalhar em grupo. Era um momento muito legal, lá, no Centro de Jacaraípe, na ida ao terraço. A gente tinha que sentar em roda, quando lá chegávamos. Aí a gente falava sobre o que ia ser a aula. Lembro mais das danças, que montava a coreografia em grupos. Era legal, pois apresentávamos para nossa família e para outras turmas. É legal, porque mostrávamos nossos trabalhos (ALUNA 1, Grupo A1).

² Sobre a formação, ver estudo de Luiz et al. (2016).

[...] Acho que a gente era avaliado pelo modo como a gente participava. Assim, a gente sentava em roda, conversávamos sobre como seria a aula, e depois o que deu de errado, do que gostamos, o que precisava melhorar (ALUNO 17, Grupo BII).

[...] Eu acho que lá, no Centro de Jacaraípe, as aulas eram mais criativas com danças, circuitos, gincanas e brincadeiras. As aulas eram dadas junto à opinião dos alunos. A gente era dividido em grupos e tinha que construir a dança, o jogar em equipe no futebol (Aluno 23, Grupo BV).

Ao operarmos com as fontes, vemos que as narrativas trazem, como lugar comum, as passagens memoradas (BENJAMIN, 2008) das práticas didático-pedagógicas do “sentava em roda para participar, dar nossa opinião”. É interessante notar que todas as imagens selecionadas pelo Grupo A1 convergem para práticas de leituras (CERTEAU, 1994) sobre os modos como os alunos participaram ativamente da aula, construindo coletivamente (colegas e professores) o aprendizado com as práticas corporais.

Identificamos indícios de práticas avaliativas que são produzidas em uma concepção formativa das aprendizagens, tomando a pesquisa, o interrogar as experiências praticadas nas aulas, como centralidade do fazer educativo que norteia as tomadas de decisão das maneiras de progredir com o ensino e o aprendizado das práticas corporais na Educação Física (ESTEBAN, 2000; SANTOS, 2005).

Avaliar, na concepção indiciária de pesquisar o que se aprende, é uma ação compartilhada, participativa e protagonizada pelos alunos que conseguem se ver nesse lugar de autoria. O professor se coloca no lugar de mediador, em que desafia os aprendentes a observar, problematizar e organizar novas ações para a continuidade do desenvolvimento das aprendizagens (SANTOS, 2005).

Os espaços e tempos narrados pelos alunos destacam, principalmente, o recorte das histórias do período de 2008 a 2010. Nesse momento, há em desenvolvimento um projeto educativo que concebe o ensino e o aprendizado como construção dialógica, por meio de uma postura ética e estética de educar no exercício democrático de escuta e tomada de decisões com os autores das escritas e de suas formações humanas: os aprendentes (FREIRE, 2001). Assim, alunos e professores são sujeitos que estão continuamente se formando, e por isso ambos têm o lugar de pesquisadores do que se pratica e do que se inventa com a Educação Física.

Historicamente, a partir do ano de 2006, com o processo de concurso público para efetivação do magistério da rede municipal de Serra, houve a entrada da professora e do docente no quadro da disciplina de Educação Física na escola Centro de Jacaraípe. Na formação continuada ofertada pelo grupo Proteoria no ano de 2011, a educadora narra as mudanças ocorridas na escola e o modo como as identidades da Educação Física foram sendo construídas:

[...] Chegamos à escola e o que nos foi apresentado era que as aulas deveriam ser ministradas em um corredor de garagem, com os materiais didáticos constituídos de uns cones, cordas e uma bola de EVA. Eu e o outro professor possuíamos a mesma visão pedagógica, então, dialogamos com os alunos nos primeiros dias, e, observamos que o ensino se limitava a brincar de queimada e piques. Perguntamos o que eles gostariam de aprender? Eles disseram: ‘Queríamos algo com lutas, já que o tio sabe lutar porque ele tem uma academia aqui, no bairro, de Caratê’. As meninas sinalizaram também interesse pela dança. Chegamos a uma ideia que convergia para ambos os conteúdos, que era o ensino da capoeira. A sistematização desse conteúdo e, posteriormente, da dança de rua, trouxe empolgação por parte dos alunos, ao mesmo tempo gerou desconforto para a direção e demais funcionários, já que as aulas faziam barulho na janela do administrativo. Contudo, o

trabalho, agora bem organizado na Educação Física, gerando uma tensão entre o que fazer para continuar tendo boas aulas nesse componente curricular, ofertando um espaço mais adequado. Surge a ideia de transformação do terraço em espaço didático para as aulas. Isso só se tornou uma realidade mediante a luta política dos pais, alunos e professores com a Secretaria de Educação.’ (Professora, narrativa da formação continuada, 2012).

As escritas da história (CERTEAU, 2006) da Educação Física na escola Centro de Jacaraípe sinaliza como os processos dialógicos e democráticos de tomadas de decisão, inicialmente no microespaço da aula, transformam o lugar escola, fortalecendo o sentimento de autoria responsiva e responsável (BAKHTIN, 2008) pela construção do ensino e das aprendizagens. É nessa direção que, inicialmente, o cenário daquilo que parecia apontar para um fracasso acadêmico da produção pedagógica desse componente curricular revira a história do cotidiano escolar do avesso, pelas táticas (CERTEAU, 1994) das invenções coletivas com o conhecimento das práticas corporais.

