UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO - PROPESQ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

AVELINO SOARES BARBOSA

A FANFICTION COMO PRÁTICA AVALIATIVA DA EDUCAÇÃO FISICA NO COTIDIANO ESCOLAR

PALMAS

2024

AVELINO SOARES BARBOSA

A FANFICTION COMO PRÁRICA AVALIATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano

PALMAS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S676f Soares Barbosa, Avelino.

A Fanfiction como prática avaliativa da Educação Física no cotidiano escolar. / Avelino Soares Barbosa. – Palmas, TO, 2024.

151 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2024.

Orientador: Marciel Barcelos Lano

1. Avaliação para aprendizagem. 2. Fanfictions. 3. Educação Física. 4. Basquetebol. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AVELINO SOARES BARBOSA

A FANFICTION COMO PRÁRICA AVALIATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação 26/08/2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCIEL BARCELOS LANO
Data: 06/09/2024 21:18:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano, UFRRJ
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br
ELIZANGELA INOCENCIO MATTOS
Data: 09/09/2024 20:11:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Elizangela Inocêncio Mattos, UFT
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br
CAMILA BORGES RIBEIRO
Data: 08/09/2024 19:52:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Camila Borges Ribeiro, UFRRJ
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br
RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
Data: 07/09/2024 11:49:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, UFRRJ
Examinador Externo

Dedico essa dissertação a minha família (Mairla, Alanzinho, Maria Liz e Álex Avelino), ao meu orientador e em especial a minha mãe Maria Pereira (in memorian) pessoa que desde cedo percebeu minhas aspirações e sonhos e apesar de analfabeta de escolarização me dizia: *a única coisa que eu posso te dar e ninguém vai te tomar é a educação*. Sou grato a todos vocês pelo apoio, tolerância, companheirismo e a amizade construída nessa caminhada. Essa é uma conquista nossa!

AGRADECIMENTOS

Agradecer o processo vivido no período de produção de uma dissertação de mestrado e o título de mestre não se limita aos *espaços* e *tempos* do período de dois anos dedicado ao curso de mestrado. Agradeço primeiramente a Deus por me conceder à vida, saúde e forças para alcançar mais uma vitória.

Agradeço a minha mãe **Maria Pereira Soares** (in memorian). Estamos aqui colhendo mais um fruto do trabalho educacional que a senhora semeou em mim e eu ao longo dos anos venho sedimentando. Cada palavra de incentivo, cada renúncia da senhora, cada obstáculo que passamos juntos ao longo do processo educativo valeu a pena, não só para mim, mais para toda a nossa família. Obrigado por tanta confiança e pelo investimento. Quero dizer que a senhora conseguiu alcançar-me e eu estou cumprindo o meu papel de esteio familiar. A como eu queria ter a senhora aqui de corpo presente compartilhando dessa alegria comigo. Amo a senhora e sou profundamente grato por tudo que a senhora fez por mim.

Ao meu irmão **Alan Soares Barbosa** (in memorian), aquele que sempre foi companheiro e preocupado com minha formação. Quantas vezes você me estendeu as mãos e me confortou com suas palavras de carinho, nunca esquecerei disso. Sou muito grato a você e tem uma parcela de contribuição nessa conquista.

Aqui externo minha imensa gratidão ao meu orientador, professor **Marciel Barcelos** pela confiança depositada em meu trabalho enquanto acadêmico e por me entusiasmar para uma produção que apresenta um diferencial no meio científico. Preciso tornar público que a partir do contato entre orientando/orientador você me desafiou a olhar profundamente para minhas *práticas* e me re-alfabetizou potencializando ainda mais minhas qualidades educacionais. Você foi responsável por resgatar o meu sonho de se tornar um mestre e torná-lo realidade, mas também foi muito importante para que eu descobrisse meu potencial de pesquisador. Obrigado pela disponibilidade, orientação e dedicação em compartilhar suas experiências e ideias em minha formação. Suas *artes de fazer* pedagógicas bem como as *táticas* de orientações *marcaram* positivamente meu percurso formativo e ao mesmo tempo fortaleceu a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço a professora Dr(a) Elizangela Inocêncio Mattos pelas contribuições na disciplina de Currículo e Diversidade e na produção da dissertação. Como sempre a senhora sempre preocupada com uma formação para a igualdade e equidade. A senhora nos deixa leves com seu discurso verdadeiro, próximo, acolhedor. Obrigado por contribuir nesse trabalho.

Reservo também meus agradecimentos à professora Dr(a) Camila Borges Ribeiro e Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins profissionais que contribuem em minha formação por meio de uma análise rigorosa deste trabalho acadêmico, apresentando novas sugestões metodológicas e de análise que muito fortaleceram nossa escrita. Esse trabalho é produzido por nós, agradeço pelas sugestões.

Agradeço aos membros do Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física - GIPEF/UFT, coordenado pelo professor Vicente Cabrera Calheiros, pela parceria, pelas leituras e discussões em conjunto, pelas produções apresentadas em eventos científicos, foram registros que marcaram a minha formação.

Aos professores Dr. Idemar Vizoli, Dr(a). Jocyléia Santana, Dr(a) Maria Jose de Pinho, pelas contribuições significativas realizadas durantes as aulas ministradas pelas disciplinas curriculares ofertadas pelo PPGE/UFT. Pelas leituras reflexivas, compartilhamento de saberes e trocas experiências que auxiliaram na potencialização da minha vida profissional e pessoal.

Ao secretário de Estado da Educação do Tocantins, à Superintendente Regional de Educação de Porto Nacional, à Diretora do *Colégio Portal do Jalapão* que permitiram que essa pesquisa fosse realizada neste *Lugar* e aos Sujeitos que colaboraram nos diálogos cotidianos, no acompanhamento das aulas, dos planejamentos, reuniões trazendo importantes informações para fundamentar esse trabalho científico.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – PPGE / UFT e aos colegas da 11ª turma, pelas experiências, amizade e por fazerem parte deste processo tão importante em minha vida.

A todos vocês meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O objetivo foi propor e analisar o uso das *fanfictions* como prática avaliativa na Educação Física Escolar com o intuito de compreender as aprendizagens dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Assumimos a *pesquisa-ação existencial* de Barbier (2002) como método científico e utilizamos os aportes teórico-metodológicos de Santos (2005); Vieira (2018) e Lano (2019) sobre a avaliação *indiciária*. Para produção de fontes utilizamos o diário de campo e os trabalhos avaliativos produzidos pelo professor e pelos estudantes. A análise dos dados foi embasada nos estudos do cotidiano de Certeau (1994) e Charlot (2000). Essa dissertação de mestrado está estrutura em três capítulos que possuem notas introdutórias, discussão e apontamentos finais. Nos dois primeiros capítulos, denominados "*processo de pesquisa",* buscamos compreender a realidade avaliativa do *Colégio Portal do Jalapão* a fim de elaborar uma proposta avaliativa que atendesse os anseios dos praticantes do cotidiano escolar. Dessa maneira o *Capítulo I* analisa os sentidos que o professor com formação em Educação Física atribui à avaliação para aprendizagem, identificando suas concepções e os motivos que levam o docente avaliar no Ensino Fundamental bem como os *lugares*/*espaços* que ele fez *usos* para se apropriar da temática "avaliação para aprendizagem". O *Capítulo II* explora as ações avaliativas em circulação na escola investigada, desde as fontes de pesquisa até a materialidade das práticas avaliativas, em suas relações com as concepções de avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais. O *Capítulo III* propõe e analisa o *uso* das *fanfictions* como *prática* avaliativa na Educação Física Escolar, com o intuito de compreender as aprendizagens dos estudantes a partir de registros textuais e imagéticos, sobre os saberes apropriados nas *práticas corporais*. A dissertação evidenciou que os *lugares* e/ou *espaços* que o professor com formação em educação física fez usos para se apropriar dos saberes sobre avaliação educacional incluíram a rememoração do fazer avaliativo de seu professor de educação física na educação básica bem como as trocas de experiências e compartilhamento de saberes com os colegas de trabalho e em grupos virtuais de relacionamentos de social. Identificamos que os principais motivos pelos quais o professor com formação em Educação Física avalia no Ensino Fundamental, anos finais, estão associados a: (1) atribuir um conceito sobre o rendimento do estudante; (2) aumentar a visibilidade da Unidade Escolar na sociedade e nos órgãos educacionais superiores, e (3) cumprir normas demandadas pela profissão docente e pela Secretaria da Educação do Tocantins. As fontes evidenciaram que provas, exercícios, questionários são as principais práticas avaliativas mobilizadas pelo docente, o que destaca a predominância de uma concepção somativa de avaliação circulando no cotidiano investigado. Concluímos que as *fanfictions,* tanto de caráter textual como imagéticas, podem ser utilizadas para avaliar o basquetebol na educação física escolar, valorizando o protagonismo, a autoria e a criatividade dos estudantes, ao permitir que eles materializem em forma de enunciados e criem sentidos para as aprendizagens *marcadas/biografadas* em seus corpos.

Palavras-chave: Avaliação para aprendizagem. Fanfictions. Educação Física. Basquetebol.

ABSTRACT

The objective was to propose and analyze the use of fanfictions as an evaluative practice in School Physical Education with the aim of understanding the learning processes of 9th-grade students in elementary school. We adopted Barbier's (2002) existential action research as the scientific method and used the theoretical-methodological contributions of Santos (2005), Vieira (2018), and Lano (2019) on evidential assessment. To gather data, we used a field diary and the evaluative works produced by the teacher and the students. The data analysis was based on everyday studies by Certeau (1994) and Charlot (2000). This master's thesis is structured into three chapters with introductory notes, discussion, and final remarks. In the first two chapters, titled "research process," we sought to understand the evaluative reality of Colégio Portal do Jalapão to develop an evaluation proposal that met the desires of the daily school practitioners. Thus, Chapter I analyzes the meanings that a Physical Education-trained teacher attributes to evaluation for learning, identifying their conceptions and the reasons that lead them to evaluate in elementary education, as well as the places/spaces they used to appropriate the theme "evaluation for learning." Chapter II explores the evaluative actions circulating in the investigated school, from research sources to the materiality of evaluative practices, in their relations with conceptions of assessment in elementary education, final years. Chapter III proposes and analyzes the use of fanfictions as an evaluative practice in School Physical Education, aiming to understand student learning through textual and visual records about the knowledge appropriated in bodily practices. The dissertation highlighted that the places and/or spaces that the Physical Education-trained teacher used to appropriate knowledge about educational assessment included recalling the evaluative practices of their Physical Education teacher in basic education, as well as exchanging experiences and sharing knowledge with colleagues and in virtual social groups. We identified that the main reasons why the Physical Education-trained teacher evaluates in elementary education, final years, are associated with: (1) assigning a concept regarding student performance; (2) increasing the visibility of the school unit in society and with higher educational authorities, and (3) complying with standards demanded by the teaching profession and the Tocantins State Department of Education. The sources showed that tests, exercises, and questionnaires are the main evaluative practices mobilized by the teacher, highlighting the predominance of a summative conception of assessment circulating in the investigated context. We concluded that fanfictions, both textual and visual, can be used to assess basketball in school Physical Education, valuing student protagonism, authorship, and creativity, by allowing them to materialize statements and create meanings for the learning marked/biographed in their bodies.

Keywords: Assessment for learning. Fanfictions. Physical Education. Basketball.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Movimentos formativos organizados pelo *Colégio Portal do Jalapão* 62

Imagem 2 – Atividade avaliativa em formato de questionário.....77

Imagem 3 – Simulado de Linguagens: Primeira e última página: Questões da Educação Física.....80

Imagem 4 – Ficha de frequência e avaliação da turma 92.01.....83

Imagem 5 – *Fanfiction* escrita que apresenta conteúdos técnicos do basquete na sua relação com o desenho animado Os Padrinhos Mágicos.....94

Imagem 6 – *Fanfictions* que combina registro de escrita gráfica e imagética para apresentar os conteúdos técnicos do basquetebol.....97

Imagem 7 – Desenhos sobre o basquete na capa do caderno e na folha de identificação da matéria de Educação Física do 3º bimestre.....100

Imagem 8 – Fanfictions produzidas que não apresentam *indícios* concretos das aprendizagens na educação física escolar.....102

Imagem 9 - Drible com arremesso.....104

Imagem 10 - Drible e condução de bola.....104

Imagem 11 – Planejamento interdisciplinar educação física e língua portuguesa..109

Imagem 12 – Evidencias que narram os registros produzidos pelos estudantes....111

Imagem 13 – *Fanfictions escritas e imagéticas* que apresentam *saberes relacionais*.....114

Imagem 14 – Trecho 7 e 8 da *fanfiction* escrita pelo estudante que produziu a tirinha em debate.....116

Imagem 15 – *Fanfiction* que apresentam relação dos saberes da educação física com os saberes de outros componentes curriculares e da cultura midiática.....118

Imagem 16 – *Fanfiction* escrita: verbalização dos saberes técnicos do basquete....123

Imagem 17 – *Fanficion* imagética - O ensino dos fudamentos do basquete.....125

Imagem 18 – Fanfiction que demonstra a prática do basquete em espaços e com materiais alternativos.....126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos Participantes da pesquisa.....28

Quadro 2 – Organização metodológica das aulas semanais.....32

Quadro 3 - Denifição dos conceitos de Certeau e Charlot.....36

Quadro 4 – Classificação da análise das fontes.....51

Quadro 5 – Fontes de pesquisa para elaborar as práticas avaliativas.....71

Quadro 6 – Instrumentos avaliativos utilizados pelo docente.....76

LISTA DE ABREVIATURAS

ALEGO	Assembléia Legislativa do Estado do Goiás
CA	Coordenador de Área
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAF	Coordenador de Apoio Financeiro
CELC	Colégio Estadual de Lagoa da Confusão
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CP	Coodenador Pedagógico
CPP	Coordenador de Programas e Projetos
DCT	Documentos Curriculares do Tocantins
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa
GIPEF	Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
ISEF	Instituto Superior de Educação Física
OE	Orientador Educacional
PEF	Professor com formação em Educação Física
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Professor da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins

SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Tocantins
SGE	Sistema de Gerenciamento Escolar
SRE	Superintendência Regional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UNICESUMAR	Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá
UNIRG	Universidade de Gurupi
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....21

2 METODOLOGIA.....27

3 CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELO PROFESSOR COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA AO TRABALHO EDUCATIVO NO "COLÉGIO PORTAL DO JALAPÃO.....39

3.1 Notas Introdutórias.....39

3.2 Discussão.....41

3.2.1 Avaliação na educação física escolar – inventariando os motivos de se avaliar no 9º ano do colégio portal do jalapão.....41

3.2.2 O conhecimento sobre avaliação na formação inicial e continuada.....50

3.3 Apontamentos Finais.....67

4 CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A MATERIALIDADE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS RELAÇÕES COM AS CONCEPÇÕES DE AVALIAR NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....69

4.1 Notas Introdutórias.....69

4.2 Discussão.....70

4.2.1 A prática avaliativa instituída durante o *processo de pesquisa* no *Colégio Portal do Jalapão*.....70

4.3 Apontamentos Finais.....88

5 CAPÍTULO III - O USO DAS *FANFICTIONS* COMO POSSIBILIDADE AVALIATIVA *INDICIÁRIA* DOS ESPORTES COLETIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....89

5.1 Notas Introdutórias.....89

5.2 Discussão 90

5.2.1 Projeções do aprender com as Fanfictions: narrando os saberes técnicos do basquete a partir de produções escritas e imagéticas.....91

5.2.2 Projeções do aprender com as Fanfictions: narrando os saberes para além do ensinado nas aulas de educação física do *Colégio Portal do Jalapão*.....108

5.2.3 Projeções do aprender com as *Fanfictions*: narrando os saberes relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.....121

5.3 Apontamentos Finais.....129

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....132

REFERENCIAS.....136

APÊNDICE A – TCLE.....145

ANEXO A – ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....148

MEMORIAL

Do futuro, com uma visão de mundo ampla, reflito sobre a minha trajetória acadêmica e profissional identificando principalmente os *tempos*, *espaços* e *lugares* (CERTEAU, 1994) que a formação acadêmica nos permitiu ocupar e as fronteiras superadas para o alcance desses objetivos.

Em conformidade com Bondía Larrosa (2002, p.21) as experiências são “o que nos passa, nos acontece e o que nos toca”. Dessa *maneira* essa autorreflexão sobre as minhas vivências, são percepções e leituras positivas (CHARLOT, 2000) do que a educação proporcionou em minha vida, *biografando* no meu “*ser corporal”* uma história de aprendizagem acadêmica e atuação profissional.

De família pobre, criado por mãe viúva, que teve 07 filhos, analfabeta, estudei todo o ensino básico no Colégio Estadual de Lagoa da Confusão – CELC, cidade do interior do Estado do Tocantins, finalizando essa etapa educativa no ano de 2003. Sempre muito dedicado as *práticas* escolares cotidianas, tive a oportunidade de viver/conviver/construir muitos momentos *marcantes* que até hoje permeiam minhas lembranças com os *praticantes* do cotidiano escolar.

Dentre a irmandade “eu” fui o único teve/criou oportunidades, disposição e dedicação para buscar um estudo de graduação porque sempre acreditei no poder transformador e libertador da educação. Nesse sentido em agosto de 2005 iniciei o Curso Superior de Educação Física, licenciatura plena, pela Universidade de Gurupi (UNIRG), Campus II, na cidade de Gurupi do Tocantins que ficava cerca de 142 Km de Lagoa da Confusão.

Esse novo ciclo educacional permitiu e exigiu que eu mudasse para Gurupi – To em busca de uma maior qualidade formativa. Assim surgiram desafios diversos, a começar pela distância familiar, divisão de aluguel com pessoas de culturas e realidades distintas. Aos poucos me adaptei naquele *lugar* e no período dos 4 anos me entreguei integralmente ao Curso de Educação Física no intuito de me *apropriar* o máximo possível dos saberes e experiências que aquele *espaço* educativo poderia me proporcionar.

Convivi e contribuí com o projeto de iniciação esportiva Paidéia e com o projeto “Casa do Atleta” que tinha por finalidade desenvolver testes físicos e prescrição de exercícios a atletas de clubes esportivos de Gurupi/TO. O Contato com o Projeto Casa

do Atleta me aproximou do professor Dr. Ricardo Yukio Asano, onde produzimos o artigo *Potência Anaeróbia em Jogadores Jovens de Futebol* a partir das fontes produzidas nos testes físicos na Casa do Atleta.

No primeiro semestre de 2009 conclui essa importante etapa da minha vida apresentando uma monografia intitulada *Relato de experiencia sobre o atletismo na Escola Municipal Gilberto Rezende no 3º ano do Ensino Fundamental* elaborada a partir de uma experiência de estágio supervisionado. Essa monografia foi publicada na Revista Espaço da Sophia ainda no ano de 2009.

Em agosto de 2009 assumi na Escola Estadual Olavo Bilac em Crixás/To a função de Professor da Educação Básica (Proeb) na rede estadual de ensino do Tocantins em regime de contrato temporário, ficando na função até maio de 2010. Ainda em 2009 me candidatei a uma vaga de Professor de Educação Física em um concurso ofertado pela Seduc/To sendo aprovado em 2º lugar para a cidade de Ponte Alta do Tocantins, assumindo o cargo em 10 de maio de 2010.

De 2010 a 2024 atuei no *Colégio Portal do Jalapão* nas mais diversas funções que o cargo de Proeb me permitia ocupar: regência de classe, CP, CPP, OE, CAF. Fui diretor dessa unidade educacional por 3,5 anos de 2018 a 2021 e a partir de 2024 estou na função de diretor escolar. Ingressei nessa função por meio de Processo Seletivo para escolha de diretores de unidades escolares realizado nos anos de 2017 e 2023.

Em 2011 concluí 2 cursos de pós-graduação *latu-sensu*, um em Educação Física Escolar e outro em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. No decorrer da Pandemia do Covid-19 iniciei uma segunda graduação em Pedagogia pela Unicesumar e no ano de 2021 recebi o título de licenciado em Pedagogia.

No ano de 2022.2 ingressei no Mestrado em Educação ofertado pelo PPGE da Universidade Federal do Tocantins – UFT, na linha de pesquisa *Estado, Sociedade e Práticas Educativas*, e esse contato me permitiu aprofundar mais ainda nos saberes sobre as práticas avaliativas cotidianas no *Colégio Portal do Jalapão* e produzir essa dissertação. A partir desse novo vínculo acadêmico tive o contato com vários professores que contribuíram para a ampliação dos meus saberes docentes no campo da avaliação na educação básica.

Me licenciei em 2023 das atividades escolares para dedicar exclusivamente às disciplinas e a pesquisa do mestrado acadêmico. Nesse período me deslocava para assistir as aulas em Palmas em 2 dias da semana e fazíamos a pesquisa de campo

(acompanhando as aulas, planejamentos, reuniões, conselhos de classe etc.) no *Colégio Portal do Jalapão* em outros 2 dias.

Com o curso de Pedagogia concorri uma vaga de Coordenador Pedagógico no Concurso Público da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins no ano de 2023 sendo aprovado em 2º lugar para o *Colégio Portal do Jalapão*. Nesse mesmo período participei de um Processo Seletivo para escolha de diretores de unidade com aprovação também nesse processo seletivo ficando combinado com o secretário para eu assumir tanto o concurso de Coordenador Pedagógico quanto a função de diretor de unidade escolar no término do Curso de Mestrado em Educação.

O movimento formativo proporcionado no mestrado permitiu que eu participasse de eventos com apresentação de trabalho, produção de resumos, artigos; de grupos de pesquisa e bancas de trabalhos de conclusão de curso, dentre outros. A seguir indico tais participações: Apresentamos um resumo expandido V Semana Acadêmica de Educação Física: Corpo-experiência: as práticas corporais no contexto educativo. Neste evento desenvolvindo pela UFT de Miracema do Tocantins tive a oportunidade de apresentar o trabalho *intitulado Avaliação para aprendizagem na educação física escolar: os sentidos atribuídos pelo professor com formação em educação física ao trabalho educativo no Colégio Portal do Jalapão,* como posterior publicação do trabalho no Caderno de Resumos da UFT.

Já em 2024 apresentamos um resumo expandido com a temática: *Contribuições das fanfictions, quadrinhos e tirinhas para avaliação do basquetena educação física escolar* no III Encontro de Estudos do Esporte desenvolvido pelo Instituto Superior de Educação Física – ISEF, da Universidade da República do Uruguai, realizado em Montevidéu Uruguai.

Produzimos um artigo na perspectiva da História Oral fruto da disciplina História, Memória e Educação com a temática: O*s desafios impostos pela Pandemia do Covid – 19 nas práticas docentes e avaliativas dos professores regentes do Colégio Portal do Jalapão* e está em andamento para publicação em uma revista científica ainda nesse ano de 2024.

Sou integrante de dois projetos de pesquisa, coordenados pelo meu orientador Dr. Marciel Barcelos. O primeiro “Avaliação para aprendizagem da educação física na educação básica”, resumidamente, objetivou compreender, analisar e discutir os processos avaliativos produzidos por professores de educação física no Estado do Tocantins. O segundo “A educação da infância na região Norte: desafios, proposições

e relação com o saber", foi continuidade do projeto de pesquisa sobre a educação da infância no Brasil (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), com ênfase nas produções e ações realizadas no estado do Tocantins e na região Norte.