Especificamente sobre avaliação, observamos a constituição de uma prática investigativa, com vistas a promoções de aprendizagens. Assim, ao serem desafiados a falar sobre avaliação na Educação Física escolar, os alunos relacionaram, principalmente, os sentidos do aprender com aquilo que apontaram como a especificidade dos objetos de saber:

[...] Avaliar não é só ir lá escrever na prova. Avaliar é ver conhecimento adquirido, o interesse em aprender (ALUNA 20, Grupo BIV).

[...] Avaliar na Educação Física é teoria e prática. Tem que ter a participação para aprender a fazer. Mas o trabalho teórico também é importante, porque precisa aprender a pensar o esporte e produzir um texto. Tem que dar um jeito de encaixar o equilíbrio entre atividades teóricas e práticas (ALUNA 18, Grupo BIII).

[...] Avaliar na Educação Física é física, porque precisa se praticar. O que adianta saber de onde veio o futebol, se você não sabe jogar? É preciso a prática (ALUNO 22, Grupo BIV).

Há dois movimentos de sentidos dos alunos para que se avalia na Educação Física. O primeiro traz a relação do avaliar na promoção das aprendizagens, processo construído não apenas pelo professor, mas também entre os alunos, em grupos, observando o interesse e motivação para o aprender. O segundo sentido é sobre o que se avalia na relação com o conhecimento produzido nas aulas desse componente curricular.

Notamos que os aprendentes destacam que o lugar do ensino e do aprendizado é o do fazer com as práticas corporais, destacando que “Educação é física, e precisa se praticar” e “Avaliar tem que ter a participação para aprender a fazer”. Há, pelos alunos, apontamentos de que as aprendizagens nesse componente curricular têm sentidos ao se constituírem nas singularidades da produção do conhecimento que lida primordialmente com as linguagens não verbais, miméticas, de imbricação do eu em uma situação, atividade concreta com a interação com diferentes objetos de saber: brinquedos, bolas, instrumentos ginásticos, músicas (CHARLOT, 2000).

Nesse caso, pensar o processo avaliativo da Educação Física está relacionado com a maneira pela qual se pesquisa o aprender da prática corporal, na direção de verificar como os estudantes estão produzindo leituras das experiências educativas praticadas. Por meio desse consumo produtivo (CERTEAU, 1994) dos objetos de saber compartilhado, há a produção de

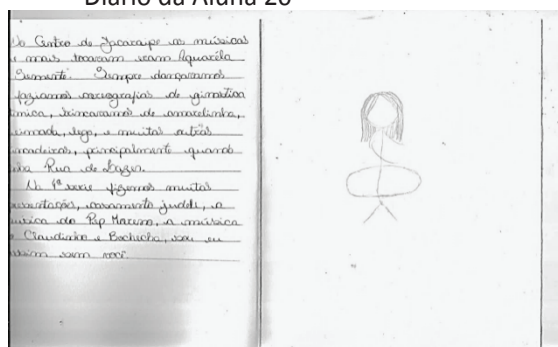
inscrições corporais que sinalizam aquilo que aprendeu. Assim, corroboramos com o pensamento de Perez-Samaniego *et al.* (2011a) de que o processo educativo da Educação Física oferta aos alunos experiências concretas, corpóreas na relação com os outros, levando o sujeito a produzir sentidos a esses atos visíveis e expressos por meio de narrativas corporeizadas. O conjunto dessas experiências forma o corpo biográfico (JOSSO, 2010), que narra as múltiplas histórias do aprender com as práticas corporais.

Um outro ponto que nos chama a atenção nas narrativas dos alunos são as atividades didático-pedagógicas avaliativas, tidas como teóricas e práticas, como destacado pela Aluna 18. Entretanto, é preciso questionar: qual o sentido atribuído às avaliações teóricas e práticas na Educação Física? Com qual sentido o professor realiza essas ações?

As análises das narrativas dos alunos associadas com as dos professores evidenciam o uso do diário de Educação Física como uma prática avaliativa de registro escrito que permite a reflexão do processo de ensino e aprendizagem, ao se constituir como uma ação de rememoração das experiências praticadas. Esse agir reflexivo sobre o que se vivenciou oferta aos professores indícios (SANTOS, 2005) de como as narrativas corporeizadas estão sendo formadas no processo educativo compartilhado. Na Figura 2, apresentamos os diários dos alunos narradores do grupo BIV.

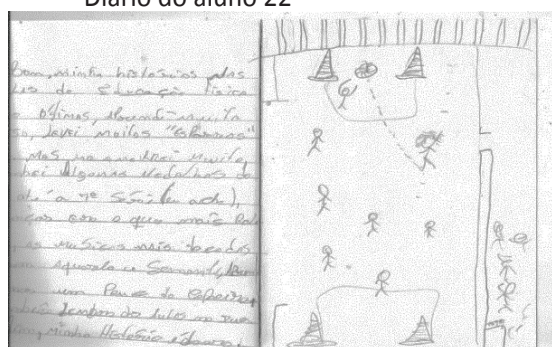
Figura 2 – Diários dos alunos do grupo B IV

Diário da Aluna 20



Legenda: No Centro de Jacaraípe, as músicas que mais tocavam eram Aquarela e Semente. Sempre dançávamos, fazíamos coreografias de ginástica rítmica, brincávamos de amarelinha, queimada, lego e muitas outras brincadeiras, principalmente quando tinha a rua de lazer. No 4º ano, fizemos muitas apresentações do Pep Moreno, a música do Claudinho e Bochecha, Sou eu assim sem você.