A partir dessas mesmas relações e contatos acadêmicos tive a oportunidade de ingressar no Grupo de Investigação pedagógica em Educação Física – GIPEF, onde nos apropriamos de teorias e concepções importantes para a nossa atuação profissional e participamos de uma banca de defesa de TCC do acadêmico Juvani Ferreira da Conceição como examinador externo na UFT de Miracema do Tocantins, com o título "Ensino do voleibol nas aulas de educação fisica nas escolas da cidade de Arraias – Tocantins".

É importante destacar que fui incorporado ao corpo de avaliadores da Revista Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins e participei como revisor de alguns periódicos submetidos à avaliação no ano de 2024.

No dia do Profissional de Educação Física em 2023 recebi um *Certificado de Mérito Legislativo reconhecendo o trabalho e dedicação à Educação Física do Estado do Tocantins e Goiás* título esse emitido pela Assembléia Legislativa do Estado do Goiás - ALEGO.

Dessa maneira o meu compromisso com a educação a minha posição ativa nesse percurso formativo e de atuação profissional marcaram minha vida profissional e pessoal constituindo minha identidade, meu caráter e compromisso com a educação e educação física do Tocantins e do Brasil. Aqui deixo minha sincera satisfação com a qualidade do PPGE da UFT e com o perfil profissional do meu orientador e sei que esse legado eu levarei para toda a vida.

1 INTRODUÇÃO

Em 2009, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Educação Física, realizamos um estudo com o objetivo de relatar uma experiência educativa com o atletismo no 3º ano do Ensino Fundamental, desenvolvida em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Gurupi/TO (BARBOSA, 2009).

Para desenvolver a pesquisa, analisamos os projetos e planejamentos das intervenções e acompanhamos o trabalho desenvolvido por um grupo específico de estagiários do Curso de Educação Física da Universidade de Gurupi – Unirg, durante três meses, contabilizando treze observações, evidenciadas a partir de fotos e diário de campo. No decorrer das intervenções, percebemos que os professores do componente curricular de estágio supervisionado I e os professores estagiários se preocuparam principalmente com as didáticas e metodologias de ensino ao desenvolverem suas regências (BARBOSA, 2009), não avaliando os processos pedagógicos e as aprendizagens dos alunos, deixando uma lacuna entre ensino e avaliação.

Assim, essa pesquisa surge da necessidade de estudos do cotidiano que apresentem possibilidades concretas de avaliação na Educação Física escolar, a partir da *avaliação indiciária*, dos desejos dos estudantes e das especificidades desse componente curricular.

Dessa maneira, o **objetivo** da dissertação é, propor e analisar o *uso* das *fanfictions* como *prática* avaliativa na Educação Física Escolar com o intuito de compreender as aprendizagens dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Articulamos o objetivo deste trabalho com a Linha de Pesquisa 2, “Estado, Sociedade e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, que se dedica em pesquisar a educação como política pública na tensão entre Estado, sociedade e suas práticas educativas na perspectiva histórica, sua dimensão processual do ensinar e aprender na sociedade contemporânea.

A partir do contato com o Mestrado, tivemos também a oportunidade de ingressar no Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física – Gipef, cunha linha de pesquisa é a “Avaliação Educacional e as Práticas Pedagógicas da Educação Física”. O grupo investiga a avaliação educacional e as práticas pedagógicas da

Educação e da Educação Física, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Salientamos que essa pesquisa questiona a tradição avaliativa, marcada por ações que permitem ao professor verificar o conteúdo aprendido ou decorado, sendo este pressuposto apenas para aprovar ou reprovar (SANTOS, 2005; VIANNA, 2014; VIEIRA, 2018; LANO, 2019). Essa *maneira* de avaliar ganhou terreno, influenciando massivamente as *práticas* avaliativas cotidianas das escolas brasileiras (CERTEAU[1], 1994), tendo respaldo na perspectiva tradicional de ensino. Nesse modelo educativo, o conhecimento era depositado nos alunos para ser arquivado e devolvido quando solicitado nas avaliações finais (FREIRE, 2005).

Assim, essas *artes de fazer* avaliativas repercutiram na Educação Física, onde os professores "realizam suas avaliações com base na aptidão física, assiduidade e participação, cujo principal instrumento avaliativo é a observação, [...], ocorrendo sem planejamento e, consequentemente, sem objetivos educacionais pré-definidos" (SANTOS, 2005, p. 16).

Santos e Maximiano (2013) denominam de "avaliação como ato de medida" na Educação Física a prova teórica com caráter de exame e a prova prática que verifica e compara as aptidões físicas, onde o papel avaliativo reside na quantificação e atribuição de um conceito para aprovar ou não o aluno.

> A avaliação perde com isso sua dimensão potencializadora de oferecer possibilidades e pistas para que os professores e alunos possam analisar a atuação, a formação, o aprendizado e os saberes por eles derivados (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p. 95).

Do mesmo modo, os "comportamentos" e as "atitudes" fazem parte dos critérios avaliativos da Educação Física, sendo utilizados pelos professores como mecanismo de "controle" da indisciplina, da frequência e da participação dos alunos nas aulas, critérios esses que influenciam de forma positiva ou negativa nas notas e na classificação do estudante (ESTEBAN, 2013; SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

É compreensível que esse movimento, produzido pelos professores com formação em Educação Física em torno da perspectiva da educação bancária e/ou do **paradigma** da medida, busque somente produzir *estratégias* ou *táticas* (CERTEAU, 1994) de controle dos alunos, no sentido de tornar seus corpos dóceis, sem uma

[1] Elaboramos na página 36 um quadro com os principais conceitos de Certau (1994).

preocupação direta com o aprendizado. Nessa perspectiva avaliativa, a aprendizagem dos conteúdos de ensino deixa de ser o centro do processo avaliativo, dando *espaço* (CERTEAU, 1994) à aprendizagem de comportamentos e atitudes previamente definidos pelo professor.

Em busca de uma proposta avaliativa comprometida com a compreensão das *práticas* de professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem, assumimos a *avaliação indiciária* como pano de fundo desta dissertação de mestrado. A *avaliação indiciária,* elaborada por Santos (2005), tem como intuito investigar o que, como e para que se avalia, a partir das *práticas* cotidianas de professores e alunos, buscando novos olhares e novas perspectivas avaliativas, tanto no campo da Educação quanto na Educação Física.

A avaliação *indiciária* de Santos (2005), Vieira (2018) e Lano (2019) se ampara nos referenciais teóricos da *avaliação* como *processo investigativo* de Esteban (2013) e no *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989).

A *avaliação* como *prática investigativa,* se compromete com as aprendizagens de todos, a partir da leitura daquilo que ocorre no cotidiano escolar, centrando o olhar no *ainda não saber*. Esse conceito avaliativo mantém proximidade com uma vertente da avaliação que se preocupa com a aprendizagem, estabelecendo um espaço entre o *não saber* e *o saber* (denominado de *ainda não saber)*, utilizado para compreender o que o aluno aprendeu ou não do conteúdo lecionado, superando a visão estanque de erro/acerto (ESTEBAN, 2002; SANTOS, 2005). Esse conceito nos “permitiu identificar os saberes em desenvolvimento nos processos de ensino e aprendizagem” (LANO, 2019, p. 14).

A *avaliação indiciária* incorporou os conceitos do *paradgma indiciário* de Ginzburg (1989), sobre *pistas*[2] e *sinais*[3] para desenvolver uma teoria de avaliação, capaz de rastrear os *indícios*[4] das aprendizagens, partindo da leitura do que acontece no cotidiano (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019). O *paradigma indiciário* é uma forma de conhecimento empírico galgado na observação, utilizado para

[2] As *pistas* são fragmentos utilizados para compreender um cenário, uma ação, uma prática daqueles que compõem as sociedades GINZBURG (1989).

[3] Os *sinais* são signos pictórios ou traços negligenciados e menos vistosos deixados pelo indivíduo, que servem para identificá-lo e caracterizar suas relações com as obras de arte, registros escritos etc., GINZBURG (1989).

[4] Os *indícios* é um conjunto de *pistas, sinais ou vestígios* que ordenadamente levam a compreensão do todo ou parte de uma ação. Esse conjunto caracteriza-se como evidencias que possibilitam a conclusão de outras circunstâncias e a remontagem de ações (GINZBURG, 1989).

compreender as *práticas* dos sujeitos a partir da leitura e interpretação de *pistas e sinais* deixados no *cotidiano* dos *praticantes* (GINZBURG, 1989).

Por meio de *táticas* de leitura de *pistas e sinais* buscamos compreender os *indícios*, e esses nos levou a perceber o conhecimento que não está disponível, negligenciado (GINZBURG, 1989) ou não dominado pelo aluno (CHARLOT, 2000). “Na ação avaliativa é preciso compreender que tudo que o aluno faz no *cotidiano* é deixado como *pista e sinal* dos seus percursos formativos” (LANO, 2019, p. 14).

> Compreender os *indícios* produzidos no/pelo processo de ensino-aprendizagem é fundamental para produzir uma prática avaliativa que vá além do erro e do acerto, considerando os repertórios das crianças como *pistas* e *sinais* de suas aprendizagens e que, no fazer diário do professor, emerjam para deslocar *aquilo que se ensina* e *aquilo que se aprender* para *aquilo que se faz com o que se aprende* (LANO, 2019, p. 14)

A partir desse entendimento, delineamos os saberes a serem compreendidos por meio das *pistas e sinais* propostos pela *avaliação indiciária*. Desse modo, nos apropriamos das *figuras do aprender*[5] de Charlot (2000), para compreender os saberes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Física e como eles se configuram no cotidiano escolar.

No entanto passamos a entender que os alunos têm diferentes formas de se aprender os saberes que se constituem na escola. A aprendizagem do *saber corporal*, onde o que está em jogo é o domínio de uma atividade ou dos movimentos corporais, a aprendizagem dos *saberes contidos nos objetos*, como os livros didáticos e as *fanfictions*, onde o aprender depende da relação do aluno com esses objetos e por último *saber relacional*, que é a capacidade do aluno se conhecer, criando uma imagem reflexiva de si mesmo, autoregulando os seu desenvolvimento pessoal (CHARLOT, 2000).

No contexto escolar, os professores e alunos mobilizam e ressignificam as *figuras do aprender* (CHARLOT, 2000) constantemente, necessitando o docente compreender como se apresentam a dinâmica desses saberes para não privilegiar uma forma de saber em detrimento da outra, ação essa importante para as disciplinas curriculares que não lidam com os saberes inscritos em objetos, mas sim materializados nas práticas (CHARLOT, 2000).

Uma vez incorporado esses saberes, propomos avaliar como o aluno

[5] Os conceitos de *figuras do aprender* estão definidas no quadro conceitual presente na página 36.

compreende e associa suas *maneiras* de ser relacionar com os saberes da Educação Física, focando na capacidade dele se desenvolver corporalmente, através dos saberes-práticos, e ao mesmo tempo teorizar a aprendizagem desses saberes, transformando os saberes de domínio em saberes objetos, utilizando as *fanfictions* como possibilidade de enunciação e avaliação desses saberes.

Assim, nesse momento precisamos destacar nosso entendimento sobre as *fanfictions.* Elas são histórias ficcionais produzidas por fãs, baseadas em textos originais, sejam eles livros, séries de livros, quadrinhos, mangás, seriados de televisão, filmes, animes, músicas, dentre outros artefatos culturais contemporâneos.

Nas *fanfictions*, os escritores produzem uma história inspirando-se e usando elementos da obra original. Podem criar um personagem secundário, que não tinha na obra original, criar enredos diferentes para os personagens principais, preencher lacunas e até alongar a obra original quando a história acabar e ele sentir desejo de continuar (VARGAS, 2005; CARVALHO, 2012; ALENCAR; ARRUDA, 2017; FRANÇA, 2020; ARAÚJO, 2022).

Esse gênero literário apresenta diferentes modos de representação social para constituição do fluxo narrativo, cada qual com seu sentido. Apresenta-se em formas de narrativas escritas, com a possibilidade de combinação com outros modos de composição narrativa, como as narrativas imagéticas, audiovisuais e orais. O aluno, em contato com essas diferentes *maneiras* de representação, tem a oportunidade de se apropriar dos conteúdos que fazem parte da sua cultura *cotidiana* e desenvolver sua capacidade interpretativa, criativa e formativa de *maneira* produtiva (KRESS, 2010; ARAÚJO, 2022, CERTEAU, 1994).

Portanto, a mediação *entre aquilo que se ensina* e a avaliação voltada *para aquilo que se faz com o que se aprende* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019) por meio das *fanfictions*, é *marcada* no desafio posto aos alunos, para que elaborem sentidos e conhecimentos ancorados nas suas *práticas cotidianas* (CERTEAU, 1994), “deixando de ser um *consumidor* de conteúdo para se tornar um *produtor* de conhecimentos, assumindo-se como protagonista do seu percurso formativo e, assim, compartilhando a própria autoria das práticas avaliativas com o professor” (LANO, 2019, p. 15).

Nessa ação investigativa, o professor tem oportunidade de deslocar o olhar avaliativo do *não saber*, que impoem a concepção de certo ou errado para o *ainda não saber,* que significa que o aluno sempre encontra-se em processo de

desenvolvimento. Para Esteban (2002) o aluno encontra-se em processo de desenvolvimento e uma avaliação de cunho investigativo é crucial para definir os saberes adquiridos ou os saberes em desenvolvimento. As *fanfictions* produzidas nas aulas pelos alunos são objeto rememoração e análise para compreensão desse processo.

Utilizamos a concepção *diagnóstica* de avaliação de Luckesi (2011) para descrever, qualificar e intervir na realidade, partindo dos *rastros* deixados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2005). O conceito de *diagnóstico* formulado por Luckesi (2011) parte da perspectiva do "acolhimento da realidade como ela é", descrevendo-a e qualificando-a para se necessário intervir visando corrigir os rumos da ação.

Por meio dessa dissertação nossa intenção é contribuir para o campo de investigação da avaliação para aprendizagem, tendo em vista que propomos abordar uma temática que após sondar em periódicos em outubro do ano de 2022, evidenciamos a ausência de estudos sobre a avaliação na sua relação com as *fanfictions* especialmente na área de Educação Física Escolar. Para tanto consideramos relevante *fazer uso* (CERTEAU, 1994) desse gênero literário para avaliar as aprendizagens dos alunos a partir da avaliação por *indícios* (SANTOS, 2005).

Diante disso, buscamos, por meio das potencialidades das *fanfiction*s, colaborar com iniciativas avaliativas diferentes, que contribuam positivamente para o desenvolvimento do aluno, tornando-o protagonista de seu processo formativo, por meio do reconhecimento de suas aprendizagens a partir de suas próprias produções. Isso oportuniza uma formação na Educação Física que promova o saber-construir/vivenciar e refletir por meio da ação-reflexão ação (SANTOS, 2005).

Em colaboração com o debate nacional sobre a avaliação formativa, essa pesquisa possibilita aos professores com formação em Educação Física reconhecerem as *práticas cotidianas* (CERTEAU, 1994) para organização dos atos pedagógicos. Sugere-se que a partir de atos investigativos de *pistas* e *sinais* e da *avaliação indiciária,* que o professor tenha oportunidade de munir-se de informações para propor ações avaliativas que favoreçam o desenvolvimento do aluno a partir dos *indício*s de suas aprendizagens, orientando-os nas tarefas, oferecendo-lhes novas leituras ou explicações, sugerindo-lhes investigações, proporcionando-lhes vivencias enriquecedoras no intuito de ampliar o seu saber.

2 METODOLOGIA

O projeto de realização dessa *pesquisa de mestrado*[6] foi submetido no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP e aprovado por meio do parecer **consubstanciado do CEP de nº 6.440.114**, sendo identificado na Plataforma Brasil pelo **CAAE 75082423.0.0000.5519.**

A construção metodológica da pesquisa considera as particularidades e a complexidade do cotidiano escolar (ALVES et al, 2002), em especial no Ensino Fundamental, anos finais, fundamentando-se na busca de processos avaliativos que dialoguem com a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a investigação de campo não foi assumida como ação estanque de *coleta de dados* e identificação de problemas, mas de reflexão e *produção de dados*, sendo (re)criada a cada instante com aqueles que *praticam* e atribuem sentido àquele contexto, outras *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) pedagógicas e avaliativas (LANO, 2019).

Para tanto utilizamos um método científico que nos possibilitasse produzir uma *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018; LANO, 2019) no Ensino Fundamental, Anos Finais, a partir de ações colaborativas, visando contribuir para a mudança em relação aos *usos* e *consumos* (CERTEAU, 1994) nas *práticas* pedagógicas e avaliativas cotidianas. Imbricado nessa intencionalidade, assumimos a *pesquisa-ação existencial* (BARBIER, 2002) como método científico.

Barbier (2002) destaca que esse método permite: a) desvincular-se de instrumentos metodológicos que enquadram a realidade pesquisada; b) propor uma reflexão-ação que possibilita uma transformação do cotidiano vivido; e c) produzir uma reflexão do ato produzido e de como poderia ser (re)criado.

Dessa maneira a *pesquisa-ação existencial* tem como objetivo principal provocar a mudanças na "[...] atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância (princípio da realidade)" (BARBIER, 2002, p. 71).

---

[6] Ainda no ano de 2022 iniciamos as tratativas com a Diretora da Unidade Escolar e o docente da Educação Física sobre a realização da pesquisa no *Colégio Portal do Jalapão*. Após o consentimento destes, solicitamos autorização ao Secretário Estadual de Educação, que por meio do parecer jurídico nº 136/2023/GPAJ e do despacho nº 962/2023/GABSEC se manifestou favorável à realização dessa pesquisa de mestrado.

Nessa perspectiva, nos aproximamos do cotidiano escolar com o intuito de compreender as racionalidades existentes naquele *lugar* e, a partir do *consumo* (CERTEAU, 1994) das *práticas,* tensionamos o processo de escolarização a partir da *avaliação indiciária*.

Explicitamos que essa pesquisa foi desenvolvida em Ponte Alta do Tocantins/TO, no *Colégio Portal do Jalapão*, Unidade Educacional Pública da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, que oferta o Ensino Fundamental, Anos Finais, Ensino Médio, Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Guia de Turismo e Educação de Jovens e Adultos, terceiro seguimento.

A escolha da instituição se deve: 1) à exclusividade da oferta do ensino fundamental, Anos Finais nesse município; 2) à aproximação do pesquisador com o colégio (atua nesta Unidade Educacional); 3) ao interesse da direção em receber o pesquisador para a realização da pesquisa após apresentação do projeto; 4) ao interesse dos docentes em participar da pesquisa, especialmente pela relevância do da temática.

Fizeram parte dessa pesquisa um professor com formação em Educação Física, uma Coordenadora Pedagógica e um Coordenador Pedagógico de área do *Colégio Portal do Jalapão* que acompanham e orientam as *práticas* cotidianas desse docente, discriminados no Quadro 1 que, também identifica e sistematiza o tipo de vínculo com o colégio, a experiência profissional, a titulação e a área de formação. Na identificação desses sujeitos, utilizamos códigos a fim de manter o sigilo dos informantes.

Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	TIPO DE VÍNCULO	EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	TITULAÇÃO	FORMAÇÃO
PEF	Contrato	4 anos	Graduação	Licenciatura em Educação Física
CPA	Contrato	7 anos	Graduação	Licenciatura em Letras
CP	Estatutário	22 anos	Latu-sensu	Licenciada em Letras e Pós-graduada em Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaboração própria

O professor com formação em Educação Física (PEF) formou-se na Universidade do Norte do Paraná (Unopar) no ano de 2019 em Educação Física.

Trabalha como regente de classe, com carga horária de 40 horas semanais, desde sua formação, com exclusividade no *Colégio Portal do Jalapão*, em regime de contrato temporário, ministrando aulas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino.

É necessário elucidar que, nesta pesquisa, optamos por nomear o docente do componente curricular Educação Física como professor com formação em Educação Física para destacar que ele tem título de graduação nessa área, sendo apto, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ministrar aulas nesse campo curricular na Educação Básica. Esse destaque é importante, porque, no território tocantinense, ainda é comum encontrar professores sem formação específica em Educação Física atuando nesse componente curricular.

Da mesma forma, o Coordenador Pedagógico de área é graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2015. Esse profissional atua em regime de contrato temporário e tem carga horária de 40 horas semanais, sendo 8 horas (que correspondem a 8 aulas) destinadas à regência e 32 horas aos trabalhos de Coordenação da Àrea de Linguagens e suas Tecnologias. Ele trabalha nos turnos matutino e vespertino.

Do mesmo modo, a Coordenadora Pedagógica é formada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), desde 2002. Atua como Docente ou Coordenadora Pedagógica, com vínculo estatutário, 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, desde o ano de sua formação.

Acompanhamos os sujeitos dessa pesquisa em dois momentos distintos, seguindo as orientações da *pesquisa-ação existencial* de Barbier (2002). No primeiro momento, organizamos o *processo da pesquisa*, que compreendeu o período de 1º de março a 30 de junho de 2023, e, no segundo, o *processo da ação*, desenvolvido de 1º de agosto a 31 de dezembro de 2023

Durante o *processo de pesquisa*, enredamos o trabalho empírico em duas linhas de ação: o acompanhamento das aulas do professor com formação em Educação Física e de todos os planejamentos pedagógicos individuais, de área, reuniões pedagógicas e conselhos de classe realizados pela unidade escolar.

O acompanhamento das aulas ocorreu todas as quartas-feiras, de 08h40min a 09h30min, e nas sextas-feiras, de 10h35min a 11h25min, na turma 92.01[7], isto é, 9º

[7] É um código gerado pelo Sistema de gerenciamento Escolar - SGE da Seduc/TO. De acordo os dados

ano 1 do Ensino Fundamental. Nessa etapa da pesquisa acompanhamos o dia a dia do professor com formação em Educação Física na turma 92.01 durante 4 meses, observando 16 regências.

Acompanhamos também os planejamentos pedagógicos individuais, que estavam previstos para serem realizados na unidade de ensino nas segundas-feiras, das 09h00 às 11h00, horário reservado às atividades de planejamento. Foram efetivados 6 encontros, que nos permitiram ampliar a visão sobre a organização do trabalho pedagógico do docente.

Nesse mesmo direcionamento, explicitamos que acompanhamos 3 planejamentos da área de Linguagens e suas Tecnologias, 2 reuniões pedagógicas e 1 conselho de classe. Conforme a organização do trabalho pedagógico da escola, os planejamentos dessa área de conhecimento estavam previstos para serem realizados 2 vezes por mês, nas quintas-feiras, das 17h30min às 19h. As reuniões pedagógicas aconteceram de forma aleatória, por convocação da direção da unidade escolar, e os conselhos de classe foram realizados no final de cada bimestre letivo.

Dessa maneira, essa etapa da pesquisa nos permitiu mergulhar na prática pedagógica do professor com formação em Educação Física, visando, a partir da *escuta sensível*[8] e da observação *cotidiana* (BARBIER, 2002), conhecer os *lugares e espaços* que contribuem para delinear as *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) avaliativas do docente, bem como compreender suas *práticas*, concepções e motivos (em circulação) para se avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais, para, posteriormente, tecer *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 1994) pedagógicas visando aproximar as ações desse docente, da proposta objetivada nessa pesquisa.