Diário do aluno 22



Legenda: Bom, minhas histórias nas aulas de Educação Física são ótimas, aprendi muitas coisas, levei muitos “esporros”, mas não aborreci muito. Ganhei algumas medalhas dos torneios até o 7º ano (eu acho), as danças era o que mais rolava, as músicas mais tocadas eram Aquarela e Semente, aprendemos um pouco de capoeira. Também me lembro das aulas na rua. Enfim, minha história é da “ora”.

Fonte: Arquivo da professora.

Analizamos a relação entre sentidos do que se avalia e aquilo que se aprendeu, problematizando o dito pelos alunos nas narrativas orais e na interlocução com o narrado na escrita e na imagética dos desenhos dos diários. Dessa maneira, destacamos os indícios (GINZBURG, 1989) de que o desenhado ou os desenhos? pelos dos? Alunos 20 e 22 trazem de congruência sobre o olhar rememorado para as experiências do fazer com as práticas corporais. Enquanto a narradora 20 traz o conteúdo ginástica rítmica, apresentando o cenário da construção do conhecimento na relação com o objeto cultural arco, o aprendente 22 amplia os fios que puxam do baú da memória (BENJAMIN, 1994), escolhendo para ser narrado todo o espaço físico

do terraço. Duas atividades educativas ali desenvolvidas: uma coletiva, a do futebol na parte externa; e, na parte coberta, as experiências do aprender com a dança.

As escritas-narrativas das experiências praticadas apresentam a potencialidade para pensarmos sobre o lugar da rememoração, por meio do registro imagético e textual, como um momento avaliativo orientador das ações futuras, em que é possível captar o que o aluno fez com aquilo que aprendeu. Ao mesmo tempo,

[...] voltar aos rastros do passado. É um recomeçar. É uma viagem de ida e volta na constituição do narrador nos usos com as diversas linguagens [...] a viagem se renova quando na narração somos capazes de voltar às experiências e lhes dar outros sentidos [...] assim o leitor-narrador, em sua leitura de mundo, pode transformar o vivido em outras escritas (LARROSA, 1998, p. 64).

Cada participante da aula é um leitor das vivências com os conteúdos da Educação Física, e a produção dos textos com a prática corporal, primordialmente, dá-se nas escritas corporeizadas. Contudo, pensar o processo de rememoração do vivido é uma ação avaliativa fundamental para se desenvolver a projeção e aprofundamento do trato com o conhecimento compartilhado. Para isso, destacamos a potencialidade de registros avaliativos que se constituem como um lugar de autoria narrativa dos alunos sobre o que aprenderam, como o diário de Educação Física.

É interessante notar como os próprios aprendentes destacam o entendimento de que “[...] avaliar não é só ir lá escrever em uma prova; é ver o interesse do aluno em aprender” (ALUNA 19, Grupo BIV). Entendemos que o dito tem relação com a noção de que há necessidade de um processo avaliativo ser constituído na produção de espaços de diálogos com os sentidos que os educandos produzem às experiências educativas vividas. Esses momentos de ações reflexivas materializam-se nos registros avaliativos, como diferentes maneiras de os sujeitos expressarem o que aprenderam.

Como era a avaliação na relação com projetos pedagógicos

As práticas avaliativas, ao serem tomadas como ações de pesquisa dos alunos e professores de interrogar as experiências praticadas na construção do conhecimento, desencadeiam atos de problematizações tanto do que e como se ensina, como também, sobre as leituras das vivências compartilhadas nas aulas (SANTOS, 2005).

Identificamos que as narrativas (auto)biográficas dos aprendentes produzem sentidos ao processo avaliativo de pesquisa do aprender, centralizado em práticas que se apresentam como lugares próprios de os alunos enunciarem sobre suas histórias com as aulas de Educação Física. Quando rememoram suas trajetórias educativas ao longo do ensino fundamental, trazem as relações entre os conteúdos ensinados com sua entrada didática por meio de projetos pedagógicos e, também, a ação do avaliar contínuo, no diálogo com os educandos sobre a mobilização do que se aprendeu.

Na Figura 3, operamos com as narrativas imagéticas das fotografias selecionadas pelos alunos na relação com o narrado oralmente e seus diários da Educação Física.

Figura 3 – Montagens, diários e narrativas orais do Grupo AIV



(1)

(2)

(3)

(4)

Diário do aluno 4



Legenda: Lembro que fizemos uma apresentação de um casamento judaico, usamos até um kipar.

O que me marca muito é a dança, o futebol e as músicas que passavam para a gente estudar. Lembro-me da música Semente. Era de um projeto de dança e do meio ambiente. Aí depois teve o hip hop, fizemos grafites pela escola. Aqui no Dom Helder, depois do 6º ano em diante, foram vários esportes como o beisebol. Aí a professora avaliava com histórias em quadrinhos o que acontecia na aula (Grupo AII, aluna 6).