No *processo de ação*, seguimos o mesmo caminho metodológico detalhado no *processo de pesquisa*, combinado com *estratégias* (CERTEAU, 1994) colaborativas, no intuito de ampliar os saberes do docente sobre avaliação na Educação e Educação Física e sensibilizá-lo a reestruturar suas práticas, a partir das orientações sugeridas pelo pesquisador.

---

informados nessa plataforma educacional o **9** refere-se ao ano/ série escolar, o **2** ao ciclo do Ensino Fundamental II e o **01** identifica a turma na unidade escolar. Do turno matutino, a turma **92.01** é composta por 35 alunos, sendo 20 meninos e 15 meninas, com média de idade de 14,5 anos. Existem 2 alunos que se encontram em distorção de idade/série, entre 1 e 2 anos de defasagem educacional.

[8] É "Sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes, comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos" (BARBIER, 2002, p. 94).

Assim, nessa etapa da ação, acompanhamos 31 regências ministradas pelo docente de Educação Física, 3 reuniões pedagógicas, 2 encontros formativos, 2 conselhos de classe e realizamos 18 encontros de planejamentos individuais e 6 de planejamentos da área de Linguagens e suas Tecnologias, para orientar a reestruturação das *práticas* do docente durante 2 bimestres letivos.

Ao longo dos acompanhamentos dos planejamentos individuais e de área, além de *implicar-se*[9] no contexto das práticas desse docente, assumimos um perfil formativo de pesquisa, à medida que propusemos reflexões sobre as *práticas* avaliativas do docente, partindo dos *rastros* deixados por suas ações pedagógicas cotidianas e das perspectivas avaliativas científicas. O caráter formativo da pesquisa contribuiu para fortalecer a confiança e a relação entre o pesquisador e os *praticantes* do cotidiano escolar

A *pesquisa-ação existencial* (BARBIER, 2002), nos permitiu criar um novo sentido para o *lugar* (CERTEAU, 1994) dos planejamentos individuais, de área e dos diálogos cotidianos, transformando-os em *espaços,* de compartilhamento de saberes, ideias e trocas de experiências (NÓVOA, 2022).

Organizamos este momento em dois eixos principais: a) as concepções avaliativas (diagnóstica, formativa e somativa), o método da *pesquisa-ação existencial* e a teoria da *avaliação indiciária*; e b) a reflexão sobre as práticas cotidianas do docente. O debate científico possibilitou o conhecimento do método de pesquisa e a ampliação dos saberes do docente sobre o ato de avaliar, com foco na investigação das práticas cotidianas do docente.

Metodologicamente, sugerimos a leitura dos seguintes textos: *Mitos, Emblemas e Sinais* (GINZBURG, 1989); os Capítulos III e IV da dissertação de mestrado *Avaliação na Educação Física Escolar: Do Mergulho à Intervenção* (SANTOS, 2005), que aborda a *avaliação indiciária*; e o texto “A Ambiguidade do Processo de Avaliação Escolar da Aprendizagem”, que é um capítulo do livro *O Que Sabe Quem Erra? Reflexões Sobre Avaliação e Fracasso Escolar* (ESTEBAN, 2002), que discute a avaliação como *processo investigativo*.

Além disso, recomendamos a leitura do livro “*Avaliação da Aprendizagem: Componentes do Ato Pedagógico”* (LUCKESI, 2011), que apresenta uma concepção diagnóstica de avaliação, e do Capítulo III (A Pesquisa-Ação Existencial, Integral,

[9] É o engamento pessoal e coletivo do sujeito, influenciando e sendo influenciado pelo sistema de valores que ligam a vida a determinado contexto, na sua relação com o mundo (BARBIER, 2002).

Pessoal e Comunitária) do livro "*A Pesquisa-Ação"* (BARBIER, 2002). A partir de leituras prévias nos espaços utilizados para planejamentos individuais e de área, socializamos cada um desses conteúdos por meio de *trocas e compartilhamento de saberes* (NÓVOA, 2022).

Outra linha do trabalho formativo assumida foi investigar as *práticas* do docente e os acontecimentos das aulas no cotidiano da turma 92.01, com a intenção de propor reflexões e sugestões que pudessem sensibilizá-lo a reestruturar suas *práticas* pedagógicas e avaliativas (SANTOS, 2005).

Essas ações estão alinhadas com a metodologia adotada nesta pesquisa, uma vez que Barbier (2002) afirma que a mudança deve, sobretudo, partir dos sujeitos investigados, e que, o pesquisador deve mediar esse processo, pois são os pesquisados que enfrentam um problema a ser resolvido. A reflexão sobre a *ação* visou oportunizar ao docente uma análise crítica dos instrumentos metodológicos utilizados em suas práticas avaliativas cotidianas, com o objetivo de que ele se distanciasse das *práticas* existentes e buscasse transformar o cotidiano vivido e produzido por meio da (re)criação de suas *práticas*.

Esse tipo de pesquisa abre um leque de possibilidades, pois sugere que o investigador, além de observar de *maneira* participante e detalhar os problemas ou inconsistências pedagógicas e avaliativas do *Colégio Portal do Jalapão*, reflita e dialogue com os *praticantes* do cotidiano escolar. O intuito é criar *estratégias* ou *táticas* (CERTEAU, 1994) para enfrentar desafios e melhorar a qualidade avaliativa e o ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Física escolar.

Para adequar a proposta educativa aos anseios metodológicos desta pesquisa, sugerimos a mudança no horário de distribuição das aulas na turma 92.01, bem como em sua organização pedagógica. O Quadro 2 explicita as *maneiras* (CERTEAU 1994) e as configurações das intervenções pedagógicas durante *o processo de pesquisa* e *ação*.

Quadro 2 – Organização metodológica das aulas semanais

AULAS ANTES DAS INTERVENÇÕES	
Quarta-feira – 3º horário – 08h40min à 09h30min	**Sexta-feira – 5º horário – 10h35min à 11h25min**
Predominância de aula prática livre do	Predominância de aula prática livre do

futsal; Menor incidência de aulas teóricas com o conteúdo atletismo; Horário reduzido por causa do lanche cerca de 15 minutos.	futsal; Menor incidência de aulas teóricas com o conteúdo atletismo;
AULAS A PARTIR DAS INTERVENÇÕES	
Quarta-feira – 2º horário – 07h50min à 08h40min	**Sexta-feira – 1º horário – 07h à 07h50min**
Aula prática dirigida; Avaliação das aprendizagens corporais nos 10 minutos finais de cada aula por meio de rodas de conversas; autoavaliação motora.	Aula teórica; Diário da Educação física; transformação dos saberes corporais para os saberes enunciados; transformação dos saberes corporais para registros imagéticos.

Fonte: Elaboração própria

Com um planejamento pedagógico voltado para o desenvolvimento do estudante, como protagonista de seu processo formativo, de *maneira tática* (CERTEAU, 1994), apresentamos alternativas de práticas avaliativas que permitissem ao estudante evidenciar os saberes apropriados, a partir das vivências corporais na Educação Física escolar. Assim, desafiamos os alunos a transformar os saberes corporais em saberes objetos (CHARLOT, 2000), utilizando gêneros linguísticos e conteúdos que fazem parte da cultura cotidiana do jovem.

Nesse sentido, organizamos um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa, com a intenção de entrelaçar os saberes desses dois campos científicos.

Com esse propósito, os docentes planejaram e realizaram as tarefas, considerando suas competências técnicas e afinidade com cada atividade proposta. O docente de Educação Física ministrou as aulas práticas e teóricas, e, em diálogo com os estudantes e o docente de Língua Portuguesa, orientou as práticas avaliativas a cada bimestre. Ele também assegurou o desenvolvimento das atividades, orientando individual e coletivamente os alunos na produção dos escritos no diário da Educação Física, redação narrativa (contos), elaboração dos enredos das *fanfictions* e criação dos registros imagéticos.

Em atuação concomitante e interconectada à mesma proposta pedagógica, a professora de Língua Portuguesa desenvolveu um trabalho com os conteúdos

culturais *consumidos* pelos jovens no dia a dia, como *contos*[10]*, quadrinhos*[11], *tirinhas*[12], *mangás*[13], *animes*[14] *e fanfictions,* abordando os conceitos, história e o passo a passo para a produção desses gêneros literários. Concluída essa etapa, a professora também orientou os estudantes nas produções escritas do diário da Educação Física, redação narrativa e *fanfictions.*

No processo da pesquisa, a professora de Língua Portuguesa, dedicou uma aula semanal, às sextas-feiras, para acompanhar os alunos no desenvolvimento das ações de ensino-aprendizagem mencionadas anteriormente. A organização do trabalho pedagógico interdisciplinar entre os docentes foi realizada durante os planejamentos da área de Linguagens e suas Tecnologias, quinzenalmente.

Ressaltamos que a *observação*, tanto no *processo de pesquisa* quanto na *ação*, se constituiu como um importante instrumento metodológico, permitindo ao pesquisador rastrear e compreender aspectos além do que poderia ser dito ou filmado.

Elucidamos que as fontes produzidas a partir das observações das aulas, planejamentos individuais e de área, bem como dos diálogos cotidianos, foram registradas em um **diário de campo**. Utilizando esse instrumento metodológico, nosso objetivo foi reunir o máximo de informações possíveis para ampliar o entendimento do contexto pesquisado.

As narrativas orais produzidas, tanto pelo PEF quanto pelos alunos, durante as aulas, planejamentos e diálogos cotidianos contribuíram para a tomada de decisões sobre o plano de reestruturação da *prática* do docente no processo de ação-reflexão-ação. À medida que observávamos e discutíamos sobre a avaliação para a aprendizagem no Ensino Fundamental, Anos Finais, registrávamos em formato textual

---

[10] Conto é um gênero literário de narrativa curta que se originou na necessidade humana de contar e ouvir histórias (ABAURRE, 2007).

[11] Quadrinho é um *campo semiótico* de narrativas gráficas que contém elementos *verbo-visual*, isto é, são compostas por textos e imagens (SIMÕES, 2020). Ramos (2009, 2011) defende que as histórias em quadrinhos compõem um hipergênero, um campo maior que agrega diferentes gêneros autônomos, dentre eles as tirinhas, charges, cartuns.

[12] Derivadas dos quadrinhos, a tirinha é um gênero textual que se caracteriza pelas histórias curtas, geralmente formadas por três ou quatro quadrinhos.

[13] Santoni (2017, p.11), “os mangás, por sua vez, são histórias em quadrinhos nipônicas. Eles também são repletos de características próprias, sendo eles, em sua grande maioria, pintados com nanquim em preto e branco e impressos em papel jornal”. “A origem do termo Mangá vem da junção dos ideogramas “**MAN**” que quer dizer (involuntário) e “**GÁ**” (imagem) que em outras palavras pode ser escrito como “desenhos descompromissados” (SANTOS JUNIOR, 2019, p. 11).

[14] Os animes ou animês são desenhos animados japoneses produzidos em estúdios e adaptados pata televisão. São bastante focados em movimentações: há muitas cenas de combate, os personagens movem-se muito rápido, trocam dez socos ou mais em um ou dois segundos, apresentam olhos grandes e cabelos espetados há, também, muito brilho devido aos poderes e raios lançados pelos personagens (SANTONI, 2017).

as reflexões e impressões sobre o cotidiano escolar, diálogos e descrições dos contextos. No **diário de campo**, as transcrições das observações e diálogos estão organizadas cronologicamente, seguindo a organização e classificação das evidências.

Criamos três diários de campo: um para registrar os encontros de planejamento individual e diálogos cotidianos com o PEF; um para os planejamentos de área, coletivos, formações e diálogos cotidianos com o CPA e CP; e um para as observações das aulas de Educação Física na turma 92.01. Esse conjunto de informações permitiu rememorar as narrativas e acontecimentos das aulas, além de identificar as *práticas* ocorridas no cotidiano escolar.

Os trabalhos avaliativos produzidos no cotidiano da turma 92.01, foram considerados fontes de informações para esta pesquisa, e nossas percepções sobre essas *práticas* foram transcritas para o **diário de campo**. Durante o *processo de pesquisa*, utilizamos cadernos de anotações, fichas avaliativas (impressas do SGE e preenchidas manualmente) do docente, bem como provas teóricas e questionários produzidos pelos alunos.

Para levantamento de informações, empregamos a análise documental, abrangendo o Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental, o Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, o Projeto Político Pedagógico, relatórios dos conselhos de classe, formações continuadas, projetos e ações desenvolvidas com os alunos na unidade escolar em 2023. Também analisamos outros documentos escolares pertinentes à pesquisa.

Durante o *processo de ação*, fizemos *usos* das narrativas escritas produzidas pelos estudantes, incluindo o diário da Educação Física, as *fanfictions* escritas e a ficha de autoavaliação motora. Consideramos também os registros avaliativos imagéticos, como fotos e vídeos das aulas de Educação Física, bem como as tirinhas ou quadrinhos, que foram assumidos neste trabalho como *fanfictions* imagéticas. Classificamos esse material de forma cronológica, organizando pastas específicas no computador e criando um banco de imagens do que ocorreu no cotidiano escolar em cada aula.

Para analisar os dados produzidos nesta dissertação, nos apoiamos nos estudos do cotidiano de Certeau (1994) e nas figuras do aprender de Charlot (2000). Nesse sentido mobilizamos alguns conceitos dos autores que estão representados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Denifição dos conceitos de Certeau e Charlot

AUTOR	CONCEITO	DEFINIÇÃO
CERTEAU (1994)	Práticas	Práticas são as *maneiras de fazer* dos praticantes do cotidiano podendo se configurar dentro dos processos *estratégicos* e *táticos.* Nesse trabalho em especial, é tudo aquilo que o praticante do cotidiano faz e opera no contexto escolar, podendo ser representadas por ações concretas, olhares, falas, silêncio, gestos, dentre outros. Nesse sentido os termos *práticas, narrativas, maneiras de fazer* tem o mesmo significado porque se tratam de ações dos praticantes escolares.
	Praticantes	São os sujeitos sociais que produzem o cotidiano na vida social. No contexto escolar praticantes são aqueles que se inserem e fazem *uso* dos espaços escolares.
	Cotidiano	É a realidade social produzida pelas práticas.
	Apropriações	Embate entre as resistências e a ordem imposta aos indivíduos por parte daqueles que detêm os saberes e poderes. É o movimento constante de tensão entre as *táticas* e *estratégias*.
	Tática	As *táticas* são entendidas como um espaço caracterizado pela ausência de um próprio, em que opera golpe a golpe, lance a lance, dentro do campo de visão do inimigo. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. Utiliza vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na

		vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera.
	Estratégia	Dimensão das práticas onde se tem o calculo das relações de forças sociais, possibilitando reconhecer e/ou isolar quem são os sujeitos de saber e poder de determinado lugar. As práticas estratégicas surgem quando o poder que o sujeito possui lhe concede autonomia para decidir. A estratégia é institucional e só pode ser concretizada na oficialidade e formalidade.
	Lugar	O *Lugar* é uma ordem de distribuição que configura posições instantâneas e estabilidade. O *lugar* é instituído por aquele que tem autonomia de poder e saber, demarcando oficialmente normas, códigos, posições, isto é as trajetórias estabelecidas. O *lugar* é considerado “próprio”, por determinar intenções “de cima”.
	Espaço	O *espaço* é o efeito produzido pelas operações que orientam, circunstanciam, temporalizam e levam a funcionar os elementos móveis de uma unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidade. Ele é a incompletude, a incoerência, a resistência, local de mobilidade das relações de forças onde os sujeitos “jogam” no cotidiano com base em seu potencial criativo, desviando das trajetórias estabelecidas (dos *lugares*), resistindo ao que lhes é imposto e reconfigurando as relações de poder e de saber produzidos pelos próprios por meio das práticas

		estratégicas.
CHARLOT (2000)	Saberes objetos ou enunciados	O sujeito só desenvolve essa dimensão do saber quando mantém relação com os saberes incorporados nos livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão, filmes, novelas, etc. Também podemos chamar de *objetivação-denominação* o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.
	Saberes corporais	São saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade. São msaberes em que o sujeito só aprende por meio da projeção de um fazer, uma atividade. Aprender a chutar, aprender a nadar, aprender a manipular a escova de dente. Estes saberes só se manifestam por meio da imbricação do eu na atividade.
	Saberes relacionais	Esses saberes só podem ser desenvolvidos na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A partir disso o sujeito se conhece, cria uma imagem reflexiva de si mesmo, autoregulando os seu desenvolvimento pessoal. Aprende a se comportar nas situações de emoção, sentimentos, afeto, respeito, comportamentos, etc.

Fonte: Os autores

3 CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS MOTIVOS DE SE AVALIAR NO ENSINO FUNDAMENTAL E OS LUGARES ESPAÇOS E INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

3.1 Notas Introdutórias

O objetivo deste capítulo é compreender os sentidos que o professor com formação em Educação Física do *Colégio Portal do Jalapão*, atribui à avaliação para aprendizagem, identificando as concepções e motivos que levam esse docente avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais, bem como os *lugares* e *espaços* que o docente fez *usos* para se apropriar da temática: “avaliação para aprendizagem”.

A formação de professores tem sido amplamente debatida no campo científico brasileiro, em especial, a avaliação educacional na sua relação com a Educação Física Escolar. Pesquisas de Fuzii, Souza Neto (2013), Frossard (2015), Stieg (2016), Santos, Maximiano, Frossard (2016), Santos et al. (2019), Frossard, Stieg, Santos (2020), Poleto, Frossard, Santos (2020), Stieg et al. (2020), além de Paula (2018) e Castillo-Retamal (2022) na América Latina, têm demonstrado esforços para dar visibilidade a essa temática.

Os estudos de mapeamento de Vieira (2018) e Santos et al. (2018) sinalizam um aumento no número de pesquisas, que identificam concepções avaliativas em circulação no âmbito escolar. Na Educação, as produções de Villas Boas (2000), Hadji (2001), Esteban (2013) e Luckesi (2011) destacam-se por debater concepções de avaliação formativa, investigativa e diagnóstica. Na Educação Física, autores como Santos (2005), Vieira (2018), Lano (2019; 2021), Pinheiro, Santos (2023), e, Vieira, Stieg, Santos (2023) dão visibilidade a diferentes *práticas* avaliativas de cunho formativas, lançando luz sobre a temática na Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil.

Após pesquisas em periódicos científicos não encontramos *rastros* (GINZBURG, 1989) de estudos dedicados a compreender os sentidos atribuídos por professor com formação em Educação Física ao ato de avaliar no Ensino Fundamental, em escolas da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, dando

visibilidade às tensões, processos e *práticas* avaliativas na Educação Física na sua relação com as concepções e motivos de se avaliar.

De acordo Santos (2005) e Lano (2019) a avaliação é um ato político que exige por parte de quem a produz a compreensão do seu sentido e do como endereçar as práticas em direção à apropriação das aprendizagens daqueles envolvidos no processo formativo. Dessa forma, ao projetar compreender, os sentidos atribuídos ao ato de avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais, pelo olhar do PEF, tivemos que nos *apropriar* de diferentes *práticas* e *consumos* (CERTEAU, 1994) realizados pelo PEF no cotidiano escolar.

As *práticas* materializadas nas ações avaliativas do PEF e na própria organização pedagógica escolar, evidenciam um privilégio à classificação do estudante, em vez de focar no enriquecimento das aprendizagens, ao longo do percurso formativo compartilhado pelo processo de ensino (LANO, 2019). Além disso as fontes indicam que as *práticas* produzidas pelo PEF com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, têm como intencionalidade o reconhecimento do trabalho docente e o aumento da visibilidade do *Colégio Portal do Jalapão,* na comunidade e diante dos órgãos educacionais superiores.

Por outro lado, os saberes incorporados pelo PEF sobre avaliação, praticados no cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão,* são balizados nos 4 movimentos formativos seguintes: 1) Rememoração das *práticas avaliativas* do meu professor da Educação Básica; 2) Trocas de experiências e compartilhamento de saberes com os colegas de trabalho; 3) Iniciativa própria (pesquisas no instagram, google, watsapp); e 4) Formações continuadas realizadas pela Seduc/To.

Diante disso, as evidencias debatidas acima, nos dão *indícios* de que as *maneiras* do PEF se relacionar com os saberes (CHARLOT, 2000), influenciam suas *práticas* pedagógicas e avaliativas, qualificando o que, como e para que se avalia no Ensino Fundamental, Anos Finais.

O capítulo está organizado em duas categorias de análise. Na primeira, dedicamo-nos, a, identificar os sentidos que levam o PEF a avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais, e a, desvendar as perspectivas de avaliação que circulam no *Colégio Portal do Jalapão*. Na segunda, investigamos os *lugares* e/ou *espaços* que, o docente utiliza para se *apropriar* dos saberes sobre avaliação educacional, com o intuito de compreender a influência desses saberes em suas *práticas* avaliativas. Finalizamos com os apontamentos finais sobre os achados na pesquisa.

3.2 Discussão

3.2.1 Avaliação na Educação Física escolar – inventariando os motivos de se avaliar no 9º ano do *Colégio Portal do Jalapão*.

Nessa primeira categoria, a partir das fontes geradas nas reuniões pedagógicas, encontros de planejamentos e pelos diálogos cotidianos com o PEF e o corpo técnico-administrativo-pedagógico, dedicamo-nos a identificar os sentidos que levam o PEF avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais e desvendar a própria perspectiva de avaliação do *Colégio Portal do Jalapão*. As fontes do processo de pesquisa, nos possibilitaram organizar e classificar as *pistas* sobre os motivos de se avaliar no Ensino Fundamental em 03 eixos de análises, conforme destacados nos tópicos abaixo.

1) Avalio para ter subsídios na atribuição das notas dos alunos;
2) Avalio para elevar o conceito avaliativo interno e externo da unidade escolar diante dos órgãos superiores e da comunidade;
3) Avalio para cumprir a norma institucional e os aspectos legais da profissão docente.

Os eixos 1 e 2, classificados a partir das fontes, sinalizam que o docente se percebe avaliando principalmente para atribuir nota (ou conceito) aos estudantes e para elevar a visibilidade da unidade escolar diante dos órgãos superiores e da comunidade.

Durante as observações, tivemos a oportunidade de participar de encontros para planejamento e conselhos de classe, onde o corpo técnico-administrativo-pedagógico e os docentes da unidade escolar, especialmente o PEF, demonstraram uma preocupação significativa com a avaliação do rendimento dos estudantes. Em particular, a “nota”, foi frequentemente destacada como o principal indicador da qualidade da aprendizagem para pais, comunidade e instituições educacionais superiores (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Ao longo do *processo de pesquisa*, diferentes narrativas do CP, PEF e CPA,

registradas em **diário no campo**, nos forneceram *indícios sobre os* motivos de se utilizar *práticas* avaliativas no 9º ano do Ensino Fundamental. Essas narrativas reforçam nossa compreensão e lançam luz sobre o tema.

> No 1º bimestre avaliei os alunos para saber que nota daria para eles e para melhorar o Ideb. Esse era o principal motivo que eu aplicava a avaliação (NARRATIVA PEF, 2023).
>
> Precisamos melhorar os índices diante do Ideb. Precisamos continuar com a nossa programação, com as apostilas que vem do Aprova Brasil. Nós temos que engolir elas. Se nós trabalharmos fora dessa ideia, isto é, com um modelo avaliativo que não condiz com essa realidade o aluno será prejudicado. Todos nós ganharemos visibilidade e respeito se der certo (NARRATIVA CPA, 2023).

No âmbito do processo pedagógico, a *maneira* de conceber a aprendizagem pela nota (ou conceito) que o estudante alcança reflete apenas uma faceta da avaliação, que é reconhecer a presença ou ausência de determinado saber. Essa abordagem não demonstra os processos de aprendizagem compreendidos, não compreendidos, em desenvolvimento, nem mesmo, as dificuldades e as carências dos estudantes (ESTEBAN, 2013; SANTOS, 2005). O olhar avaliativo baseado na nota (ou conceito), ou seja, no produto final, não serve para determinar aquilo que o estudante *consumiu* e desenvolveu no contexto escolar, ele apenas, quantifica suas qualidades (ESTEBAN, 2002).

A nota como parâmetro de medida do rendimento escolar pauta-se pela concepção positivista de avaliação. Esta perspectiva não considera as diferenças entre os estudantes e é descontextualizada do cotidiano escolar, utilizando, quase sempre, *práticas* avaliativas de cunho teórico que servem apenas para atribuir um conceito de aprovação ou reprovação (ESTEBAN, 2013; SANTOS, 2005; LUCKESI, 2011; SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Além disso, Esteban (2002) destaca que as *práticas* avaliativas dentro dessa perspectiva buscam, “identificar desvios e propor sanções”, para retomar o “bom caminho” e justificar a incapacidade daqueles que não se adequam às normas estabelecidas, ou não conseguem, tanto em termos de informações quanto de atitudes. Nesta corrente avaliativa, aqueles que não alcançam um bom “conceito” entram numa situação de fracasso escolar, sendo excluídos de seu direito de aprender devido à falta de compreensão de suas dificuldades (CHARLOT, 2000; ESTEBAN, 2002).

Acreditamos que seja necessário, o PEF e os demais docentes do *Colégio Portal do Jalapão,* redefinirem os sentidos das avaliações *praticadas* em seu cotidiano, deslocando o olhar da “mera” aprovação, reprovação e do rendimento do estudante, para a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, visando a *produção* de um processo pedagógico que favoreça o protagonismo, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos (ESTEBAN, 2013; SANTOS, 2005; LANO, 2019).

Operando sobre a temática do rendimento do estundante Esteban (2013), Santos (2005) e Lano (2019) fazem *uso* dos estudos de Vygotsky (1994), para justificar a necessidade de se romper com o conceito de aprendizagem pelo sinônimo de acumulação de informações somadas umas às outras, de modo progressivo e sempre em direção a uma posição mais elevada, revelando, assim, a descontinuidade da aprendizagem/desenvolvimento.

> Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou de modo paralelo Para o autor, o desenvolvimento nos praticantes escolares nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta (SANTOS, 2005, p. 74).

Defendemos, nessa dissertação, a adoção de processos avaliativos democráticos, onde os estudantes do ensino fundamental, anos finais, assumem o poder de voz nas decisões que envolvem as *maneiras* de se *produzir* e *praticar* (CERTEAU, 1994) as avaliações no cotidiano escolar. A partir de iniciativas coletivas, buscamos avançar nas *práticas* avaliativas que investiguem os processos educativos, permitindo ao docente tomar decisões conscientes sobre como encaminhar o processo formativo dos estudantes (ESTEBAN, 2002; SANTOS, 2005), assumindo como fonte de análise a relação desses estudantes com o saber (LANO, 2019).

As duas narrativas também sinalizam que as *práticas* avaliativas desenvolvidas no 9º ano do Ensino Fundamental pelos professores do *Colégio Porta do Jalapão*, em especial o PEF visa melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação – Ideb.

Além disso, identificamos nas observações e registramos no **diário de campo** que os docentes do *Colégio Portal do Jalapão*, orientados pela Seduc/To, fizeram *usos* de apostilas de Língua Portuguesa e Matemática do Aprova Brasil, para desenvolver um trabalho pedagógico e avaliativo por meio de lições e simulados, visando aproximar os estudantes da realidade da “prova do Saeb”. O Aprova Brasil,

idealizado pela Editora Moderna, tem como objetivo desenvolver a leitura e a competência matemática dos estudantes (CABRAL, 2019).

A partir da leitura dessas fontes e da *maneira* como os processos pedagógicos e avaliativos se materializaram no cotidiano escolar no ano letivo de 2023, entendemos que as *práticas* pedagógicas adotadas pelos docentes do *Colégio Portal do Jalapão,* se assemelham à reprodução e memorização dos objetos de conhecimento contido nas apostilas.

Compreendemos em nossas investigações que esse discurso da melhoria da nota do Ideb, circula no cotidiano da unidade educacional investigada e tem influenciado os docentes adotarem *práticas* avaliativas por meio de simulados e exercícios em forma de questionários, *práticas* avaliativas essas, que se assemelham com testes e provas com caráter de exames.

Corroboramos com Hadji (2001) e Santos (2005) quando ressaltam que o problema não se encontra nos instrumentos avaliativos, mas nos *usos* que se faz deles. É a intenção do avaliador que determina se a avaliação é formativa ou não. O que confere o caráter da formatividade é o poder que práticas avaliativas têm de informar sobre o processo, favorecendo a aprendizagem do aluno, ou seja, elas servem para levantar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem.

As diferentes *práticas* presentes nas ações avaliativas do PEF e na organização pedagógica escolar, evidenciam um privilégio à classificação do estudante, em detrimento do que de fato precisa ser enriquecido em suas aprendizagens, ao longo do percurso formativo (LANO, 2019) compartilhado pelo processo de ensino (LANO, 2019).

É importante destacar que não apenas as escolas do Estado do Tocantins, mas de diversos estados brasileiros, baseiam-se nas avaliações censitárias para medir a qualidade da educação ofertada. Contudo, essas instituições têm enfrentado dificuldades para fazer *uso* dessas informações de *maneira* eficaz para diagnosticar, refletir e melhorar os processos educacionais. Isso ocorre porque essas avaliações frequentemente focam apenas no desempenho dos estudantes, ou seja, no sucesso ou fracasso das iniciativas educativas (SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

Buscando ampliar nossa compreensão sobre os motivos da supervalorização da "nota" (ou conceito) em detrimento da aprendizagem, encontramos *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) na legislação educacional brasileira, que destacam o censo

escolar como um dos requisitos utilizados, para se atribuir a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). O art. 3º do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, estabelece que a qualidade da educação básica deve ser aferida objetivamente com base no Ideb. Este índice é calculado a partir dos resultados de aprendizagem dos estudantes, apurados no Saeb, combinados com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas no Censo Escolar (BRASIL, 2007).

Acreditamos que a legislação brasileira ao avaliar a qualidade da Educação Básica por meio de índices quantitativos, influencia na *maneira* como a sociedade e muitos professores enxergam o rendimento escolar. Presenciamos isso nas duas narrativas acima e sobretudo no discurso do PEF abaixo:

> “avaliei para o meu trabalho e a escola serem bem vistos na comunidade e melhorar o Ideb” (NARRATIVA PEF, 2023).

As fontes debatidas até esse momento nos apresentam *indícios de que o* PEF e outros profissionais do cotidiano escolar percebem a nota (ou conceito) e os exames externos como elementos essenciais para que pais, comunidade e órgãos educacionais superiores, formem um juízo de valor, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no *Colégio Portal do Jalapão* (ESTEBAN, 2002; LANO, 2019). Nessa perspectiva, uma projeção positiva nos indicadores de qualidade educacional (Ideb, Saeb, Enem, Censo Escolar) elevaria o prestígio dessa unidade educacional na sociedade.

Souza e Oliveira (2010) destacam que testes e exames têm o poder de impactar indivíduos, instituições e currículos. Se os *praticantes* do *cotidiano* escolar (CERTEAU, 1994) e a sociedade acreditam que os resultados dos exames são relevantes para avaliar a aprendizagem, pouco importa se isso é verdade, o efeito é produzido pela percepção que os indivíduos percebem ser.

É importante ressaltar que não conseguimos identificar *táticas* e *astúcias* do PEF e dos demais docentes do *Colégio Portal do Jalapão* para desafiar ou transgredir as *estratégias* (CERTEAU, 1994) de trabalho pedagógicos e avaliativos sugeridas pela Seduc/To. Esses *sinais* nos permitem *indiciar* que os praticantes escolares incorporaram essas *maneiras* de conceber e *praticar* as avaliações escolares.

Ainda operando sobre a temática da nota (ou conceito), na reunião do conselho de classe realizado no 1º bimestre, ficou evidenciado que alguns alunos não alcançaram a média de aprovação, e a CP fez a seguinte recomendação:

> [...] oriento que os alunos não que não entregarem os trabalhos que vocês avaliem pelos trabalhos que o aluno já fez. Esse aluno vem todo dia para escola e se ele ficar abaixo de 7,0 atestaremos nossa incompetencia porque não agimos sobre as dificuldades dele. (NARRATIVA CP, 2023).

A partir dos rastros deixados nessa narrativa, compreendemos que essa *praticante do cotidiano* agiu com compromisso ético frente a realidade encontrada (ESTEBAN, 2002; SANTOS, 2005). Ela reconheceu que o estudante frequenta a aula regularmente e que o fato do estudante não alcançar o conceito esperado, pode estar atrelado à incapacidade dos docentes em identificar suas dificuldades ou de desenvolver alternativas para resolver os problemas de aprendizagem desse estudante.

Além disso, evidenciamos que o problema não está na existência ou não da nota no processo avaliativo, mas na mudança de paradigmas em relação a elas (SANTOS, 2005). Concordamos com Esteban (2013), Santos (2005), Vieira (2018) e Lano (2019) ao afirmar que é necessário romper com a lógica positivista que centraliza a aprendizagem nos objetivos previamente estabelecidos e que analisa predominantemente o acerto e o erro, desconsiderando que o aluno está em um processo contínuo de aprendizagem.

Com base nesses mesmos autores, sinalizamos que o PEF e os outros docentes tem como desafio gerir um duplo processo: atribuir notas ou redigir apreciações para dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos ao longo do processo de escolarização, e ao mesmo tempo, oferecer novos significados às *práticas* avaliativas, compreendendo-as como *práticas* imbricadas nas relações cotidianas que assumem as experiências entre professores e estudantes como *pistas e "indícios* para a compreensão do aprender e do ainda não aprender, produzindo uma tomada de decisão consciente nos percursos formativos" (LANO, 2019, p. 73).

Na busca por mais *pistas* que indicassem os motivos do PEF para avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais, encontramos uma narrativa que sugere que o fazer avaliativo do docente também está associado a dois aspectos adicionais: a) cumprir as normas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico da escola, baseado em determinações da legislação educacional brasileira e tocantinense (LANO, 2019); b) atender às exigências da legislação vigente da profissão docente. Com base nessa narrativa, criamos a categoria de análise 3.

> avalio para cumprir as normas estabelecidas pelo PPP da escola, o simulado está inserido no PPP, mas também para cumprir os aspectos legais da profissão docente. Gosto de seguir as orientações da lei (NARRATIVA PEF, 2023).

A legislação educacional vigente sinaliza a necessidade de uma avaliação processual e formativa. O *Colégio Portal do Jalapão* reproduziu essas diretrizes na íntegra em seu Projeto Político Pedagógico versão de 2023 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017; TOCANTINS, 2017). A LDB 9394/1996, em seu art. 24, inciso V, alínea (a), destaca que a verificação do rendimento escolar deve seguir o critério: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 18).

Entretanto em suas práticas educativas cotidianas, o docente tem enveredado por um trabalho pedagógico baseado em treinamento, repetição e fracionamento dos saberes. A avaliação do ensino-aprendizagem é frequentemente conduzida na lógica do exame, onde aprender técnicas de memorização é mais valorizado do que compreender os saberes.

Compreendemos que é um desafio para o PEF desenvolver um trabalho pedagógico e avaliativo que dê visibilidade ao processo de ensino-aprendizagem e ao protagonismo do estudante, quando as orientações e a própria concepção de estudante, de escola, de formação (SANTOS, 2005; LANO, 2019) não dialoga com o que se preceitua a legislação brasileira.

É relevante comentar que o componente curricular Educação Física não faz parte dos conteúdos avaliados na maioria desses exames externos, com excessão o Enem, e, nos critérios avaliativos da área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em especial, o componente curricular Educação Física, do *Colégio Portal do Jalapão,* preveem a realização de simulados.

Nesse sentido, ao confrontar as experiências do PEF na fase do *processo de pesquisa* com a literatura acadêmica utilizada para teorizar esse estudo, percebemos a necessidade dos *praticantes* do cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão*, em especial o PEF, de se repensar a finalidade da avaliação para aprendizagem na Educação e na Educação Física, porque a organização do trabalho pedagógico e da avaliação devem estar a serviço de uma formação integral, plural e que exergue o aluno com

um permanente aprendiz, em vez de treiná-lo para testar sua aprendizagem em exames específicos.

Ao longo do *processo de pesquisa,* tivemos a oportunidade de observar as *práticas* cotidianas e dialogar com o PEF em diferentes momentos e percebemos a ausência de fontes, que nos possibilitasse interpretar, que o docente avalia para identificar o que o estudante aprendeu dos conteúdos de ensino, e/ou *para identificar aquilo que o estudante faz com o que aprende* (SANTOS, 2005), e/ou para reorientar a prática do docente. A avaliação formativa requer um olhar cuidadoso para essas dimensões da *prática* avaliativa.

Compreendemos que uma avaliação formativa passa pela análise dos *indícios* daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos ensinados. Um olhar *investigativo* sobre o processo avaliativo possibilita ao docente diagnosticar (LUCKESI, 2011) *pistas* que lhe permite compreender os saberes aprendidos, não aprendidos e em desenvolvimento (ESTEBAN, 2013; SANTOS, 2005; LANO 2019).

Nesse contexto, a *avaliação indiciária* oferece ao docente, a oportunidade de entender os pormenores das aprendizagens dos estudantes, a partir do vivenciado e produzido no cotidiano escolar (SANTOS, 2005; LANO, 2019). O fracasso escolar, isto é, estudantes em situação de fracasso escolar, existem porque na maioria das vezes o docente lança um olhar homogeneizante sobre os estudantes, não considerando suas diferenças, não investigando e/ou reconhecendo suas fragilidades e potencialidades de aprendizagens (ESTEBAN, 2013; CHARLOT, 2000).

A investigação das *práticas* escolares cotidianas a partir do que é dito ou observado desenvolve o olfato, o golpe de vista a intuição e lança um olhar positivo sobre as novas necessidades de aprendizagens e ajustes pedagógicos e avaliativos necessários ao alcançe do objetivado (GINZBURG, 1989; ESTEBAN, 2013).

Defendemos, nesta dissertação, *práticas* avaliativas pautadas na ação-reflexão-ação, que permitem o docente tomar decisões conscientes sobre como orientar o processo formativo dos estudantes (SANTOS, 2005), “assumindo como fonte de análise a relação dos estudantes com o saber, de forma que tanto o docente quanto os estudantes compreendam suas aprendizagens e criem espaços formativos no cotidiano escolar” (LANO, 2019, p. 79).

Observamos no decorrer do *processo de pesquisa*, a ausência de *práticas* avaliativas que promova o protagonismo dos estudantes. Nesse estudo defendemos o *uso* de *artes* avaliativas em que o docente e estudantes, tenham condições de

analisar suas aprendizagens, observando *aquilo que se faz com o que se aprende,* reunindo *pistas* e *indícios* das aprendizagens (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Compreendemos que o PEF precisa avançar em suas *práticas* e conceitos educacionais, criando *maneiras de fazer avaliativas* (CERTEAU, 1994) que ofereçam possibilidades de captação das aprendizagens por meio de uma prática *investigativa* (ESTEBAN, 2013), “reunindo aquilo que é produzido pelos estudantes para tecer os fios do percurso formativo” (LANO, 2019, p. 80).

> Desse modo, a *avaliação indiciaria* contribui para o debate ao defender um processo avaliativo que desloque o olhar do docente e crianças, perspectivando aquilo que se faz com o que se aprende e, assim, estabelecer um percurso que fomente a *reflexão-investigação* dos praticantes do cotidiano escolar (LANO, 2019, p.80).

Na contramão da perspectiva avaliativa assumida nessa dissertação, identificamos ao longo do *processo de pesquisa* que a concepção avaliativa somativa circula no contexto escolar de *maneira* potente e que a organização do trabalho pedagógico, as orientações pedagógicas e a cultura avaliativa da instituição educativa influenciam diretamente as *maneiras fazer* avaliativas do PEF.

Com base nas experiencias avaliativas observadas na turma do 9º ano 1 percebemos que a nota (ou conceito) foi um “parâmetro de medida” da aprendizagem e que as informações presentes nos instrumentos avaliativos não serviram para replanejar as ações pedagógicas nem mesmo para identificar *aquilo que o estudante faz com o que aprendeu* nas aulas de Educação Física.

A concepção avaliativa somativa se destaca, principalmente porque, a organização do trabalho pedagógico escolar e os docentes, assumiram as provas com caráter examinatório, como *práticas* frequentes para acompanhar os trabalhos pedagógicos, e por sua vez, centraram as *práticas* pedagógicas, à reprodução de lições e exercícios em formato de questionários, visando a memorização dos objetos de conhecimentos e a classificação do estudante.

É possível *indiciar* que as *práticas* produzidas pelo PEF com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, têm como intencionalidade o reconhecimento do trabalho docente e o aumento da visibilidade do *Colégio Portal do Jalapão* na comunidade e diante dos órgãos educacionais superiores.

Além disso, identificamos que a *maneira* utilizada pela legislação educacional brasileira para avaliar a qualidade da educação básica, por meio de “índices quantitativos”, influencia no como os estudantes, docentes e sociedade enxergam a avaliação para aprendizagem e a própria escola, e induz, no como as instituições se organizam para desenvolver o currículo escolar.

O debate proposto nos direcionou para compreender, na categoria de análise, os *lugares/espaços* que o PEF fez *usos* para aprender sobre avaliação ao longo do seu percurso formativo, e como os fios dessas aprendizagens contribuem para configurar as concepções e influenciar nas *práticas* avaliativas do PEF.

3.2.2 O conhecimento sobre avaliação na formação inicial e continuada.

Na introdução desta dissertação de mestrado, destacamos que uma das motivações para a realização desta pesquisa surgiu a partir da observação das *maneiras* como o docente da disciplina de Estágio Supervisionado I e os acadêmicos estagiários da Universidade de Gurupi (Unirg), desenvolveram suas regências no ano de 2008, preocupando-se principalmente com as didáticas e metodologias de ensino, deixando uma lacuna entre ensino e avaliação (BARBOSA, 2009).

Esse *indício* despertou nossa curiosidade e de *maneira estratégica* sentimos a necessidade de investigar os *lugares* e/ou *espaços* que o docente com formação em Educação Física do *Colégio Portal do Jalapão* fez *usos* para se *apropriar* dos saberes sobre avaliação educacional no Ensino Fundamental, Anos Finais. Para além dos *lugares* e *espaços* formativos buscaremos compreender a influência desses saberes nas *práticas* avaliativas do docente com formação em Educação Física.

Nesse sentido, foi necessário vasculhar *pistas* ou *vestígios* da aprendizagem do PEF sobre avaliação, na Educação e/ou Educação Física, da formação inicial à formação continuada. Para alcançar os objetivos propostos, o método da *pesquisa ação-existencial* de Barbier (2002) e os estudos teórico-metodológicos de Esteban (2013) (*avaliação como processo investigativo)* e de Santos (2005); Vieira (2018); Lano (2019) (*avaliação indiciária),* nos permitiram lançar um olhar para as narrativas produzidas no cotidiano e para as *práticas* avaliativas para aprendizagem pelas lentes da ação *investigativo-formativa* (VIEIRA, 2018).

O agir investigativo possibilitou ao *praticante* do cotidiano escolar interrogar sua trajetória formativa bem como suas *experiências* educativas e, com isso, construir sentidos e respostas às suas invenções com o conhecimento (VIEIRA, 2018). Esse agir foi tecido a partir de diálogos cotidianos reflexivos que, ao longo da pesquisa incorporou um caráter formativo, possibilitando ao docente rememorar e autoavaliar o seu processo educacional e criar novas *maneiras* de se comportar, intervir e tomar decisões, constituindo novas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) no cotidiano escolar (VIEIRA, 2018).

De *maneira estratégica* os diálogos reflexivos eram produzidos em diferentes contextos, incluindo encontros para planejamento individual, coletivos e encontros gerais, mas também usamos como *tática,* registrar no **diário de campo,** as conversas cotidianas ocorridas em todos os *espaços* escolares*,* em especial na sala de aula, corrredores, quadra, biblioteca. É oportuno explicitar que tanto no *processo da pesquisa* quanto da *ação* na medida em que investigávamos o cotidiano, refletíamos sobre aqueles acontecimentos nos encontros seguintes, mas a reestruturação das *práticas* pedagógicas e avaliativas do docente foram implementadas apenas no segundo semestre do ano de 2023, durante o processo de *ação*.

Assim, no processo de *pesquisa,* que ocorreu de 20 de março a 30 de junho de 2023, nos reunimos com o PEF em diversas ocasiões e durante os *diálogos cotidianos* ele destacou diferentes momentos da sua trajetória profissional em que a discussão sobre avaliação educacional se fez presente e contribuiu para sua atuação docente. Ao longo da análise das narrativas, classificamos esses *espaços* formativos e de aprendizagem do PEF sobre o ato de avaliar em 4 eixos de análise, em conformidade com o quadro 3.

Quadro 4 – Classificação da análise das fontes

FONTE	EIXO	MOVIMENTO FORMATIVO
Narrativa 1 - No início do meu trabalho como professor eu ficava me lembrando dos instrumentos avaliativos que meu professor de Educação Física da Educação Básica utilizava nas aulas e como eu poderia usar isso em meu contexto (NARRATIVA PEF, 2023).	A	Rememoração das práticas avaliativas desenvolvidas pelo meu professor de Educação Física da Educação Básica.

Narrativa 2 - Posso dizer que aprendi “muito” pelas trocas de experiências aqui quando eu entrei, com meus colegas de trabalho e com o senhor.	B	Na escola que atuo, em conversas com o/a pedagogo/a nos planejamentos e reuniões coletivas com os outros
[...]. Também aprendo algumas coisas porque eu busco, faço pesquisas quando preciso mudar as minhas práticas avaliativas (NARRATIVA PEF, 2023).	C	Por iniciativa própria
Narrativa 3 - [...] A unidade Escolar e a Secretaria da Educação abordaram uma vez a temática avaliação numa formação continuada que eu participei. (NARRATIVA PEF, 2023).	D	Formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Estadual de Educação do Tocantins.

Fonte: Elaboração própria

Com base nas narrativas apresentadas no Quadro 3, observamos que o docente se movimentou em busca de formação continuada e de pesquisa, utilizando *táticas* (CERTEAU, 1994) para se *apropriar* de saberes e das *maneiras de fazer* que lhe permitisse avaliar os seus estudantes. Esse tensionamento configura-se como uma *prática* (CERTEAU, 1994) formativa necessária à sua *profissionalidade docente*[15] (NÓVOA, 2022).