[...] Olha eu me lembro muito do projeto família pelo Mundo, da dança do casamento judeu. Cara, foi emocionante! Porque foi só lá mesmo no Centro de Jacaraípe que dancei (Grupo AII, aluno 4).

Fonte: Os autores.

As narrativas evidenciam que os aprendizados dos conteúdos da Educação Física articulados estavam vinculados a projeto pedagógicos mais amplos desenvolvidos pela escola: “[...] o que me marca muito era a dança, a música Semente, do Projeto Meio Ambiente (ALUNA 6)”, “a dança no Projeto Família pelo Mundo (ALUNO 4)”. Esse movimento ganha força quando analisamos as imagens do “Diário da Educação Física” e na Foto 3, ao apresentarem uma das atividades de encerramento do mesmo projeto denominado “A Família pelo Mundo: a dança, os valores humanos e as diferenças culturais”, os alunos estabelecem a relação com os projetos.

As colocações dos estudantes puxam fios das intencionalidades educativas dos professores, que aliam o planejamento na concepção da pedagogia de projetos, fundamentada na perspectiva dialógica de educação freiriana. Sendo assim, os professores partem do entendimento de que o sujeito, ao (re)conhecer a si próprio como um ser social situado, inventor de culturas, é capaz de projetar-se nela, motivando-se a constituir aprendizagens pelas quais histórias de vida e formação humana vão sendo delineadas, a partir da postura ética e estética de que “[...] ninguém educa ninguém; nós educamos mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2001, p.25). Esse fazer pedagógico é narrado pelos professores do seguinte modo:

Como surge o projeto da Educação Física? Ele surge a partir da problematização que eu faço com os alunos. Primeiro, eu faço uma tempestade de ideias para um determinado tema e, a partir daí, eu vejo como esse tema foi recepcionado e eu construo o tema gerador. [...] No segundo momento eu já tenho uma ideia do que vai ser o tema gerador, do que emerge desse primeiro momento, e, com eles, eu faço o projeto pedagógico da Educação Física e vejo quais os conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva de temas geradores. Avalio continuamente como esse tema gerador vai produzindo o aprender no diálogo com meu aluno e amplio esse tema para outras aprendizagens (PROFESSORA, formação do livro didático, 2012).

[...] A gente inicia produzindo um diagnóstico do que o aluno traz de conhecimento sobre um assunto e, a partir dali, cria

eixos de discussão. Eu considero o interesse, as afinidades e necessidades dos alunos como critérios para entrelaçar o sucesso do trabalho em aula. O diálogo me propicia entender o que o aluno valoriza e o que ainda não sabe (PROFESSOR, formação livro didático, 2012).

A rememoração dos projetos pedagógicos,³ enfatizada pelos professores, sinaliza as possibilidades de construção pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar, de modo a conectar o tema da aula com a esfera cultural e outras esferas da realidade social. É um produto de trato com o saber, em que a passagem de um nível para outro se dá na pesquisa do sujeito aprendente com a temática presente em suas histórias de vida.

Consideramos que essas ações educativas assumem características de práticas avaliativas indiciárias na perspectiva investigativo-formativa, ao compreenderem os alunos como autores do avaliar, tecido na polifonia de opiniões, embates e consensos. Nesses fazeres, os aprendentes são desafiados a saber fazer escolhas, reconhecer os seus erros e a projetar outras práticas sociais.

É interessante notar que os alunos produzem sentidos ao processo avaliativo, dando destaque à relação das mudanças sobre o que aprenderam na passagem dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental. Eles reconhecem que há diferenças no como se aprende, relacionando-o aos modos como eram avaliados. Nesse caso, ressaltam o uso de diversos registros, principalmente os desenhos por se traduzirem em uma leitura de suas experiências praticadas com os conhecimentos da Educação Física. Essa rememoração é trazida a seguir:

Lá, no Centro de Jacaraípe, sempre teve a parte escrita e participação. Eu vejo que se avaliava mais pela parte prática, circuitos, jogos, brincadeiras e coreografias. E tinha desenho. Aqui, no Dom Helder, aprendi mais os esportes coletivos e dança. Aqui foi puxado porque ficou muito parecido com as outras disciplinas, ter prova, ter caderno (ALUNA 18, Grupo BIII).

[...] Aqui, no Dom Helder, foi um alívio quando a professora chegou, porque a gente se sente seguro quando é o professor que acompanha a gente desde o 1º ano. A gente vê o desenvolvimento, como melhoramos nos esportes. Tipo, essa questão mesmo de avaliar, já estávamos acostumados com desenhos, trabalhos, apresentações de coreografias. Tinha também os desenhos (ALUNO 7, Grupo AIII).

No geral, reparamos que as narrativas dos alunos apresentam a noção de que o sentido do avaliar, no ensino fundamental, dá-se na relação com os conteúdos na Educação Física, especialmente, dando ênfase ao modo como o trato pedagógico com as práticas corporais é modificado e, com eles, a materialização das práticas avaliativas. Nos anos iniciais, por meio da produção de desenhos, diários, coreografias e, nos finais; pelo uso das provas. Há, nesse caso, uma mudança de perspectiva avaliativa: nos anos iniciais, avalia-se o que a criança aprendeu e a produção de sentidos que estabelecem na relação com os conteúdos; nos finais, o ensino é a referência, ou seja, avalia-se o que foi ensinado esvaziando a leitura sobre o que a criança faz com que aprendeu.