Apropriando-se do *eixo de análise (a)*, a narrativa 1 revela que o docente buscou nos fios da sua memória se recordar das atividades avaliativas que vivenciou enquanto estudante da Educação Básica, isto é, se apropriou das *práticas* avaliativas realizadas pelos seus professores e o “aprender a avaliar” está relacionado com as *maneiras* como meu professor me avalia” (SANTOS et al, 2019; CERTEAU, 1994). As experiências avaliativas no componente curricular Educação Física vivenciadas pelo PEF enquanto estudante da Educação Básica atravessaram *tempos* e pela *tática* da rememoração do passado contribuiu para ele implementar suas *práticas* avaliativas em outro momento histórico (CERTEAU, 1994).

Para Bondía Larrosa (2002, p. 21), “as experiências[16] são o que nos passa, o

[15] A profissionalidade docente para Nóvoa (2009) é a convergência de diferentes saberes teóricos e práticos tendo em vista a atuação profissional. O *conhecimento-profissional-docente* é um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (*contingente*); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (*coletivo*); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*) (NÓVOA, 2022, p.8)

[16] O saber da experiência é um saber que se distingue dos outros: do saber científico, do saber da informação, da técnica e do trabalho. O saber da experiência é aquele que estabelece relação entre

que nos acontece, o que nos toca". O *"*jeito" singular como o docente encarnou a matéria de estudo e desenvolveu à sua *maneira* as práticas avaliativas "marcou" o PEF durante o seu percurso formativo e isso pode ser uma das razões pelas quais ele fez *uso* delas em seus fazeres pedagógicos futuros. O aprender avaliar nesse caso não esteve balizado nos saberes científicos, mas na capacidade do PEF captar os signos emitidos pelo seu professor de Educação Física no *lugar* e *tempo* de estudante da Educação Básica (LARROSA, 2018).

Em conformidade com Larrosa (2018) o mundo emite signos e eles pedem para serem interpretados. "Descobrir uma vocação é descobrir a quais signos se está pré-destinado, a que signos se é sensível, quais são os signos relevantes ou significativos" (LARROSA, 2018, p. 62).

Dessa *maneira,* o aprender avaliar para o PEF foi torna-se sensível aos signos emitidos pelas *maneiras* e *artes de fazer* pedagógicas e avaliativas do seu professor. Nesta ótica, a sala de aula se tornou o *lugar* do encontro dos signos emitidos pelas *práticas* e gestos próprios do professor e neste contato, alguns dos seus *fazeres diários* passaram despercebidos, assim como tiveram outros que capturam a atenção do PEF, *marcando* sua experiência e aprendizagem (BÜHRING, 2020; CERTEAU, 1994).

Compreendemos a partir dessa fonte que a informação por si só pode ser passageira aos olhos e atenção do estudante e que é importante o professor ao ministrar suas aulas, estabelecer uma *prática* construtiva entre a matéria ensinada e a *maneira* (CERTEAU, 1994) de ensinar (LARROSA, 2018). Até aqui não tivemos como preocupação debater a qualidade das práticas avaliativas apropriadas pelo PEF enquanto estudante da Educação Básica, todavia, centramos nossa análise na relação que esse *praticante* do cotidiano escolar estabeleceu com os saberes avaliativos no Ensino Fundamental, Anos Finais (CHARLOT, 2000) e como essas representações tem contribuído para delinear as suas *práticas* avaliativas na Educação Física Escolar.

Nesse sentido é recomendável que o docente em todos os níveis educacionais, em especial na Educação Básica, *use* diferentes *práticas* para avaliar os processos de aprendizagens, porque suas *artes de fazer* avaliativas servem de referências para os estudantes projetarem os seus *fazeres* avaliativos em sua futura *prática* profissional

---

o conhecimento e a vida humana. É um saber encarnado, particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal (LARROSA, 2018; VARNIER, 2015).

(VILLAS BOAS, 2000; CERTEAU, 1994).

A narrativa 2, *eixo de análise (b)*, demonstra dois movimentos heteroformativos[17] distintos experienciados pelo PEF, que contribuíram para ele aprender o que é avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais. No primeiro, ele relata que aprendeu: “muito pelas trocas de experiências aqui no colégio, quando eu entrei e com o senhor” (NARRATIVA, PEF, 2023).

A narrativa apresenta *indícios* de que o compartilhamento de saberes e as trocas de experiências foram *espaços* heteroformativos que “muito” contribuíram e impactaram na sua *maneira* de compreender o que é avaliar no contexto do Ensino Fundamental, Anos Finais (LANO, 2019).

Os momentos de troca e compartilhamento de saberes constituem *espaços* de formação mútua, uma vez que, nessas situações, cada professor ensina e aprende simultaneamente, contribuindo, dessa maneira, para emancipar o profissional e consolidar a profissão docente como autônoma na produção de saberes (NÓVOA, 2022; MENEZES, 2013).

Nessa perspectiva, Oliveira (2005) elucida que os encontros formativos que partem da iniciativa dos professores permitem a eles refletirem sobre aquilo que produzem cotidianamente em um movimento coletivo e particular, atravessado pela criatividade, dialogando com o conhecimento produzido pela comunidade escolar e criando *espaços* de formação e aprendizagem não formais.

No diário de campo, realizamos um registro a partir de observações feitas no 1º bimestre, que evidenciam as trocas de experiências do PEF com colegas de trabalho, constatando e fortalecendo assim a narrativa 2.

> [...] durante o planejamento de área o CPA orientou os professores da área de linguagens fazer uma prova teórica e os docentes da área resolveram fazer no formato de simulado. Durante a reunião o PEF não opinou e no final eles analisaram em conjunto a maneira de elaborar os questionários. Duas professoras de língua portuguesa apresentaram as ideias e todos seguiram. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Essa fonte registrada no diário de campo é um *indício* de que esse tipo de tessitura heteroformativa, vivenciada pelo PEF e pelos colegas de trabalho, contribuiu para que ele incorporasse as *práticas* (CERTEAU, 1994) e concepções avaliativas em

[17] O professor, atuante de sua formação, forma-se na relação de si mesmo (autoformação), na troca de experiências com os outros sujeitos ativos (heteroformação), e narelação com o mundo e sociedade em que está inserido (ecoformação) (MORIN, 2010; CHARLOT, 2000).

circulação no cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão*, fomentadas pelos professores “ditos experientes”, qualificando seu modo de avaliar.

Fizemos esse apontamento porque presenciamos, ao longo das observações, que as práticas avaliativas do PEF estavam centradas na avaliação da dimensão conceitual das aprendizagens, por meio de uma “prova teórica”, assim como os outros componentes curriculares da área de linguagens e suas tecnologias (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

O registro do **diário de campo** evidencia também que o PEF vivenciou uma forma de relação com o saber, que parte da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000). Assim, essa *maneira* de aprender, a partir dos diálogos com outros colegas de trabalho fortalece esse processo heteroformativo (na relação com o outro), mas também consigo mesmo (autoformativo), na medida em que ele procura por si só outras *pistas* ou processos avaliativos para incorporar em suas *práticas* pedagógicas.

A relação do PEF com os colegas de trabalho é uma forma de aprender com o outro, engajado no mundo, buscando a formação do Eu (CHARLOT, 2000). Dessa *maneira*, “aprender” a avaliar no Ensino Fundamental é um movimento coletivo, construído pelos *praticantes* do cotidiano escolar, mas também um movimento *estratégico* e *tático* (CERTEAU, 1994), na medida em que ressignifica aquilo que aprenderam no confrontamento com as experiências dos outros (LANO, 2019).

É importante alertar que os movimentos formativos que partem das “experiências e desejos do outro” (CHARLOT, 2000) podem apresentar fragilidades. A respeito disso, interrogamo-nos sobre até onde essas trocas e compartilhamentos de saberes contribuirão para que o PEF produza *práticas* avaliativas específicas para o componente curricular Educação Física, se os envolvidos nesse processo formativo tiverem objetos de estudo diferentes? Todavia, não podemos negar que é uma ação formativa válida, que contribui para ampliar o repertório de conhecimentos do PEF sobre a temática da avaliação educacional e para subsidiá-lo a pensar em como desenvolver suas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) avaliativas cotidianas.

Assim, fica nítida a necessidade do PEF estabelecer uma relação de troca de experiências com docentes que compreendam as especificidades da Educação Física, das *figuras do aprender,* às *maneiras* pelas quais o ensino é praticado e avaliado. Isso é crucial para não limitar o processo educacional ao desenvolvimento

dos saberes-objetos ou enunciados[18], como ocorre frequentemente com a maioria das outras disciplinas que compõem o currículo escolar (CHARLOT, 2000).

À vista das especificidades da Educação Física Charlot (2000) defende que os saberes da Educação Física envolvem a aprendizagem do *saber corporal*, onde o que está em jogo é o domínio de uma atividade ou dos movimentos corporais, a aprendizagem dos *saberes contidos nos objetos*, como os livros didáticos e as *fanfictions*, onde o aprender depende da relação do aluno com esses objetos e por último *saber relacional*, que é a capacidade do aluno se conhecer, criando uma imagem reflexiva de si mesmo, autorregulando os seu desenvolvimento pessoal a partir da *relação com o outro* e *com o mundo* (CHARLOT, 2000).

Corroborando com a teoria de Bernard Charlot, Schneider e Bueno (2005, p. 16) destacam que os saberes:

> [...] tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, e que não existe referência a um saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar.

Pelas diversas razões já debatidas aqui, alertamos que o professor com formação em Educação Física, nas trocas de experiências e partilhas, precisa selecionar e fazer *uso* adequado dos saberes que emergem dos movimentos pedagógicos que buscam igualar a Educação Física aos demais componentes curriculares da escola, despotencializando suas especificidades (SANTOS; MAXIMIANO, 2013), porque, a reprodução fiel das *práticas* avaliativas aprendidas com professores de outros componentes curriculares para a Educação Física pode levar o docente a avaliar seus estudantes apenas dentro dos limites dos saberes teóricos, impossibilitando o mesmo de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens específicas desse campo científico (SANTOS et al., 2019).

O PEF, durante os diálogos cotidianos, também sinalizou que as trocas de experiências e o compartilhamento de saberes com o pesquisador proporcionaram momentos de discussão sobre o significado de se avaliar na Educação Física Escolar,

[18] O saber enunciado é sinônimo de objetivação-denominação, isto é, saber-objeto, que são os saberes que provêm da escrita e da leitura buscando desenvolver a dimensão psicológica.

em especial no Ensino Fundamental, Anos Finais.

> A pesquisa tem me ajudado a aprender sobre o ato de avaliar na Educação Física Escolar. As reflexões com o pesquisador nos planejamentos e nas conversas do dia-a-dia tem me ajudado muito a compreender minhas práticas (NARRATIVA PEF, 2023).

Encontramos na narrativa do docente *indícios* de que os *espaços* para planejamentos semanais e as conversas ocorridas no cotidiano escolar entre o PEF e o pesquisador se configuraram como *espaços* heteroformativos que possibilitaram ao docente compreender com mais clareza os processos avaliativos na Educação Física escolar. Na nossa percepção, essas experiências de aprendizagem vivenciadas no contato com a pesquisa de mestrado marcaram o “Eu” (CHARLOT, 2000) do PEF, contribuindo para a transformação de seu modo de conceber e *praticar* a Educação Física no contexto escolar (LARROSA, 2018; CERTEAU, 1994).

Partindo da leitura dessas fontes, é possível sinalizar que essas “reflexões” entre o pesquisador e o PEF durante a realização da pesquisa, “ficaram” incorporadas nesse sujeito porque constituíram “experiências singulares que gravaram marcas”, levando o docente não apenas a adquirir um conhecimento científico “que está fora dele”, mas a conectar esse conhecimento à vida humana, mergulhado nas experiências de forma aberta, receptiva e passiva (BONDÍA LARROSA, 2002).

Nossa alusão à passividade diz respeito à *maneira* como esses praticantes escolares mergulharam no cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão*, fazendo uma leitura aguçada dos signos presentes nas ações educacionais e, a partir das reflexões, encarnaram novos saberes que tocaram e contribuíram para suas transformações (BONDÍA LARROSA, 2002), isto é, para a reestruturação de suas experiências avaliativas na Educação Física Escolar (SANTOS, 2005).

Corroboramos com Bondía Larrosa (2002) quando destaca que uma experiência só transforma quando toca o sujeito, e para tocar, ele precisa parar e pensar, olhar, escutar, sentir, pensar mais devagar, sentir mais devagar, suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, cultivando com delicadeza a atenção e a arte do encontro.

Portanto, evidenciamos que o perfil de pesquisa investigativo-formativo (VIEIRA, 2018), pautado na ação-reflexão-ação (SANTOS, 2005; LANO, 2019), transformou o cotidiano do PEF, oportunizando-lhe estabelecer uma relação entre os

saberes científicos sobre avaliação educacional na Educação e na Educação Física, apropriados a partir do contato com o pesquisador, com as *práticas* avaliativas cotidianas enredadas nas aulas de Educação Física Escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 2023), em um permanente exercício de interpretação dos “saberes”, “não saberes” e “ainda não saberes” (ESTEBAN, 2002).

O debate delineado no eixo (b) nos possibilita i*ndiciar* que as experiências *com o outro* (CHARLOT, 2000), isto é, com colegas de trabalho ou outros profissionais que reconheçam as especificidades da Educação Física, são necessárias para se compreender a importância do *uso* de diferentes *maneiras* de materializar os processos pedagógicos e avaliativos na Educação Física Escolar. Mas também é preciso aproximar-se da literatura especializada (SANTOS et al., 2019), tomando sempre como ponto de partida e chegada a realidade cotidiana da escola (NÓVOA, 2004).

Para além das trocas de experiências, assunto já debatido no eixo de análise (b), a narrativa 2 deixa também vestígios de um terceiro movimento formativo que foi classificado neste capítulo como eixo de análise (c). Em outro trecho da mesma narrativa, o PEF diz que:

> “eu aprendo algumas coisas porque eu busco, faço pesquisas quando preciso modificar minhas práticas avaliativas” (NARRATIVA PEF, 2023).

Subentendemos por meio dessa fala que o docente ao sentir necessidade de mudar as suas *práticas* avaliativas de *maneira tática* faz *uso* dos diferentes *espaços* de pesquisa relacionados abaixo para aprender avaliar no Ensino Fundamental.

> Às vezes eu “via” a maneira de avaliar deles e “pegava”. Para incrementar eu buscava alguma coisa no Google, grupos de Instagram, sobre como dar aulas, avaliar. Principalmente no Instagram em grupos de profissionais de Educação Física. Até nos planejamentos eu sigo uma organização que o professor de Educação Física de Monte do Carmo do Tocantins fez sobre o Organizador Curricular do Documento Curricular do Tocantinense postou no WhatsApp. E aí eu por iniciativa própria sempre faço isso (NARRATIVA PEF, 2023).

Um dos trechos da narrativa diz que o PEF “via a maneira deles avaliar e pegava” [...] (NARRATIVA PEF, 2023). Por um lado, esse discurso nos permite compreender que o aprender a avaliar também está associado às *maneiras* como os colegas de trabalho avaliam os estudantes. Esse discurso se aproxima do conteúdo

já debatido no “eixo (a)” deste capítulo, onde ressaltamos que o aprender avaliar, para o PEF, relaciona-se com as *maneiras* como o professor o avaliava na Educação Básica (SANTOS et al., 2019).

Percebemos, com isso, que o docente tem usado experiências *do/com o outro* em diferentes *lugares, espaços e tempos* para constituir suas práticas avaliativas (LARROSA, 2018; CHARLOT, 2000; CERTEAU, 1994). Após nos apropriarmos dessa nova informação, ampliamos a leitura sobre os *espaços* formativos que contribuíram para o PEF aprender a avaliar. Nesse sentido, passamos a compreender que tanto as experiências com o “professor da educação básica”, resgatadas do seu passado estudantil, quanto as experiências do presente vivenciadas com os “colegas de trabalho” influenciam na sua *maneira* de conceber e *praticar* a avaliação na Educação Física escolar.

Na nossa interpretação, o “ver e pegar as *práticas* avaliativas dos colegas de trabalho” e o *uso* das plataformas virtuais e redes de internet “às vezes” são utilizados como *espaços* de formação que contribuem para o PEF aprender a avaliar na Educação Física Escolar. Sob um novo enfoque, a mesma *pista* nos permite sinalizar que o professor copiava os modelos pré-prontos de *práticas* avaliativas dos colegas de trabalho e as incrementava por meio das pesquisas que realizava em plataformas virtuais como Google, Instagram e WhatsApp.

Bondía Larrosa (2002) diz que existem diferentes formas de interpretar e compreender os saberes produzidos na relação do sujeito com a experiência. Portanto, o mergulho no cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão* nos permite *indiciar* que essas práticas de reprodução das atividades avaliativas copiadas de outros professores pelo PEF reduzem sua capacidade criativa e reflexiva, e distanciam os saberes que fazem parte da cultura cotidiana do estudante das *práticas* pedagógicas.

Nossa intenção com essa reflexão não é trazer uma leitura negativa dessa forma de relação com o saber, explicando esse movimento formativo por suas carências (CHARLOT, 2000).

Mas sinalizamos que essa *maneira* de se apropriar dos processos avaliativos não desenvolve a capacidade do docente de olhar, escutar, pensar e sentir o cotidiano e, a partir disso, fazer algo próprio para aquele contexto (LARROSA, 2018), compreendendo as diversidades ali presentes, as dificuldades e potencialidades dos estudantes. Isso influencia a não contextualização das *práticas* avaliativas e a não investigação dos saberes, não saberes e saberes em desenvolvimento, levando a

uma perda de vista da ética e coerência, envolvidas em cada *prática* no contexto escolar (ESTEBAN, 2002).

Compartilhamos do entendimento de Delgado e Muller (2005) quando mencionam que é importante o docente compreender a relação entre o *contexto* e o *sujeito* que vivencia a escola. “Essa relação, associada ao ato de avaliar, implica nas *maneiras* de se produzir *práticas* avaliativas, entendê-las e ressignificá-las a partir das tensões, arranjos, percepções e negociações cotidianas” (LANO, 2019, p. 70).

Nessa perspectiva assumir os espaços formativos para trocas de experiências ou compartilhamento de saberes entre professores apenas pelo viés da reprodução ou imitação da atividade proposta pelo outro professor implica desconsiderar que esse movimento formativo seja capaz de promover a formação e a produção de saberes (NÓVOA, 1992). Assim compreendemos que o PEF e seus colegas de trabalho ao vivenciarem as trocas de experiências precisam considerar que só conhecimento apropriado na formação inicial e os saberes advindos das suas *práticas* limitam a aprendizagem do docente e como consequência a materialização do ensino.

Para Nóvoa (2004), é no encontro dos saberes da ciência, apropriados tanto na formação inicial quanto continuada, com os saberes da experiência *prática*, “àqueles saberes elaborados no contexto da ação”, que o professor se forma e se transforma, configurando sua profissionalidade docente.

A narrativa 3 nos possibilitou organizar o *eixo de análise (d)*, que tem por finalidade debater os movimentos formativos organizados pela Seduc/To e pelo *Colégio Portal do Jalapão* que abordaram a temática da avaliação educacional.

O discurso do PEF na narrativa abaixo destaca que é “raro” acontecerem formações continuadas, direcionadas aos professores com formação em Educação Física do *Colégio Portal do Jalapão*. Essa fala fortalece a narrativa citada no quadro 3, que salienta que “a unidade escolar e a Seduc/To abordaram uma vez a temática avaliação numa formação continuada” (NARRATIVA PEF, 2023) na qual ele participou. Mesmo com esses encontros formativos ocorrendo com pouca frequência, ele reconhece as contribuições dessas ações em sua aprendizagem sobre o que, como e para que avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais.

> Raramente têm formações continuadas oferecidas para os Educadores Físicos, principalmente no que tange à avaliação educacional no Ensino Fundamental. Pontuei esse como um fator que me ajuda aprender sobre a avaliação porque tivemos uma formação sobre a temática da avaliação educacional no início do 3º bimestre. Acho que foi nessa época (NARRATIVA

PEF, 2023).

Essa narrativa converge com as nossas percepções no sentido de que, durante o ano de 2023, não houve encontros formativos no *Colégio Portal do Jalapão* que tratassem da avaliação nas especificidades da Educação Física Escolar, ocorrendo apenas um encontro formativo que abordou a avaliação educacional na Educação Básica.

O encontro formativo sobre avaliação educacional que aconteceu nesse *lugar* teve como temática "A estruturação da política de avaliação da aprendizagem na Educação Básica", ministrado pelo professor Dr. Celso Vasconcellos (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). A abordagem possibilitou ao docente *apropriar-se* de saberes sobre as concepções avaliativas existentes no campo científico e a necessidade de compreendê-las para utilizá-las de *maneira* adequada nas *práticas* avaliativas da Educação Básica.

Operando sobre esse tema, Lano (2019) sinaliza que ainda existe falta de investimentos e de debates sobre a temática da avaliação na Educação Física, em especial na educação infantil e no Ensino Fundamental, de forma que garanta não só a dimensão do cuidar, mas também do educar e de compreender as apropriações *daquilo que se ensina* aos estudantes, e mais, *daquilo que se faz com o que se aprende*.

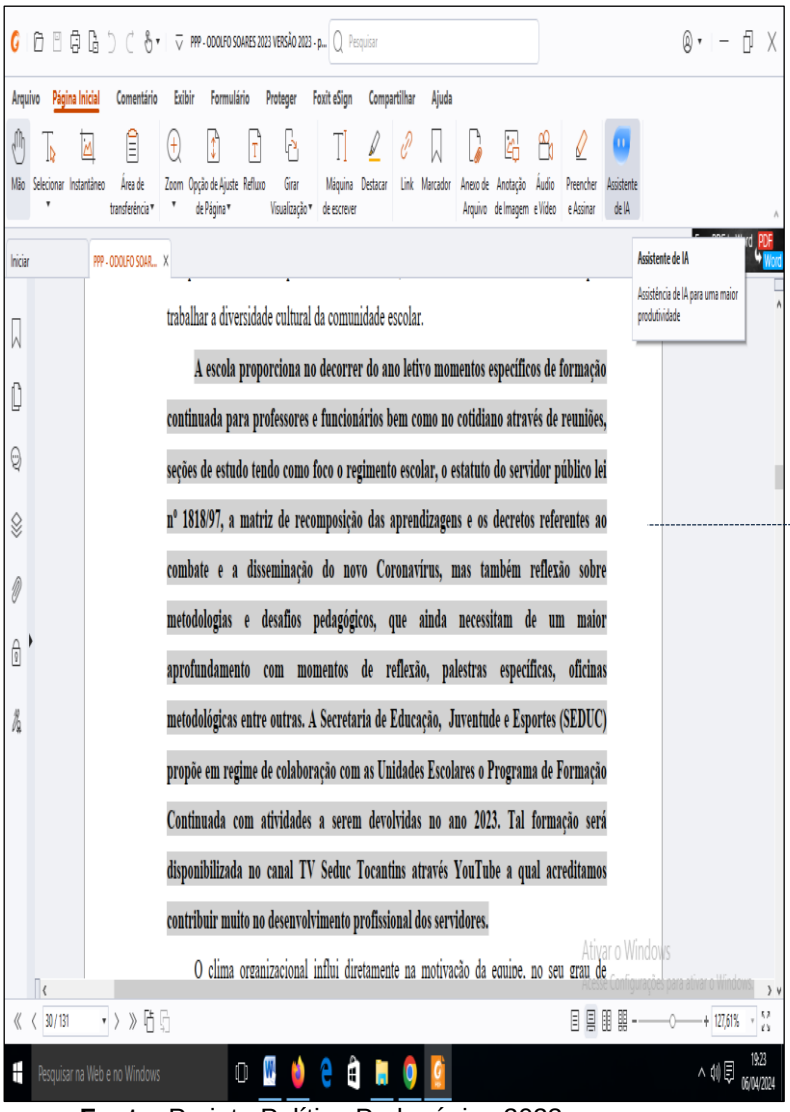
O distanciamento do docente das experiências formativas sobre avaliação, produzidas em diálogo com as *práticas* da Educação Básica, dificulta que o PEF constitua identidades (NÓVOA, 1992) de um *fazer* pedagógico com a avaliação em Educação Física. Assim, acenamos para a necessidade de a Seduc/TO apresentar anualmente programas de formações continuadas para os professores de Educação Física, levando em conta as especificidades desse componente curricular.

Ao percebermos a pouca frequência e a ausência de formações continuadas sobre avaliação na Educação e Educação Física no período das investigações de campo, realizadas no *Colégio Portal do Jalapão*, decidimos analisar o Projeto Político-Pedagógico, versão 2023, com o intuito de buscar *pistas* que demonstrassem as intenções dessa unidade educacional em relação à formação continuada de professores.

Assim, nas prescrições documentais, identificamos dois movimentos formativos direcionados aos professores: um pela escola e o outro pela Seduc/TO, conforme

ilustrado na imagem 4, compartilhada abaixo.

Imagem 1 – Movimentos formativos organizados pelo *Colégio Portal do Jalapão*.



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2023.

Contudo, “ao longo das observações cotidianas realizadas no *Colégio Portal do Jalapão*, não visualizamos *práticas* formativas para professores, organizadas e desenvolvidas por essa unidade educacional” (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Essa argumentação registrada no **diário de campo** é fortalecida na medida em que os objetivos estratégicos e o plano de ações pedagógicas do Projeto Político-Pedagógico do colégio, sinalizam a ausência de encontros formativos para professores, bem como a ausência de outras *pistas* nas escriturações escolares que demonstrem o desenvolvimento de ações desse tipo, naquele período.

Corroboramos com Nóvoa (2022) quando destaca que a formação continuada é um importante movimento da unidade educacional na busca de sua identidade, de sua concepção educativa e avaliativa. Contudo, embora definida pelo projeto pedagógico da instituição que recebeu essa pesquisa, percebemos que os encontros não eram realizados, causando prejuízo à política nacional de formação continuada.

Tomando por base o movimento formativo de responsabilidade da Seduc/TO, percebemos, no decorrer da pesquisa, que as formações são desenvolvidas nos formatos presencial e remoto, apesar de o Projeto Político-Pedagógico prever apenas as formações remotas. As narrativas e o registro no **diário de campo**, apresentados a seguir, apresentam *indícios* que a Seduc utilizou esses dois espaços formativos no ano de 2023."

> Os professores de Língua Portuguesa e Matemática participam de uma formação sobre o Aprova Brasil em Porto Nacional de forma presencial. O objetivo é preparar os alunos para as avaliações do Saeto, Saeb e Enem (NARRATIVA, CPA, 2023).

> A Seduc começou a usar a formação de professores on line na Pandemia do Corona vírus, em 2020. Fomos obrigados a aprender lidar com plataformas digitais, usar meios de comunicação que já existia e não conhecíamos naquele momento (NARRATIVA, CPA, 2023).

> As formações que a Seduc realiza hoje com os professores a maioria é on line. Isso serviu para a eles perceberem que pode otimizar as informações e formações no estado em tempo real em vários lugares e talvez com menor custo (NARRATIVA, CPA, 2023).

Esses achados indicam que a Seduc tem *usado* diferentes *espaços* e *táticas* (CERTEAU, 1994) para compartilhar saberes com os professores da Educação Básica. As narrativas acenam para uma mudança nos *usos* e *consumos* das práticas formativas (CERTEAU, 1994) devido ao distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19. Assim, compreendemos que as mudanças nas *práticas* formativas estão ocorrendo em conformidade com as exigências e dinâmicas culturais e sociais.

Nesse caso específico, a pandemia de Covid-19 foi influente para que o *espaço* formativo remoto se expandisse no território tocantinense, em especial no *Colégio Portal do Jalapão*. O Projeto Político-Pedagógico do ano de 2023, evidencia que a adoção dessas *estratégias* formativas visava que o docente se *apropriasse* e fizesse *uso* de diferentes tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs),

buscando, com isso, outras *maneiras* de *praticar* os *fazeres* pedagógicos diários (CERTEAU, 1994), bem como desenvolver o ensino, que até então era exclusivamente presencial na Educação Básica.

Na ocasião, o canal TV Seduc, na plataforma YouTube, e o Google Meet tornaram-se, respectivamente, os principais e*spaços* digitais utilizados pela Seduc e pela SRE de Porto Nacional/TO para formar os professores da Educação Básica. Foram oferecidas formações em caráter de *lives* sobre as *maneiras* de utilizar as ferramentas do Google, como *formulários, planilhas, drive, sala de aula virtual, apresentações, documentos (docs), meet e agenda*, para incentivar os docentes a utilizarem os recursos tecnológicos digitais (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020)."

As narrativas nos revelam que os docentes utilizaram os *espaços* formativos remotos de *maneira* 'forçada', visando reduzir os impactos da suspensão das aulas presenciais (BARTON, 2020; RAY; SRIVASTAVA, 2020; SANTOS et al., 2020; SCHIMIGUEL; ELOY FERNANDES; TSUGUIO OKANO, 2020; WIJAYA, 2021).

O movimento formativo remoto se apresenta, em nossa percepção, com uma prospecto positivo, pois as práticas formativas para os professores da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, de *maneira estratégica*, têm sido fomentadas desde a conjuntura pandêmica, principalmente na forma online, tendo, inclusive, *lugar* privilegiado no calendário escolar oficial a partir de 2023 (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Aqui não estamos discutindo a qualidade dessas formações remotas, mas as intenções e as mudanças nas *maneiras* de operar as *práticas* formativas dos professores da Rede Estadual de Ensino do Tocantins nos últimos tempos.

Essas experiências educacionais por meio das TDICs durante o período da pandemia tocaram, isto é, transformaram (LARROSA, 2002) o pensamento dos envolvidos no processo de gestão da educação, pois é visível que as *práticas* formativas presenciais para professores estão sendo, aos poucos, substituídas pela formação remota.

Vemos esse movimento formativo como um avanço para a Seduc, pois o Estado do Tocantins tem um extenso território, e as *práticas* formativas para professores por meio das TDICs podem apresentar vantagens econômicas e de logística, já que alcançam um maior número de docentes em todas as regiões do território tocantinense. Além disso, oportunizam aos docentes assistirem aos trabalhos formativos em outros momentos, visto que os eventos ficam gravados na plataforma digital.

As narrativas geradas a partir dos diálogos cotidianos sinalizaram, como lacuna, o reconhecimento do campo científico como *espaço* de *apropriação* de saberes sobre avaliação para a aprendizagem. Percebendo a ausência dessa informação nas fontes, nos propusemos a investigar a percepção do PEF sobre o aprender a avaliar ao longo da formação inicial. Nesse sentido, as narrativas a seguir destacam:"

> Não aprendi com base em fundamentos científicos nada na graduação sobre avaliação da aprendizagem. (NARRATIVA, PEF, 2023).
>
> Igual eu falei pra você naquela época, lá na minha formação mesmo eu não tive nenhuma disciplina específica de avaliação para aprendizagem, nem aprendi em outras disciplinas do curso de Educação Física [...] Não recordo de ter participado de nenhum encontro ou evento que me permitisse aprender sobre a temática avaliação (NARRATIVA, PEF, 2023).

Duas das narrativas evidenciam que o PEF não teve o privilégio de cursar uma disciplina específica que discutisse a avaliação para a aprendizagem na graduação. Nesse sentido, Stieg et al. (2022), Ferreira (2015), Fuzzi, Souza Neto (2013), Bento, Pereira (2012) e Silva (2010) reforçam a necessidade e urgência de as Instituições de Ensino Superior repensarem os currículos dos cursos que não ofertam uma disciplina específica sobre avaliação educacional.

No campo da Educação Física, as pesquisas brasileiras de Poleto, Frossard e Santos (2020); Frossard, Stieg e Santos (2020); Santos, Maximiano (2013); Stieg et al (2018); Santos et al (2019); Fuzzi (2010) e as pesquisas latino-americanas de Castilho-Rematal et al (2022) e Paula (2018) sinalizam a necessidade de os cursos de licenciatura em Educação Física prepararem os futuros professores para fazerem *usos* (CERTEAU, 1994) da avaliação, considerando suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos negar que a ausência de uma disciplina específica no curso de graduação reduz as potencialidades de atuação profissional dos futuros professores. Entretanto, entendemos que os espaços de formação para professores devem contemplar a discussão sobre avaliação em seus aspectos históricos, suas abordagens teóricas e suas proposições na forma de registros avaliativos (STIEG et al., 2020, p. 28).

Nesse sentido, Santos et al (2019) alertam sobre a necessidade de pesquisas que investiguem, a *maneira*, como as licenciaturas têm proporcionado experiências

com práticas avaliativas que reconheçam as especificidades da Educação Física como componente curricular da educação básica, ou seja, como essa temática está sendo trabalhada nos cursos de formação de professores (SANTOS et al, 2019).

As narrativas do PEF dialogam com a literatura acadêmica ao revelarem como lacuna a ausência ou insuficiência do debate científico sobre avaliação para a aprendizagem na Educação e na Educação Física na formação inicial. Para Nóvoa, a falta de experiências formativas na licenciatura, no seu contato com a educação básica, despotencializa as *práticas* pedagógicas e avaliativas no contexto da futura atuação profissional (SANTOS et al., 2019).

As teorias de Michel de Certeau nos possibilitam *indiciar* que a avaliação para a aprendizagem, no decorrer da formação inicial do PEF, não teve um *lugar próprio* nem *espaços* privilegiados em outros componentes curriculares, como o estágio supervisionado ou a didática, que são *espaços* propícios à articulação entre teoria e prática (CERTEAU, 1994; LANO, 2019). Não tendo acesso à disciplina de avaliação educacional nesse *espaço* específico (CERTEAU, 1994), os docentes buscam em outros *lugares* os saberes necessários para a compreensão do processo avaliativo no contexto educacional (FUZII, 2010; FUZII; SOUZA NETO, 2013).

Nesse sentido, sinalizamos que os saberes incorporados pelo PEF sobre avaliação e praticados no cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão* são balizados pelos quatro movimentos formativos a seguir: rememoração das *práticas avaliativas* do meu professor da Educação Básica; trocas de experiências e compartilhamento de saberes com os colegas de trabalho; iniciativa própria (pesquisas no *Instagram, Google, WhatsApp*); formações continuadas realizadas pela Seduc/TO.

As narrativas produzidas ao longo da pesquisa nos possibilitaram identificar que as formações continuadas foram, em sua maioria, fomentadas pela Seduc/TO para os docentes do *Colégio Portal do Jalapão*. Percebemos que o ato de “pesquisar por iniciativa própria”, para o PEF, é o mesmo que buscar atividades avaliativas em grupos de Instagram, Google e WhatsApp. Ou seja, ele se apropria de práticas avaliativas elaboradas por outros professores para desenvolver seus trabalhos avaliativos, sem se balizar na literatura acadêmica.

Diante disso, as evidências debatidas acima apontam que essas *maneiras* do PEF se relacionar com os saberes (CHARLOT, 2000) influenciam suas *práticas* pedagógicas e avaliativas, qualificando o que, como e para que se avalia no Ensino Fundamental, Anos Finais."

3.3 Apontamentos Finais

A produção deste capítulo teve como objetivo compreender os sentidos que o professor com formação em Educação Física do *Colégio Portal do Jalapão* atribui à avaliação para a aprendizagem, identificando suas concepções e os motivos que levam esse docente a avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais, bem como os *lugares/espaços* de formação docente.

Analisamos, no capítulo em destaque, as *práticas* avaliativas mobilizadas pelo professor com formação em Educação Física e as percepções que esse docente e outros praticantes do cotidiano têm sobre o trabalho avaliativo desenvolvido na unidade escolar investigada. Esse movimento de investigação e interpretação dos processos avaliativos contribuiu para o refinamento da teoria da *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019) no Ensino Fundamental, Anos Finais, especialmente no território do Estado do Tocantins.

No decorrer do capítulo, o debate foi conduzido a partir das observações e das fontes produzidas nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos semanais e nos diálogos cotidianos, com a devida anotação em **diário de campo**. Nesse jogo de observar, ouvir e registrar, ampliamos nossa capacidade de ler e interpretar o cotidiano, compreendendo os processos e as tensões enfrentadas a efetivação das *práticas* avaliativas no *Colégio Portal do Jalapão*.

Assim, identificamos ao longo do processo de pesquisa que os motivos que levam o PEF a avaliar no Ensino Fundamental, anos finais, estavam associados principalmente a três sentidos distintos: 1º - Atribuir um conceito sobre o rendimento do estudante; 2º - Aumentar a visibilidade do *Colégio Portal do Jalapão* diante dos estudantes, da sociedade e dos órgãos educacionais superiores, por meio dos índices de aproveitamento escolar produzidos a partir das avaliações internas e externas; 3º - Cumprir normas demandadas pela profissão docente e pela Seduc/TO, oficializadas no Projeto Político Pedagógico.

É interessante pontuar que nenhum dos três motivos de se avaliar, identificados nas fontes, demonstram que o docente reconhece que as práticas avaliativas são capazes de fornecer *pistas* e *indícios* sobre como encaminhar os processos formativos de *maneira* consciente (SANTOS, 2005), "assumindo como fonte de análise a relação dos estudantes com o saber" (LANO, 2019, p. 79).

Após conhecer como se materializavam as ações avaliativas no contexto da unidade de ensino investigada, buscamos compreender sobre quais concepções e influências elas se configuravam. Nesse sentido, foi necessário investigar o percurso formativo do PEF, desde a formação inicial até a formação continuada.

Ao nos debruçarmos sobre as *pistas*, percebemos como lacuna que a avaliação para a aprendizagem, durante a formação inicial do PEF, não teve um *lugar próprio* nem *espaços* privilegiados em outros componentes curriculares, como o estágio supervisionado ou a didática, que são espaços propícios à articulação entre teoria e prática. Não tendo acesso à disciplina de avaliação educacional nesse "lugar próprio" (CERTEAU, 1994) de debate e produção científica, os docentes buscam em outros *espaços* os saberes necessários à compreensão do processo avaliativo no contexto educacional.

Identificamos que os saberes incorporados pelo PEF sobre avaliação, são oriundos da rememoração das *práticas avaliativas* de seus professores na Educação Básica, das trocas de experiências e compartilhamento de saberes com colegas de trabalho, das pesquisas que o docente realiza (nos grupos de Instagram e WhatsApp) e das formações continuadas oferecidas pela Seduc/TO.

Com isso, é possível sinalizar que tanto as experiências com o “professor da educação básica”, resgatadas de seu passado estudantil, quanto as experiências atuais vivenciadas com os docentes do *Colégio Portal do Jalapão* e com profissionais de Educação Física, que usam os espaços virtuais para trocas e compartilhamento de saberes, bem como as formações continuadas desenvolvidas pela Seduc, influenciam sua *maneira* de conceber e praticar a avaliação na Educação Física escolar.

Por meio de *táticas* autoformativas e heteroformativas, o PEF se apropriou dos saberes sobre avaliação que circulam no contexto da Educação Básica e do *Colégio Portal do Jalapão*. Essas práticas avaliativas têm influenciado e delineado o que, como e por que se avalia no Ensino Fundamental, Anos Finais.

Compreendemos que a apropriação dos saberes sobre avaliação, em um contexto marcado por *práticas* pedagógicas e avaliativas reprodutivistas, que visam, acima de tudo, o rendimento escolar, contribui para que esse profissional desenvolva, a partir dessas experiências, *práticas* avaliativas de cunho positivista. Assim, analisando todo o contexto discutido nesse capítulo, é possível sinalizar que a concepção somativa de avaliação circula no cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão* de *maneira* potente, especialmente nas *práticas* avaliativas realizadas pelo PEF.

4 CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A MATERIALIDADE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS RELAÇÕES COM AS CONCEPÇÕES DE AVALIAR NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

4.1 Notas Introdutórias

Ao mergulhar com todos os sentidos na invisibilidade aparente, quase sempre negligenciada, da escola, e aqui especificamente do *Colégio Portal do Jalapão*, procuramos *pistas, indícios* e evidências que nos permitissem compreender as ações avaliativas em circulação nesta unidade educacional, das fontes de pesquisa à materialidade das práticas avaliativas, em suas relações com as concepções de avaliação no Ensino Fundamental, Anos Finais.

Enveredados pelo método da *Pesquisa-Ação Existencial* de Barbier (2002) e pelos aportes teóricos de Certeau (1994) sobre os estudos do cotidiano, buscamos registrar no tempo presente as *práticas* avaliativas e as *estratégias* e *táticas* utilizadas pelos praticantes escolares para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem na escola investigada. Santos (2005), ao debater sobre a avaliação no cotidiano, salienta que nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do seu momento e contexto.

Mesmo sendo uma história do tempo presente, buscamos evidenciar, por meio das *pistas indiciárias*, as linhas de ações avaliativas delineadas pelo colégio nos dois primeiros bimestres letivos de 2023, com o intuito de revelar os *lugares* e *espaços* que os praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1994) utilizam como fontes de pesquisa para fundamentar e materializar suas *práticas* avaliativas, e as perspectivas avaliativas embuídas nessas *práticas*.

Procuramos, dessa forma, não apenas fazer uma transcrição do vivido pelos diversos *praticantes*, mas reescrever uma interpretação do real, uma vez que as construções dos *praticantes* históricos e suas ações não se encontram cristalizadas no tempo (SANTOS, 2005).

A imersão no universo cotidiano nos possibilitou *indiciar* (GINZBURG, 1989) que as trocas de experiências do PEF com os docentes da unidade educacional, o

uso de plataformas digitais e as pesquisas em sites da internet correspondem à maior parte das fontes de busca de informações sobre como desenvolver práticas avaliativas nas aulas de Educação Física, evidenciando um movimento colaborativo em que o docente se apropria de uma *prática* dada por outro professor e a desenvolve no cotidiano das aulas de Educação Física sob sua responsabilidade.

Em conformidade com os *indícios* das fontes produzidas, em função dessas *práticas* e *táticas* (CERTEAU, 1994) de pesquisa, o PEF incorporou e *fez uso*s de provas em caráter de simulados e exercícios no formato de questionários, tratando-os como as principais *práticas* avaliativas para acompanhar os processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a propagação de uma concepção somativa de avaliação na Educação Física escolar.

Além disso, identificamos *indícios* (GINZBURG, 1989) da interferência administrativa no trabalho docente, diminuindo a autonomia do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem e a qualidade educacional, em detrimento da necessidade de realizar a aprovação automática dos estudantes.

Os dados desse capítulo foram organizados a partir da categoria de análise: *a prática avaliativa instituída durante o processo de pesquisa no Colégio Portal do Jalapão* e no final realizamos os apontamentos finais acerca dos assuntos debatidos nessa dimensão da pesquisa.

4.2 Discussão

4.2.1 A prática avaliativa instituída durante o *processo de pesquisa* no *Colégio Portal do Jalapão*

Em continuidade às buscas de *indícios* que nos levem a compreender o sentido do trabalho educativo desenvolvido pelo PEF no 9º ano do Ensino Fundamental, permitimo-nos ser guiados pelos *rastros* deixados no cotidiano escolar pelos seus praticantes (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, o mergulho no *cotidiano* do PEF, a partir de suas intervenções pedagógicas na turma 92.01, nos permitiu compreender, neste capítulo, as ações avaliativas em circulação no *Colégio Portal do Jalapão*, da

organização das fontes de pesquisa à materialidade das *práticas* avaliativas, em suas relações com as concepções de avaliação no Ensino Fundamental, Anos Finais.

A partir dos *indícios* de que a graduação não contribuiu diretamente para a aprendizagem do PEF sobre avaliação educacional (evidenciado no capítulo anterior), buscamos nas ações e narrativas, *pistas* que sinalizassem os *espaços* utilizados pelo PEF como fontes de pesquisa sobre os processos avaliativos no Ensino Fundamental, Anos Finais. Identificamos, a partir dos diálogos cotidianos, três fontes de pesquisa que o docente indicou *usar* em seu cotidiano pedagógico, conforme discriminado no Quadro 5.

Quadro 5 – Fontes de pesquisa para elaborar as práticas avaliativas

Item	Lugares/espaços onde pesquiso sobre avaliação
01	Experiências compartilhadas com outros profissionais da escola ou da mesma área de atuação minha (troca de práticas avaliativas, sugestões idéias)
02	Pesquiso nas Mídias Social, (Blogs, grupos de watsap e facebook de profissionais que atuam no ensino fundamental
03	Experiências promovidas pela SEDUC (formação continuada, cursos EAD, seminário de ensino fundamental entre outros).

Fonte: elaboração própria

Assim, o PEF, em suas narrativas, sinalizou que pesquisa sobre o ato de avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais, principalmente nos seguintes *espaços*: experiências compartilhadas por outros profissionais da escola ou da mesma área de atuação; mídias sociais, como blogs, grupos de *WhatsApp* e *Facebook* de profissionais que atuam no Ensino Fundamental; e experiências promovidas pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, como formações continuadas, cursos EaD e seminários de Ensino Fundamental

Lano (2019), ao debater sobre as *maneiras* pelas quais aprendemos, apropria-se de Charlot (2000) para destacar que uma das dimensões dessa aprendizagem ocorre a partir da *relação com o outro (heteroformação)*, enaltecendo as experiências formativas a partir das trocas e/ou compartilhamentos de saberes e de materiais didáticos nas formações oferecidas, experiências essas que o docente sinalizou utilizar em suas *práticas* cotidianas.

Em conformidade com Nóvoa (2022), a construção coletiva no próprio *espaço* de trabalho contribui para a produção de um conhecimento *próprio* dos professores. Nesse sentido, esse elo de trocas de *práticas* (CERTEAU, 1994) e experiências avaliativas (BONDÍA LARROSA, 2002) pode fortalecer as ações pedagógicas dos docentes.

Levando isso em consideração, Nóvoa (2022) nos alerta que debater as *práticas* avaliativas apenas com o conhecimento produzido pela *experiência*, sem considerar a ciência como uma necessária fonte de pesquisa, pode despotencializar as ações avaliativas.

Nessa convivência de trocas de *práticas* e *experiências*, os docentes têm a oportunidade de ressignificar seus conceitos e as *maneiras* de avaliar, produzindo repertórios avaliativos contextualizados com a realidade dos estudantes, e, ao mesmo tempo, construir conhecimento e *práticas,* próprios para o contexto vivido, transformando a escola, *lugar* de aprendizagem, em um *espaço* de construção coletiva de saberes (CERTEAU, 1994; LANO, 2019; NÓVOA, 2022).