É interessante notar que os alunos identificam os movimentos de invenção docente com o processo avaliativo, no intuito de apontar as múltiplas maneiras de se desenvolver a pesquisa sobre as experiências com a construção do conhecimento das práticas corporais vividas, ana-

³ Os projetos pedagógicos e relatos de experiências da Educação Física na escola Centro de Jacaraípe foram publicados em textos acadêmicos, tanto no formato de revistas científicas como em capítulos de livros. Ver Lopes e Vieira (2008); Zandomingue e Melo (20014) e MATOS et al. (2015).

lisando como se desenvolve a complexidade do aprender que se inscreve corporalmente nos sujeitos.

O lugar conferido aos registros avaliativos evidencia a importância das experiências corporais para promoção das aprendizagens em que as relações epistêmicas constituem-se em situações concretas do eu imbricado nas atividades, cuja linguagem não é apenas verbal (CHARLOT, 2000). Dessa maneira, quando os alunos destacam: “[...] a avaliação era mesmo física; se ensinava dança, apresentávamos coreografias (ALUNO 7)” e “[...] O jogar era uma das formas de ser avaliado (ALUNA 18),” há um reconhecimento de que se deve valorizar a linguagem expressiva e estética humana (BAKHTIN, 1992), encarnadas corporalmente, no fazer com as práticas corporais (SANTOS et al., 2015).

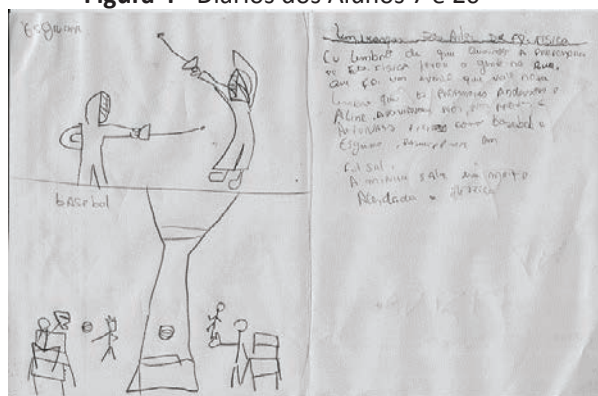
Todavia, as narrativas também atribuem sentidos à construção de registros avaliativos para além da reflexão sobre a ação do aprender nas atividades do fazer da prática corporal. Identificamos que há uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) dos aprendentes a essa produção, quando há abertura para os alunos narrarem, por meio de um movimento (auto)avaliativo, o que aprenderam com as aulas.

Além disso, quando os alunos destacam os registros, os diários da Educação Física e as histórias em quadrinhos, eles marcam seu pertencimento a essa produção, por se constituírem como materiais construídos a partir do que eles praticaram e rememoram na abertura à narrativa (auto)biográfica.

Assim, o professor dá visibilidade aos sentidos que os aprendentes atribuem ao processo educativo, gerando uma ação autoavaliativa, bem como juízos de valores heteroavaliativos (VILLAS BOAS, 2010), ao sinalizar o que ensinou e como se praticou na relação com os outros (colegas e professor). Desse modo, as narrativas e os diários da Figura 4 apresentam os modos como os educandos entendem as práticas avaliativas da Educação Física:

[...] Avaliar pelo desenho foi bem legal, essa coisa do diário de cobrar o que a gente aprendeu sobre os esportes praticados. Acho que isso me chamou atenção, desenhar e criar histórias. Aqui, no Dom Helder, é preciso saber praticar os esportes, por isso precisa avaliar a participação, o jogar. Mas achei legal ter também as provas escritas, porque nem sempre, na prática, a gente consegue mostrar que entendeu. Aí a gente recupera com as palavras (ALUNO 6, Grupo AII).

Figura 4 - Diários dos Alunos 7 e 20



Legenda – Eu lembro quando a professora de Ed.Física levou a gente na rua que foi um evento que valeu nota. Lembro que os professores Anderson e Aline avaliavam nós nas provas e atividades físicas como baseball, esgrima, e principalmente o futsal. A minha sala era muito atentada e elétrica.

Fonte: Os autores.

Eu vejo que, nos diários, a gente tinha hora que ficava chateado, queria escrever rápido porque achava que estava perdendo o tempo do futebol. Mas eu entendo, hoje, que era uma forma da professora ver nossa opinião. O que a gente achava era respeitado. Ela via o que a gente mais gostava para ver se continuava fazendo nas aulas seguintes. Até porque avaliar não é só dar nota; é ver se o aluno está interessado em aprender. Eu acho que avaliar precisa ter atividades variadas, não só na Educação Física. De acordo com o que o professor ensina, a gente precisa colocar o que a gente aprendeu. Eu prefiro fazer os diários, porque nos diários a gente coloca nossa opinião, porque a gente gosta do que se aprende é importante (ALUNA 18, Grupo BIII).