Mas será que as *trocas* e *experiências* compartilhadas no *Colégio Portal do Jalapão* têm realmente contribuído para que o PEF desenvolva *práticas* avaliativas que reconheçam as ações realizadas com os estudantes como fontes que evidenciam *seus saberes, não saberes e ainda não saberes* (ESTEBAN, 2013), sua bagagem cultural e protagonismo?

Ao analisarmos os dados gerados nos diálogos cotidianos, percebemos que as fontes que o PEF utiliza para pesquisar sobre avaliação educacional (Quadro 5) estão em consonância com os *espaços* formativos que o PEF se identifica e utiliza para se *apropriar* dos saberes sobre as *práticas* avaliativas. Destacamos, a seguir, narrativas do PEF, nas quais ele elenca os *lugares* e *espaços* considerados fontes de pesquisa sobre avaliação educacional.

> Eu recorro em 1º lugar aos colegas de trabalho. Eu sempre troco experiências com colegas. No início sempre eu perguntava ao professor Dinin como que ele avaliava os alunos e pedia auxílio a ele, naquela época que você me entregou as disciplinas, quando você era diretor. Atualmente compartilho experiências com o professor de Educação Física Amurab também. Foi mais isso aqui mesmo (NARRATIVA, PEF, 2023).

> Igual eu falei pra você. O segundo local onde eu mais pesquiso é nas mídias sociais. No direcionamento do diálogo não tem essa opção, só tem blogs, grupos de whatssapp e facebook. Vou colocar essa opção escrita aqui para identificar onde eu busco as informações. Vou incluir o instagran. (NARRATIVA, PEF, 2023).

> A Seduc já promoveu alguns encontros formativos on line e teve um encontro desses que eu me lembro que o assunto debatido foi a avaliação educacional. Recebemos materiais sobre avaliação e de vez em quando eu consulto esses materiais. (NARRATIVA, PEF, 2023).

Sobre o ato da *pesquisa* buscamos compreender os impactos dessas ações nas produções das *práticas* avaliativas do PEF no Ensino Fundamental. Sobre isso nos reportamos ao diálogo cotidiano registrado no **diário de campo**.

> **PEF:** É principalmente no instagran e/ou grupos de watsapp de profissionais de Educação física que eu pego algumas informações sobre avaliação. É muito trabalho bom.
>
> **PESQUISADOR:** Como isso acontece na prática?
>
> **PEF:** Os colegas postam nos grupos os trabalhos avaliativos de sucesso que desenvolvem eu vou pego o que eu acho que dá certo [...] Tem também sites da Educação Física que eu sempre pesquiso. Eu também pesquiso atividades e vídeos na internet. Vou adaptando à realidade dos meus alunos porque às vezes as atividades são de outras séries. Onde eu mais busco informações é por esses meios.
>
> **PESQUISADOR:** De onde você tirou as práticas avaliativas desse bimestre?
>
> **PEF:** foi de um site chamado **todo estudo**, tem muitos conteúdos lá. Eu adaptei as perguntas que tinha lá para os alunos do 9º ano. Esse ano tem prova do saeb, por isso selecionei nesse bimestre trabalhar com instrumentos avaliativos característicos, precisamos aumentar o conceito esse ano.

Os vestígios deixados nas narrativas demonstram as *táticas* (CERTEAU, 1994) que o docente encontrou, ao *praticar* o cotidiano, para se apropriar do como avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais. As ações heteroformativas por meio de compartilhamentos e trocas de experiências ocorrem de duas *maneiras* distintas. Uma delas é pelo contato com os colegas de trabalho dentro do colégio, e a outra acontece a partir dos grupos de relacionamento criados em plataformas virtuais ou aplicativos digitais, que oportunizam ao docente se conectar com profissionais de Educação Física de diversas localidades do país, tendo acesso a conteúdos, vídeos e materiais avaliativos compartilhados nessas interfaces digitais.

Esse diálogo revela que o movimento heteroformativo de *trocas de experiências e compartilhamento de saberes*, debatido no Capítulo I, tem impactado na produção das *práticas* de pesquisa do docente, influenciando inclusive suas intencionalidades quanto à organização do trabalho pedagógico e à produção com os estudantes, oferecendo também *pistas* sobre suas apropriações.

É necessário destacar que o *uso* de *espaços* de troca de experiências como fonte de pesquisa, bem como a troca de materiais e *práticas* avaliativas, é, ao mesmo tempo, um *lugar* de formação, pois o envolvimento dinâmico entre os docentes lhes permite inventariar, copiar ou propor adaptações nas práticas avaliativas compartilhadas, contribuindo para a ampliação da visão docente em relação às *práticas* avaliativas (VIEIRA, 2018).

O PEF deixa nítida, também nesse diálogo, a sua intenção de *produzir*/materializar registros avaliativos pautados na teoria da medida, permeada pela lógica do exame, amparados em modelos que já foram utilizados por outros professores ou em exames estandardizados (BARRIGA, 1982; SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019). Ao seguir esses modelos pré-elaborados pelos colegas de trabalho do interior do colégio e/ou aqueles disponibilizados nas plataformas virtuais e aplicativos digitais, o docente coloca a literatura especializada em segundo plano, juntamente com outras *artes de fazer* (CERTEAU, 1994), que valorizam o processo de aprendizagem dos estudantes (LANO, 2019).

Dito de outro modo, ele deixa de investir na leitura do cotidiano de suas intervenções, naquilo que o aluno aprendeu na sala de aula, e passa a privilegiar o conteúdo produzido por outro, secundarizando sua própria relevância no processo formativo dos discentes e a dele como docente.

Outro ponto que merece destaque é o fato de o docente relacionar os processos avaliativos dos estudantes com o aumento dos índices educacionais tabulados no Ideb, colocando como centralidade do processo avaliativo a melhoria do “conceito”, isto é, da visibilidade do *Colégio Portal do Jalapão.* A nota (ou o conceito) é assumida como uma informação relevante sobre as qualidades da escola e dos estudantes, sendo esse último tratado como objeto de análise (ESTEBAN, 2013).

Aproveitamos a oportunidade para destacar que, ao analisar as miudezas dos dados gerados nos diálogos e nos planejamentos de aulas, encontramos *pistas* nas narrativas do PEF que nos sugerem que esse processo se configura também como uma fonte de pesquisa.

> Nossos bate-papos têm me ajudado muito, muito mesmo. No primeiro bimestre tinha muita desorganização, dois professores com duas turmas na quadra, os alunos praticavam apenas o futsal e o tênis de mesa e resistiam praticar outras modalidades. Acredito que estou conseguindo a partir das reflexões e orientações organizar melhor meu planejamento e desenvolver com mais qualidade o meu trabalho pedagógico. Considero como meio de

> pesquisa nossos encontros, tem nos ajudado a mudar a maneira de desenvolver e ver as práticas avaliação. Aprendi muitas atividadades novas (NARRATIVA, PEF, 2023)

Essa narrativa nos apresenta *indícios* (GINZBURG, 1989) de que as reflexões e sugestões de atividades no decorrer dos acompanhamentos pedagógicos contribuíram para que o docente ampliasse seu conhecimento sobre a avaliação para aprendizagem e impactou na mudança de suas práticas avaliativas nos bimestres subsequentes, se configurando também como uma importante fonte de pesquisa para o PEF articular o trabalho pedagógico na turma 92.01.

Essa narrativa nos apresenta *indícios* (GINZBURG, 1989) de que as reflexões e sugestões de atividades no decorrer dos acompanhamentos pedagógicos contribuíram para que o docente ampliasse seu conhecimento sobre a avaliação para a aprendizagem e impactaram na mudança de suas *práticas* avaliativas nos bimestres subsequentes, configurando-se também como uma importante fonte de pesquisa para o PEF articular o trabalho pedagógico na turma 92.01.

Compreendemos que as *práticas* avaliativas precisam valorizar principalmente o percurso formativo dos estudantes, em que o *uso* de distintos registros avaliativos (desenhos, pinturas, contos escritos, narrativas escritas combinadas com desenhos, *fanfictions*, diários da educação física do estudante e do professor) possibilitem ao docente, ao estudante, à escola e à família, interpretarem e gerarem juízo de valor sobre as aprendizagens.

Evidenciamos que, durante o diálogo cotidiano, o docente não revelou recorrer a materiais da disciplina de avaliação educacional disponibilizados na graduação e na pós-graduação, tampouco a livros e/ou artigos científicos. Compreendemos que esses *lugares* (CERTEAU, 1994) são legítimas fontes de pesquisa para o professor, tendo em vista sua forma de serem produzidos e compartilhados nos diferentes espaços formativos.

É necessário destacar que os conhecimentos compartilhados no campo científico, nas instituições de ensino superior, são bases importantes na construção da profissionalidade docente (NÓVOA, 2022) e, visto pelo prisma da avaliação, impactam diretamente no que se avalia, c*omo se avalia, para que se avalia e quando se avalia*. Desta *maneira*, distanciar-se da ciência no momento de busca de saberes sobre avaliação educacional pode despotencializar o trabalho docente e conduzi-lo à simples reprodução de *práticas* avaliativas que circulam naquele contexto

educacional.

Levando em consideração as *artes* (CERTEAU, 1994) de pesquisar sobre *práticas* avaliativas no ensino fundamental, já debatidas anteriormente, continuamos rastreando as pegadas do PEF, a fim de identificar seus atos avaliativos e os sentidos que os *praticantes* do cotidiano escolar atribuem a eles. O Quadro 6, a seguir, apresenta as *práticas* avaliativas mais utilizadas pelo docente, de acordo com suas narrativas registradas no **diário de campo**.

Quadro 6 – Instrumentos avaliativos utilizados pelo docente

Item	Instrumentos avaliativos
01	Provas ou simulados realizados pelos alunos
02	Exercícios em formato de questionários
03	Fichas de registro das avaliação do professor ofertadas pela Seduc/TO
04	Atividades de pesquisa

Fonte: elaboração própria

De acordo com a narrativa do docente, produzida no diálogo cotidiano, uma das *práticas* avaliativas utilizadas com recorrência eram as “provas teóricas”, com caráter de simulados, e os exercícios em formato de “questionários”.

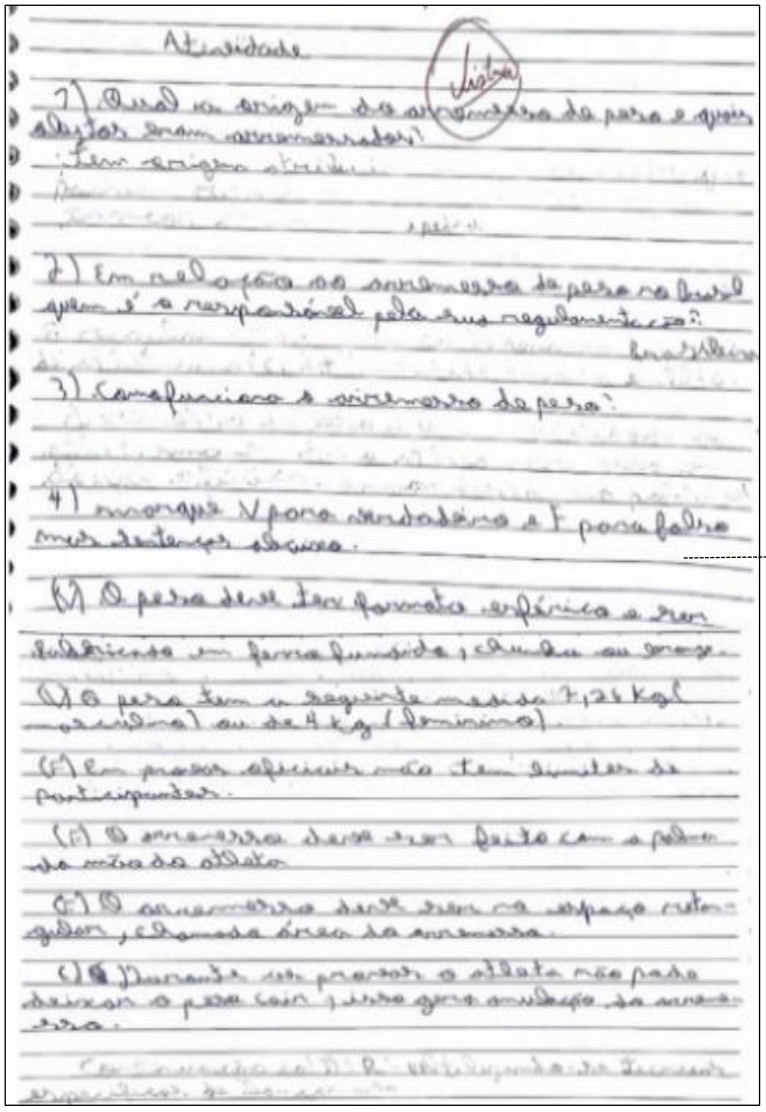
Em relação a essas *práticas* avaliativas, no decorrer das observações das aulas de Educação Física na turma 92.01, identificamos que o professor, com formação em Educação Física, trabalhou dois objetos de conhecimento distintos no 1º bimestre: o *atletismo* nas aulas teóricas e o *futsal* nas aulas de *práticas corporais*. Constatamos também que “o processo avaliativo construído pelo docente centrou-se em questionários e simulados para a análise das aprendizagens teóricas” (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Compreendemos que essa ação está desalinhada com as *práticas* de ensino-aprendizagem compartilhadas e tradicionalmente mobilizadas na Educação Física escolar, na medida em que se compreende o conteúdo da Educação Física de *maneira* integrada e complementar, objetivando ampliar o conhecimento do estudante, tanto dos saberes construídos corporalmente quanto cognitivamente, atravessados pelos saberes relacionais (CHARLOT, 2000).

A título de exemplo, o professor direcionou aos estudantes, no 1º bimestre, dois

questionários com perguntas discursivas e objetivas de marcar (V) para verdadeiro e (F) para falso. No primeiro, o docente avaliou o que os estudantes aprenderam do texto sobre a “história do arremesso de peso”, que foi registrado no caderno; e, no segundo, ele direcionou uma pesquisa com três perguntas sobre os principais atletas mundiais e brasileiros do arremesso de peso, e os recordes mundiais dessa modalidade. Para subsidiar o debate, apresentamos abaixo a primeira atividade avaliativa, tendo em vista que as perguntas desse recurso avaliativo foram utilizadas em outra *prática* do docente.

Imagem 2 – Atividade avaliativa em formato de questionário



Atividade

1) Qual a origem do arremesso de peso e quais objetos eram arremessados?

2) Em relação ao arremesso de peso no Brasil quem é o responsável pela sua regulamentação?

3) Como funciona o arremesso de peso?

4? Marque V para verdadeiro e F para falso nas sentenças abaixo.
(V) O peso deve ter formato esférico e ser fabricado em ferro fundido, chumbo ou bronze.
(V) O peso tem a seguinte medida 7,26 Kg (masculino) ou de 4 kg (feminino).
(F) Em provas oficiais não tem limites de participantes.
(F) O arremesso deve ser no espaço retangular, chamado área de arremesso.
(V) Durante as provas o atleta não pode deixar o pesoa cair, isso gera anulação do arremesso.

Fonte: os autores

Buscando ampliar o leque de interpretação, analisamos em quais fontes de

pesquisa o docente se amparou e quais os sentidos de desenvolver os questionários com os alunos. Após o rastreamento das *pistas*, encontramos *indícios* (GINZBURG, 1989) de que o docente utilizou o site denominado “Todo Estudo” como fonte de investigação. Esse site tem por finalidade disponibilizar conteúdos e exercícios de diversas áreas de conhecimento da Educação Básica, incluindo a Educação Física.

No tocante às *práticas* avaliativas, nossa percepção foi que o professor com formação em Educação Física, extraiu exercícios do site supramencionado e os adequou à realidade dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. As questões que estão nessa plataforma digital, vinculados ao conteúdo da Educação Física foram utilizadas em exames de concurso da Fundep[19] (2019) e da Fafipa[20] (2009).

Na narrativa abaixo o PEF elucida como e para que avaliou os questionários desenvolvidos com os estudantes no 1º bimestre letivo de 2023.

> Eu atribui 4,0 pontos nas duas atividades de questionário. **Apenas vistei** as atividades para valorizar os alunos que fizeram em tempo hábil e para dar um choque naqueles que não fizeram. **Quando eles sabem que vale nota eles correm atrás se não vale nota boa parte não faz**. **Se eu cobrar a aprendizagem do conteúdo terei problemas por isso não olho muito para isso**. **Aqui tem uma regra que a nota do aluno tem que partir de 7,0** (NARRATIVA, PEF, 2023).

A observação das aulas de Educação Física e das atividades propostas pelo docente nos forneceu *indícios* (GINZBURG, 1989) de que o professor não avaliou os estudantes pelo que eles *aprenderam ou não*, mas para atender à tarefa demandada e às burocracias (VIANNA, 2014) da instituição, especialmente pela ação de apenas *vistar* os trabalhos. A avaliação não se ateve ao *acerto* e ao *erro*, nem considerou o *ainda não saber* do aluno (ESTEBAN, 2013). Essa *maneira* de avaliar não permite ao docente acompanhar o processo de desenvolvimento do estudante, tampouco fornece *feedback* sobre as aprendizagens, inviabilizando a retroalimentação da ação docente (SANTOS, 2005).

A narrativa do PEF apresenta *pistas* que nos permitem sinalizar uma possível ausência de intencionalidade pedagógica no processo avaliativo estabelecido aos

[19] A Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa (Fundep) é uma fundação de apoio, de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira, que visa apoiar e fomentar atividades de pesquisa, ensino e extensão e o desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

[20] A Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA) é uma instituição pública de ensino superior mantida pelo governo estadual, com sede na cidade de Paranavaí, no Paraná

estudantes da turma 92.01. Compreendemos que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental precisam ser protagonistas de seu percurso formativo, entendendo o que precisam melhorar, conforme nos ensina Santos (2005). Dessa *maneira*, o docente precisa organizar o processo avaliativo de modo que lhes permita enxergar com clareza as aprendizagens ocorridas, bem como as lacunas.

Na contramão desse movimento, a avaliação por meio do “visto” configurou-se como um fator impeditivo para que o estudante acompanhasse o seu desenvolvimento, tendo em vista que ela não apresenta níveis conceituais e nem permite a identificação das aprendizagens. Essa *prática* também se contrapõe ao Regimento Escolar da Secretaria da Educação e ao Projeto Político Pedagógico, versão 2023, uma vez que ambos os documentos estabelecem que o conceito avaliativo deva ser registrado em notas graduadas entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez) (TOCANTINS, 2018, 2023).

A narrativa evidencia também uma intencionalidade utilitarista da avaliação, pois seu *uso* com a finalidade de obtenção de uma nota criou, nos alunos, a cultura da "recompensa", colocando a "nota" como eixo do processo avaliativo, em detrimento da aprendizagem (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; LANO, 2019; ESTEBAN, 2013).

> Quando eu vejo que eles vão dificultar a entrega das tarefas eu reservo uma aula para vistá-las. Ao verem os colegas ganhando o “visto” eles correm atrás e fazem suas atividades. É uma forma de pressão que dá certo (NARRATIVA PEF 2023).

A cultura da recompensa, além de não contribuir para a formação dos estudantes, como já mencionado nesta dissertação, também é mobilizada como moeda de negociação, descaracterizando seu sentido para os discentes, considerando que o fazer irrefletido se torna tão importante quanto o fazer reflexivo.

Além disso, percebemos que a avaliação pelo “visto” e a “nota” são aliados do docente no controle das condutas e comportamentos dos alunos, servindo como um mecanismo que força os estudantes a cumprirem algumas de suas obrigações escolares (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

O docente relata, em suas narrativas, que há uma exigência da unidade escolar para que a nota do estudante inicie em 7,0. Da mesma forma, ao acompanharmos o Conselho de Classe no 1º bimestre, observamos e registramos no **diário de campo** uma narrativa da coordenadora pedagógica na qual ela salienta que “a recomendação

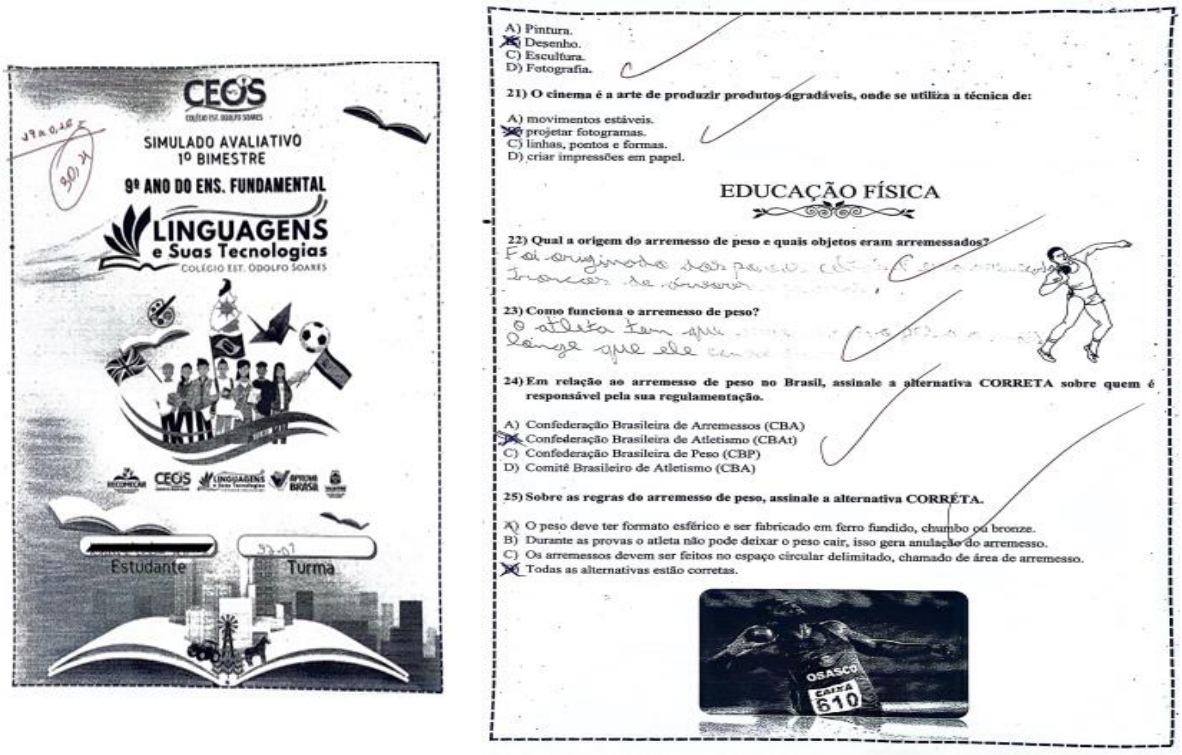
da Seduc/TO é que a nota do aluno parta de 7,0, não sendo permitida a reprovação" (NARRATIVA, CP, 2023).