Os registros avaliativos imagéticos se constituíram como um processo (auto)avaliativo por parte dos alunos, já que permitiu a rememoração do que foi aprendido nas aulas de Educação Física ao longo de nove anos de escolarização. Especificamente, o registro “Meu diário da Educação Física” foi criado pela professora no ano de 2011, após estudos com o grupo Pro-teoria sobre avaliação indiciária (SANTOS; MAXIMIANO, 2013). O objetivo era disponibilizar um espaço narrativo aos aprendentes, na época, de 1º ao 5º anos, em que, por meio de diferentes gêneros textuais (iconográfico, dissertativo, montagem de frases, diário), o aluno pudesse narrar sobre as experiências que os marcaram nas aulas de Educação Física.

Assim, a produção era realizada ao final de cada trimestre, quando cada sujeito poderia levar o diário para casa, e era fixada uma data para entrega. Os educandos eram orientados pela professora a construir o material partindo das seguintes questões norteadoras: O que aprendi na Educação Física este trimestre? Do que mais gostei? Quais foram minhas dificuldades? Como me senti ao aprender com os colegas e com a professora? O que ainda preciso aprender com essa prática corporal? Que outras atividades eu gostaria de aprender?

A análise dos diários da Educação Física era feita pela professora tomando essas perguntas como critérios avaliativos. Eram anotados os pontos em comum sinalizados pelos alunos sobre o processo educativo e, posteriormente, levado à turma para uma roda de conversa. Dessa maneira, o avaliar configurava-se no espaço dialógico, entre o que se ensinou e o que se fez com o que aprendeu.

O objetivo do uso dos desenhos nos diários era o de disponibilizar uma forma de os alunos narrarem suas experiências corporais em outras formas de linguagem, sobretudo, considerando que ainda se encontravam em processo de alfabetização. Além disso, a professora guardava os desenhos junto aos diários, com o intuito de avaliar a progressão das aprendizagens na passagem (BENJAMIN, 2008) dos anos de escolarização.

Os diários produzidos pelas crianças oferecem-nos pistas sobre o modo progressivo com o qual a professora ensina, mas também sobre como elas atribuem complexidade às suas aprendizagens com os saberes da Educação Física. Assim, o aprender com práticas corporais são invenções tecidas nas atividades estéticas (BAKHTIN, 1992) dos sujeitos com as vivências concretas e dialógicas com os outros em um determinado contexto sociocultural. Bakhtin (1992) destaca que a produção do autorretrato é um movimento de leitura potencial de ampliação do olhar do sujeito sobre si; de maneira exotópica, há a produção de respostas às experiências vividas consigo e com os outros. Nessa direção, os registros imagéticos narrados pelos alunos, como os diários e histórias em quadrinhos, apresentam-se como uma experiência avaliativa de ato contemplador: em que o sujeito, ao rememorar as aulas, vai ao encontro de si e do outro, deixando rastros (GINZBURG, 1989) das aprendizagens nos pormenores da textualidade da escrita com as palavras e os desenhos. Esses registros trazem como marca a materialização do saber em um dispositivo que permitirá a releitura do aprender por parte de quem o vivenciou.

Esse movimento evidencia a importância de assumirmos as narrativas das crianças como fontes avaliativas, especialmente pela capacidade de formação dos alunos na projeção das práticas e na releitura de seus aprendizados. Desse modo, a avaliação apresenta-se como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno tornem-se capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica de ensino-aprendizagem. Investigando, o professor direciona o seu trabalho pedagógico com o objetivo de qualificar o ensino e mediar os processos de aprendizagem, conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente consideradas (ESTEBAN, 2002; SANTOS, 2005).

Movimentos autoavaliativos que expressam o que aluno fez com o que aprendeu

A noção de ações (auto)avaliativas, na concepção indiciária investigativo-formativa, baseia-se no entendimento de que aprender é uma prática em que os sujeitos produzem sentidos às experiências educativas vivenciadas. Partimos do princípio de que a tessitura dos sentidos constitui-se nos movimentos dialógicos do indivíduo consigo e com os outros; em uma

ação prospectiva da memória (BAKHTIN, 2008), em que o passado está à minha frente e o futuro dentro de mim, ou seja, o que está a se realizar (dever) será tecido no encontro dessas duas dialogias. Por isso, ao se narrar na ação avaliativa, alunos e professores problematizam seus processos de ensino e de aprendizagens, assumindo a (co)responsabilização ética e estética na aceitação e no engajamento de si com os outros.

Nessa direção, as narrativas (auto)biográficas apontam o modo como os alunos avaliam o próprio presente (ano letivo de 2015) e ao mesmo tempo, olhando para o passado, os outros anos de escolarização com a Educação Física. Os alunos estabelecem uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) para o seu aprender no ano de 2015, enfocando a continuidade do trabalho pedagógico mesmo com a mudança de professores:

[...] Agora, no nono ano, o professor só revisa aquilo que a gente aprendeu. Tem essa coisa de ir para campeonatos fora da escola, que é bem legal; motiva a continuar praticando o esporte. Igual às meninas foram para o campeonato de futsal; mas, agora, não tem mais dança. Isso achei chato (ALUNO 6, grupo A II).

[...] Agora não tem mais dança, porque o professor não domina o dançar. Ele ensina melhor os esportes coletivos. Também acho que aprendemos bastante dança até o 7º ano; não tem que ficar repetindo agora no 9º (ALUNA 5, grupo A II).

Hoje, no 9º ano, o professor deu continuidade ao trabalho da professora. O grande mérito dela foi nos motivar a praticar a diversidade de esportes e atividades físicas. Se hoje pratico futsal, foi graças a ela. (ALUNA 19, grupo BIV).

Os sentidos atribuídos à progressão do aprender na Educação Física foram tecidos pelos alunos na mobilização das experiências com o conteúdo esporte. É interessante como eles destacam a participação em torneios esportivos fora da escola. Há um consenso em definir o esporte e a competição como elementos motivadores para aulas e para relação entre os pares, inclusive fora do espaço escolar: “[...] Participar de torneio é importante, porque a gente traz algo para a escola, e para a gente fica a experiência de competir, de sair um pouco da escola” (Aluno 14, Grupo BI)

Soares, Millen Neto e Ferreira (2013), ao debaterem sobre os aspectos da dinâmica da Educação Física inserida no contexto escolar, sinalizam que é necessário se pensar a eficácia de suas práticas pedagógicas, se considerarmos os determinados contextos em consonância com fatores que ultrapassam suas especificidades e transcendem o olhar de denúncia das pedagogias críticas em relação à pedagogia esportiva. Os autores destacam que, no caso da Educação Física, a ideia de engajamento da instituição em competições esportivas contribui para a construção de objetivos e visões compartilhados, e para a motivação do aprender.

A escola Dom Helder Pessoa Câmara trabalhou, no ano de 2015, no incentivo à participação em eventos esportivos, haja vista o histórico de aprendizagens do grupo de alunos finalistas do nono ano com os esportes individuais e coletivos. A direção baseou-se na escuta dos alunos e trajetórias da Educação Física nos anos de 2013 e 2014, em que a professora desenvolveu processos educativos em uma diversidade de modalidades esportivas. Contudo, as vivências de jogos competitivos ocorreram no contexto interno escolar. Com a entrada de um docente com experiência em pedagogia esportiva, a diretora incentivou a participação nos jogos estudantis municipais de Serra. Esse grupo de alunos narradores conquistou, nesse ano, o primeiro lugar no futsal masculino.

Chamamos a atenção para o fato de que os movimentos autoavaliativos produzem um juízo de valor de como a prática docente foi modificada no ano de 2015, sinalizando que as

ausências de experiências com dança estariam respaldadas na noção de que “[...] aprendemos bastante dança até o 7º ano; não tem que ficar repetindo agora no 9º (Aluna 5, grupo A II)”; também indicado pela Aluna 13, ao narrar que “Ele não deu dança, mas é que a gente já sabe dançar”.

Contudo, observamos que o fato de não ter tido dança no nono ano não foi um consenso no grupo dos narradores:

Hoje é só esse negócio de competição. Eu gostava da professora porque ela incentivava a gente a praticar diferentes esportes. Hoje, apesar dos jovens gostarem de tecnologia, a gente também gosta de dançar, não podia ter parado isso. Poxa! Podia ter tipo umas gincanas, uns circuitos de verão de corridas (ALUNA 18, grupo BIV).

De modo geral, apontam a desmotivação dos alunos relacionada à repetição dos conteúdos sem aprofundamento e complexidade pedagógica ao longo do ensino fundamental; e, também, a ampliação do trato com a construção do conhecimento no diálogo com experiências corporais presentes nas culturas juvenis. Santos et al. (2017) aponta para a necessidade de o professor de Educação Física estabelecer um planejamento didático-pedagógico que apresente uma organização dos conteúdos de modo: a) horizontal, no qual se projete o que ensinar ao longo dos anos letivos; b) vertical, no qual se defina o que será aprofundado em cada ano; c) *transversal*, no qual se elaborem projetos compartilhados, permitindo o trabalho com e entre as áreas de conhecimento.

Outro movimento (auto)avaliativo dos alunos sinalizam os usos que os alunos fazem sobre o que aprenderam na escola em outros espaços sociais.

Hoje fico mais motivada a praticar esportes com a minha família e, também, eu assisto a um esporte na televisão, eu consigo compreender o jogo, até debato com meus pais (ALUNA 6, grupo AII).

Eu aprendi muito sobre vôlei e futebol americano. Fiquei tão motivado que lá, no meu condomínio, eu fiz minha mãe comprar uma bola de futebol americano para jogar com meus amigos no final de semana (Aluno 24, grupo B V).

As narrativas dos jovens evidenciam as relações que eles estabelecem com o que foi aprendido nas aulas de Educação Física na escola e o modo como usam esses saberes em outros contextos e grupos sociais. Esses diferentes lugares influenciam os modos como os aprendentes apropriam-se do mundo, partilhando seus valores e produzindo sentidos sobre quem são (CHARLOT, 2000).

É função da escola que os processos de ensino e de aprendizagens produzam sentidos aos aprendentes, como respostas à projeção do que se aprende com novas experiências sociais para além da escola. Corroboramos com as ideias de Freire (2002, p.162) ao afirmar que:

Educar é aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo, resistirá à

aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. É o sujeito que aprende através da sua experiência. Meu texto, minha história de vida, é resultado de um diálogo: diálogo com o contexto. Aprende-se o que é significativo para o projeto de vida da pessoa.

Por um movimento (auto)avaliativo, mediado pela ação dos pesquisadores, compreendemos que os alunos narradores deram visibilidades ao modo como as inscrições do corpo biográfico são ampliadas pelas experiências com as práticas corporais, mobilizadas em outros espaços sociais para além da sala de aula.

Considerações Finais

Neste artigo apresentamos, como arcabouço teórico e prático, a *avaliação indiciária à perspectiva investigativo-formativa*, centralizando o que o aluno faz com aquilo que aprende. Operamos com as teorias da perspectiva experiencial do sujeito (JOSSO, 2010), da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 1992) e do debate sobre narrativa (BENJAMIN, 1994, 2008), além da concepção dialógica de educação (FREIRE, 2001, 2002), para definir a ação avaliativa como prática indiciária (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018) que projeta os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências com a Educação Física, evidenciando o desenvolvimento e suas aprendizagens ao longo de nove anos de escolarização no ensino fundamental.

Esse fazer é uma experiência de ato contemplador (BAKHTIN, 1992) dos alunos e professores, que exige um exercício sensível de escuta de si e do outro, considerando as enunciações implícitas materializadas em práticas avaliativas, sobretudo do tipo imagética. Para isso, assumimos a imagem como produtos de escrita da história (CERTEAU, 2006) que, constantemente, se movimentam, ao se produzirem leituras das narrativas oriundas da rememoração do que foi ensinado na Educação Física. O professor, no presente, ao levar os alunos ao lugar de narradores, desenvolve processos formativos introspectivos (interrogando a si) e prospectivos (interrogando os outros sujeitos) para que eles atribuam outros sentidos (BAKHTIN, 2008) às experiências educativas vivenciadas.

Esses registros avaliativos apresentam-se como lugar da rememoração tanto de quem o produziu, como de quem posteriormente o lê. Dessa maneira, ampliam as marcas que formam o corpo biográfico (JOSSO, 2010) dos aprendentes, tendo como centralidade o fazer com os conteúdos da Educação Física.

Por fim, ressaltamos, ainda, a necessidade de futuras investigações que produzam com os autores da escola, outras experiências de práticas avaliativas indiciárias do tipo investigativo-formativas, pensando os usos de registros imagéticos na relação com as especificidades do aprender da prática corporal na educação infantil e no ensino médio, como também os usos dessa concepção avaliativa em outros componentes curriculares.

Referências

ALLAL, L.; LOPEZ, L. M. L'évaluation formative de 'apprentissage : revue de publications en langue française. In: Organisation de Coopération et Développement Économiques. **L'évaluation formative**: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. Paris: OCDE, 2005. p. 265-290.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Por uma filosofia do ato responsável**. Curitiba: Pedro e João Editores, 2008.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte, editora UFMG, 2008.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DELORY-MOMBERGUER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- ESTEBAN, M. **T.O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FERNANDES, D. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Orgs). **Investigação em educação**: teoria e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007.
- FREIE, O. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2001.
- GINZBURG, C. **Mito, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LOPEZ PASTOR, V. E. Nuevas perspectivas sobre evaluación en educación física. **Revista de Educación Física**, Madri, n.29, v.3, p.4-13, 2013.
- LOPES, Y.M; VIEIRA, A. O. O ensino do Caratê nas aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação**, São Paulo, n. 3, n.1, p. 45-57, 2008.
- LUIZ, I. C et al. Investigação narrativa e formação de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. 2721, 2016.
- JOSSO, M. C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p 19-31, jan/abr, 2010.
- MATOS, J. C. et.al. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista da Educação física** (UEM. Online), v. 26, p. 181-199, 2.tri, 2015.
- MELO, L. F. Produção do conhecimento em práticas avaliativas do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.
- NOVAES, R, C.; FERREIRA, M, S; MELO, J, G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, 2014, v. 26, n. 42, p. 146-160, junho. 2014.
- PEREZ-SAMINIEGO, V. M et al.. La investigaicon narrativa em la educación física y el esporte: que es y para que sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.1, p 11-38, jan/marc, 2011a.

POLTRONIERI, H; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, v. 13, p. 873-893, set/dez 2013.

POLTRONIERI, H.; CANLDERON, A. I. Avaliação na educação básica: a revista estudos em avaliação educacional. **Revista Avaliação Educacional**, São Paulo, v.23, n.53, p.82-103, set/dez. 2012.

ULER, A, M. **Avaliação de aprendizagem**: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação (PUC\SP, USP, UNICAMP). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

VIEIRA, A. O. **Por uma teorização da avaliação em educação física**: práticas de leituras por narrativas imagéticas. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 7ª edição, 2010.

SANTOS, W dos et. al. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 09-22, jan./mar. de 2018.

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

SANTOS, W. dos et. al. Avaliação na Educação Física Escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.4, p.153-179, out/dez. 2014.

SANTOS, W. dos et. al. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, Maringa, v. 30, n. 1, p. 1-16, 2019.

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. dos. **Educação física na educação básica**: ações didático-pedagógicas. São Paulo: Phorte Editora, 2018. 252p.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SOARES, A. J. G.; MILEN NETO, A. R.; FERREIRA, A. C. A pedagogia do esporte na Educação Física no contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.35, n.2, p. 297-310,abr/jun., 2013.

ZANDOMINGUE, B. A. C; MELLO, A. S. **A cultura popular nas aulas de Educação Física**. Curitiba: Apris, 2014.