Pelo direcionamento dessas vozes, há *indícios* de que as instituições hierarquicamente superiores da Rede Estadual de Educação do Tocantins direcionaram orientações, "tidas no contexto escolar como regras", que parecem influenciar e condicionar o fazer avaliativo do PEF. Como disse o docente: "prefiro seguir para evitar problemas pra mim" (NARRATIVA PEF, 2023).

Esse movimento nos preocupa, visto que coloca em xeque o trabalho docente e sua autonomia, ao ser impactado por agentes externos à instituição, que deveriam zelar pela qualidade da educação pública tocantinense.

Avançando em nossas análises, é importante pontuar que a escola atua na confecção de avaliações padronizadas para os discentes. No primeiro bimestre, o exame de simulado foi composto por 25 perguntas, sendo 4 questões referentes à Educação Física, na área de linguagens e suas tecnologias.

Imagem 3 – Simulado de Linguagens: Primeira e última página: Questões da Educação Física



Fonte: Os autores

As *pistas* demonstram que o PEF realocou na íntegra as perguntas utilizadas nos questionários realizados no 1º bimestre para a "prova", com roupagem de

"simulado". Há *indícios* (GINZBURG, 1989) de que essa *arte de fazer* (CERTEAU, 1994) avaliativa inspira-se no paradigma conservador, na medida em que se pautou pela reprodução, onde o "ler, copiar e decorar" por meio de exercícios foi a *tática* utilizada pelo docente para que os estudantes se apropriassem desses saberes (BEHRENS; RODRIGUES, 2014; CERTEAU, 1994).

Em busca de *pistas* (GINZBURG, 1989) que apresentassem elementos das concepções avaliativas mobilizadas pelo PEF, relacionamos os *indícios* das aprendizagens em Educação Física com a nota atribuída ao simulado. Analisamos os simulados após correção e verificamos que muitos estudantes acertaram todas as questões relacionadas ao componente curricular Educação Física, e a nota atribuída neste componente curricular foi abaixo da nota máxima. Independentemente da *maneira* como esses alunos se *apropriaram* do conteúdo, alguns conseguiram demonstrar suas aprendizagens acertando todas as perguntas de Educação Física na "prova".

O próprio docente ratifica essa análise por meio de uma narrativa registrada no **diário de campo** a partir de uma reunião de planejamento da área de linguagens:

> [...] alguns alunos estão conscientes que acertaram todas as questões da Educação Física e teve alguns deles que tirou 3,0 ou 3,2 pontos. Desse modo eles me questionaram, fundamentando que compreenderam os conteúdos da minha aula, isto é, os objetivos educacionais que eu tracei e não foram devidamente valorizados com a nota. Desse modo eles estão se sentindo injustiçados (NARRATIVA, PEF, 2023).

Vasculhando as *pistas* das correções dessa *prática* avaliativa, que às vezes são *negligenciadas*, percebemos que o docente dividiu a nota máxima (4,0 pontos) pelas 25 questões do simulado, encontrando o valor para cada questão (0,16 pontos). A nota do simulado foi atribuída multiplicando o número de acertos por 0,16 pontos. Encontramos esses *indícios* a partir dos *rastros* deixados na primeira página do simulado, ilustrada na imagem 2. Com base em nossas interpretações, o estudante que respondeu o simulado supramencionado acertou 19 questões e sua nota geral foi 30,4.

As evidências sinalizam que, nas correções dos simulados, o *saber* e o *não saber*, que são marcas da avaliação *indiciária*, não foram objetos de investigação para a compreensão *daquilo que o estudante ainda não havia compreendido*. A ação docente se restringiu a verificar ou examinar o ensino ou conteúdo aprendido (ou

decorado), como pressuposto apenas para aprovação ou reprovação, preocupando-se unicamente com dados quantitativos do rendimento do estudante (ESTEBAN, 2013; SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Reforcando esse entendimento o PEF durante uma reunião de planejamento da área de linguagens expressou suas inquietações a despeito da prática avaliativa adotada pela unidade escolar no 1º bimestre e nós anotamos no diário de campo.

> Ao longo desse processo de pesquisa tenho refletido muito com o pesquisador nos planejamentos individuais sobre os conceitos avaliativos e estou percebendo que a maneira pela qual avaliamos os alunos nesse bimestre está totalmente amarrada a uma concepção somativa de avaliação, porque nossas ações se restringiram a trabalhar exercícios e questionários, e, no final do bimestre fizemos prova de simulado valendo 4,0 pontos. Os exercícios de questionário e a prova valeram 8,0 ponto, ou seja, 80% da nota do aluno no bimestre. O simulado teve "caráter exames", de testes de conhecimento. Foi feita no final do bimestre não tivemos o devido tempo de corrigir e fazer o devido feedback ao aluno (NARRATIVA, PEF, 2023).
>
> A aprendizagem não compreendida nós não investigamos e preparamos ações futuras para corrigir esses problemas. Um trabalho formativo requer que o professor dê continuidade ao que o aluno não aprendeu. No bimestre seguinte nós simplesmente fomos para os Documentos Curriculares do Tocantins e selecionamos as habilidades e os objetos de conhecimento do bimestre seguinte. Estamos mais preocupados em aplicar conteúdos do que com a aprendizagem do aluno de fato, por que a gente segue os conteúdos de bimestre a bimestre sem olhar para trás, para as deficiências dos alunos, para o fracasso escolar de alguns. A gente padroniza o olhar pelos melhores e sempre tem aluno que fica com um probleminha ou outro (NARRATIVA PEF, 2023).
>
> Por meio do simulado nós queríamos aproximar o aluno dos exames externos e não nos atemos a essas questões" (NARRATIVA CP, 2023).

A avaliação na ótica do exame atende as exigências de natureza administrativa, servindo para reconhecer a presença ou ausência dos conhecimentos, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe (VIANNA, 2014; ESTEBAN, 2013).

Dentro dessa lógica avaliativa, o docente até consegue avaliar "se o aluno foi capaz de responder adequadamente a suas perguntas" (ESTEBAN, 2013, p. 98), porém o *erro* ou *acerto* das questões não indica quais os saberes usados para repondê-las, nem os movimentos formativos desenvolvidos para adquirir a aprendizagem demonstrada, tampouco o raciocínio que enveredou a resposta (ESTEBAN, 2013, SANTOS, 2005).

Em continuidade ao debate sobre as práticas avaliativas utilizadas pelo PEF, durante os diálogos cotidianos (quadro 6, item 3) o docente sinalizou que *faz usos*

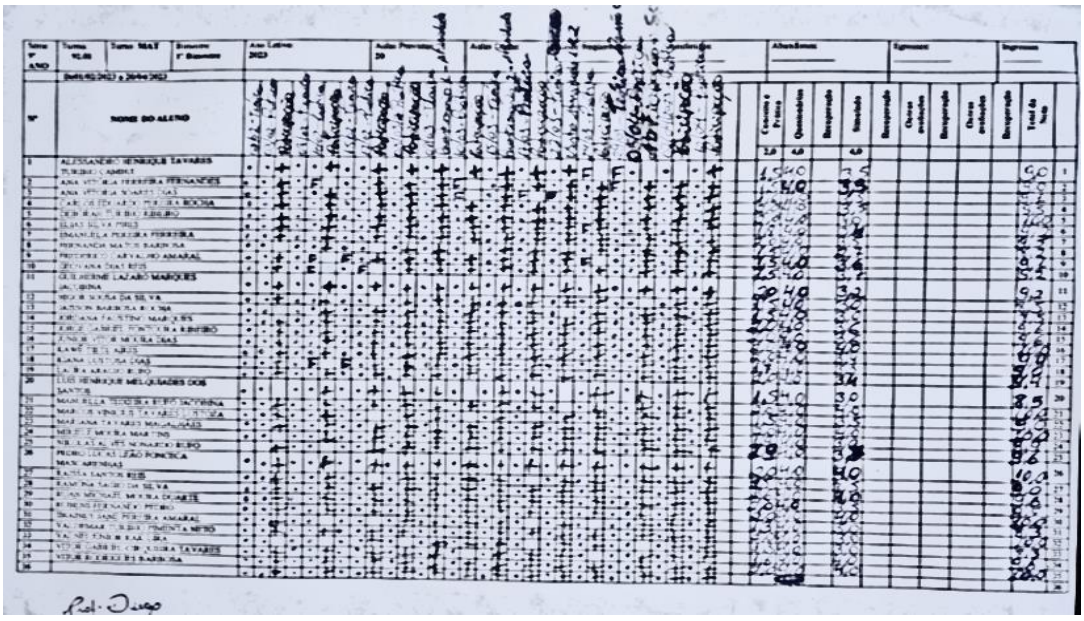
(CERTEAU, 1989) de um formulário em que registra as aprendizagens enunciadas e corporais, disponibilizado pela Seduc no Sistema eletrônico de Gerenciamento Escolar.

> Por meio delas eu organizo os registros das atividades avaliativas aplicadas no cotidiano controlando e regulando as ações dos estudantes. Elas permitem também que eu comunique as ações realizadas e a vida escolar do aluno aos responsáveis pelos alunos e aos próprios estudantes (NARRATIVA PEF, 2023).

No decorrer das observações, identificamos que o docente faz *usos* de uma *ficha extraída do SGE*, que possibilita o preenchimento manual e o acompanhamento da frequência escolar e da avaliação bimestral do estudante, além de um *caderno de registro* destinado às anotações dos planejamentos das aulas.

O SGE é um sistema que possibilita o gerenciamento das atividades acadêmicas das unidades escolares da rede estadual de ensino do Tocantins, desde a matrícula e formação de turmas, passando pelo planejamento, avaliação, controle de frequência, evasão, distorção idade-série, até a aprovação e reprovação, interconectando os alunos, escolas, superintendências regionais de educação e a Seduc/TO.

Imagem 4 – *Ficha* de frequência e avaliação da turma 92.01



Fonte: os autores

Ao analisar de *maneira pormenorizada* essa ficha[21] avaliativa, evidenciamos que todas as qualidades dos alunos foram quantificadas ao serem substituídas por notas, impossibilitando a investigação das aprendizagens e a proposição de novas ações pautadas no *ainda não saber* do estudante. Há *indícios* de que essa ficha se norteia pela perspectiva somativa de avaliação, centralizando-se na ação docente e se eximindo completamente da investigação qualitativa das aprendizagens dos estudantes. Esses atributos, por si só, dificilmente contribuiriam para reorientar futuras ações do docente (GINZBURG, 1989; ESTEBAN, 2013; LANO, 2019).

Ela apresenta de *maneira* visível as *práticas* avaliativas utilizadas pelo docente; entretanto, não permite a compreensão dos trabalhos desenvolvidos e das atividades propostas, com descrições das potencialidades e fragilidades dos estudantes. Observamos que o docente lida cotidianamente com um grande fluxo de atividades, fragilizando qualquer ação de rememorar aquilo que precisa ser potencializado, individual e coletivamente, nos discentes.

Outro ponto analisado na ficha avaliativa, que merece destaque, é o campo criado para controle dos estudantes que estão cumprindo as tarefas pedagógicas. De *maneira tática* (CERTEAU, 1994), o PEF faz *usos* de um código para identificar os estudantes que cumprem as lições ou exercícios. O código é representado por um sinal de (+), que significa “positivo”; isto é, se está positivo, o aluno cumpriu com sua obrigação escolar.

Acompanhamos essa dinâmica avaliativa no 1º bimestre e percebemos que o docente vistou os questionários dos estudantes que fizeram suas tarefas. O que mais chamou atenção foi o fato de o docente restringir essa *prática* avaliativa ao “visto” e ao preenchimento do sinal de (+) na ficha, indicando que o estudante cumpriu com suas responsabilidades, sem fazer a leitura dos exercícios respondidos, isto é, sem investigar as aprendizagens dos estudantes (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Até aqui, inventariamos as fontes de pesquisa e as práticas avaliativas das aprendizagens teóricas; entretanto, a Educação Física é uma área de conhecimento distinta, em que as aprendizagens corporais fazem parte de suas figuras de aprendizagem (CHARLOT, 2000). Nessa linha de raciocínio, investigamos como se

[21] Da esquerda para a Direita a ficha apresenta: o nome do estudante, campo de preenchimento da frequencia, junto com as informações de participação nas aulas práticas e entregas dos questionários. No campo de avaliação apresenta os seguintes critérios e valores máximos das notas: Conceito e prática até 2,0 pontos; Questionários até 4,0 pontos; Simulado até 4,0 pontos e o total da nota.

dá a avaliação das aprendizagens corporais no 9º ano do ensino fundamental. Sobre essa situação, os diálogos abaixo explicitam como ocorre no cotidiano essa organização avaliativa do docente.

> **PESQUISADOR:** [...] O que e como o senhor avalia nas aprendizagens corporais? Como registra essas aprendizagens?
>
> **PEF**: Aquela ficha de registro da chamada eu utilizo para anotar o que o aluno fez ou não. O sinal de (+) significa que o aluno fez a atividades práticas, se não tem o sinal de (**+**) ele não fez.
>
> **PEF:** Eu conheço todos os alunos, quem participa e quem não participa. Quando eu vou registrar eu sei quem é quem. Conheço todos os alunos da turma 92.01. Eu não avalio as aulas práticas por meio de fichas de acompanhamento da aprendizagem motora. Nunca fiz isso. Geralmente eu olho nome por nome na ficha de frequência e anoto os sinais, depois transformo isso em nota para posteriormente transferir ao SGE.
>
> **PEF:** Eu observo mesmo é só quem participa da aula prática. Quem chegou na hora. [...] Não avalio nada específico sobre a aprendizagem motora ou gestos motores porque eu não olho para os gestos perfeitos, eu utilizo minha aula para que o aluno vivencie [...] Eu Nunca fiz, nunca avaliei o que o aluno aprendeu de movimentos. Minha preocupação se o aluno está acertando a cesta é menor do que se ele está vivenciando.

Os diálogos deixam evidente que o docente controla a participação dos estudantes nas aulas práticas do componente curricular de Educação Física por meio da atribuição do sinal de (**+**). Esse código é usado de *maneira tática* pelo docente para a construção do conceito das aprendizagens corporais, que é quantificado a partir das notas (CERTEAU, 1994; ESTEBAN, 2013). É perceptível a ausência de *práticas* avaliativas concretas que possibilitem ao docente acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens corporais dos estudantes, e não visualizamos nenhum direcionamento ou intenção durante as vivências *práticas* que se assemelhasse a um momento de avaliação das aprendizagens.

Assim, existem *indícios* de que a ausência de *práticas* avaliativas capazes de captar as aprendizagens corporais no 1º bimestre ocorreu porque também havia a ausência de uma organização pedagógica e de uma proposta formativa direcionada aos estudantes. Durante as aulas práticas, percebemos que o docente não conseguiu articular uma proposta educativa clara; ou melhor dizendo, ele não ensinou os estudantes *como e para que* praticar o futsal, sendo ele responsável apenas pela arbitragem, pela organização das equipes e pela distribuição dos materiais.

Para Santos (2005), esses *fazeres* avaliativos na Educação Física, ao longo da história, se basearam na aptidão física, assiduidade e participação, cujo principal instrumento avaliativo é a observação, que ocorre sem planejamento e sem objetivos educacionais pré-definidos.

Identificamos, no decorrer das observações dos planejamentos, que o professor utilizava um *caderno de registro* que servia como um bloco de anotações dos planejamentos das aulas, onde ele fazia registros gerais e aleatórios. Durante o processo de pesquisa, não percebemos que o docente utilizava essa ferramenta para estabelecer conexão entre o que foi ensinado e o que seria ensinado nas próximas aulas, tampouco como um mecanismo para auxiliar na avaliação dos estudantes (LANO, 2019).

Nesse contexto o *caderno de registo* do professor poderia ter sido utilizado como um instrumento avaliativo que permitisse ao docente

> refletir sobre suas ações, projetando caminhos e novas maneiras de interpretar aquilo que ocorreu no processo de ensino-aprendizagem, qualificando as *mediações* produzidas pelo docente ao longo do percurso formativo das crianças. Contribui, ainda, para a compreensão dos avanços das crianças, na medida em que se tem clareza daquilo que se quer registrar, ou seja, dos objetivos da aprendizagem (LANO, 2019, p. 85).

No direcionamento do diálogo cotidiano sobre as *práticas* avaliativas mobilizadas pelo PEF, apresentamos outras possibilidades de práticas avaliativas, entendidas aqui como caminhos alternativos para viabilizar interpretações distintas daquilo que é *produzido* no cotidiano escolar (SANTOS, 2005; LANO, 2019). Dentre essas práticas, citamos a construção de cartazes, desenhos, registros das aulas por meio de fotos e vídeos, portfólio, produção de textos, além da apresentação e exposição de trabalhos. Sinalizamos que o docente não assumiu, durante o diálogo, a utilização desses mecanismos avaliativos, dando pistas da ausência dessas práticas avaliativas no contexto de sua atuação no 9º ano do ensino fundamental.

Percecemos a necessário do docente ampliar o sentido das *práticas* avaliativas mobilizadas no 9º ano do ensino fundamental, para além da concepção somativa de avaliação, que se centraliza na ação docente, nos resultados do Ideb e na visibilidade do *Colégio Portal do Jalapão*. Dessa maneira, é preciso promover uma reflexão sobre os direitos de aprendizagem dos estudantes nesse nível escolar, assumindo-os como produtores de cultura e dotados de bagagem cultural (LANO, 2019).

A esse respeito, compreendemos que o professor com formação em Educação Física tem uma tarefa árdua pela frente, na busca pelo reconhecimento e a ampliação das especificidades da Educação Física em suas *práticas* avaliativas, bem como explorar outras possibilidades avaliativas que reconheçam as potencialidades, as particularidades, a cultura e a criatividade dos estudantes, valorizando inclusive o protagonismo deles, em seus percursos formativos. Além disso, deve atribuir-lhes corresponsabilidades no processo avaliativo, com o intuito de criar uma nova cultura sedimentada nas diferentes formas de aprender (LANO, 2019).

Esse processo contribuirá para que o PEF e os demais docentes do *Colégio Portal do Jalapão* tensionem processos de ensino que possibilitem a ampliação de suas compreensões sobre aquilo que se faz no cotidiano (LANO, 2019). Ao considerarn o estudante como produtor de cultura, de conhecimento e protagonista de sua formação, o docente tem elementos para investigar (ESTEBAN, 2013), por meio de *pistas*, sinais e *indícios*, aquilo que é produzido, ampliando sua base interpretativa.

Nosso propósito aqui não é questionar a validade das trocas de experiências entre docentes na construção de saberes sobre avaliação para a aprendizagem, mas os achados desta pesquisa nos dão *indícios* de que as experiências partilhadas entre docentes centram-se em ações avaliativas de cunho quantitativo e somativo, com o *uso* restrito das práticas avaliativas e pedagógicas. Nossa percepção é que as experiências avaliativas compartilhadas no interior do colégio têm impactado nas *práticas* do PEF, mais do que as experiências compartilhadas pelas plataformas virtuais, porque a *prática* do docente segue na mesma direção das propostas educativas veiculadas pela equipe técnico-pedagógica e pelas propostas advindas da Seduc/TO.

Compreendemos que os grupos de compartilhamento de experiências avaliativas virtuais, podem ser um potente meio de pesquisa para o docente, mas, para isso, é preciso que o docente aceite e busque as novas possibilidades propostas naquele *espaço* de pesquisa, com o intuito de ressignificar sua identidade e sua concepção sobre o fenômeno da avaliação. Para apontarmos nossas percepções sobre essa fonte de pesquisa, baseamo-nos no discurso do PEF, sem buscar evidências por meio de outras estratégias metodológicas.

Sugerimos para pesquisas futuras que sejam identificadas as *práticas* avaliativas compartilhadas nesses grupos e como esses processos de

compartilhamentos acontecem, por meio de observações para compreendermos melhor o valor dessa fonte avaliativa.

4.3 Apontamentos Finais

Nesse capítulo, almejamos compreender as ações avaliativas em circulação no *Colégio Portal do Jalapão* e os *lugares* e *espaços* que o docente pesquisa para fundamentar seu trabalho avaliativo. Nesse sentido, estabelecemos diálogos com diferentes fontes da nossa pesquisa, como as notas de campo, os registros de conversas com o professor de Educação Física e os materiais mobilizados pelo docente e pela escola para compreender as aprendizagens.

Os achados revelam que as conversas com outros docentes da instituição e pesquisas em sites da internet correspondem à maior fonte de busca de informações sobre como mobilizar as *práticas* avaliativas no cotidiano escolar, nas aulas de Educação Física, evidenciando como o movimento colaborativo está associado à transportação de uma *prática* já estabelecida para o cotidiano das aulas do professor participante da pesquisa.

Em função desse movimento, nossas fontes evidenciaram que provas, exercícios e questionários são as principais práticas avaliativas mobilizadas pelo docente para realizar sua avaliação. Nesse ponto, destacamos que é emergencial pensar em uma ação avaliativa que garanta a participação dos discentes na construção do conhecimento em Educação Física escolar, selecionando ações pedagógicas e avaliativas que se relacionem com o seu cotidiano.

Outrossim, também evidenciamos, no capítulo, a interferência administrativa no trabalho docente, o que ocasiona queda na qualidade do ensino, na autonomia docente e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Essa ação está relacionada com a pressão externa dos agentes educacionais para corresponder a uma determinada métrica dos exames estandardizados.

Assim, sinalizamos, para o próximo capítulo, a produção de *fanfics* como prática avaliativa na Educação Física escolar, com o intuito de dar visibilidade às aprendizagens dos alunos a partir da perspectiva da avaliação para a aprendizagem (BAIRD et al., 2014).

5 CAPÍTULO III - O USO DAS *FANFICTIONS* COMO POSSIBILIDADE AVALIATIVA *INDICIÁRIA* DOS ESPORTES COLETIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

5.1 Notas Introdutórias

O objetivo deste capítulo é propor e analisar o *uso* das *fanfictions* como *prática* avaliativa na Educação Física Escolar, com o intuito de compreender as aprendizagens dos estudantes a partir de registros textuais e imagéticos, sobre os saberes apropriados nas *práticas corporais.*

As fanfictions, também conhecidas como *fanfics* e *fics*, são histórias ficcionais produzidas por fãs, baseadas em textos originais, sejam eles livros, séries de livros, quadrinhos, mangás, seriados de televisão, filmes, animes, músicas, dentre outros artefatos culturais contemporâneos, podendo ser narradas por meio de registros escritos e imagéticos (CARVALHO, 2012).

Essas histórias exploram diversas possibilidades e universos e, geralmente, os fãs são levados a escrever ou ler *fanfictions* exatamente por gostarem desses universos ficcionais da cultura popular. Dessa forma, buscam se aprofundar e dar continuidade ao que já foi criado pelo autor original (VARGAS, 2005; CARVALHO, 2012; ALENCAR; ARRUDA, 2017; FRANÇA, 2020; ARAÚJO, 2022).

Compreendemos, a partir de nossas buscas, que pesquisadores brasileiros, em especial o grupo Proteoria, da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, sinalizam a necessidade de desenvolvimento de pesquisas com *práticas* avaliativas na perspectiva *indiciária*, por meio da entrada investigativa: *o que o aluno faz com aquilo que se aprende*. Iniciativas anteriores já foram produzidas, dando visibilidade a diferentes *práticas* autoavaliativas, levando o aprendente a se ver como autor da sua aprendizagem, num processo de transformação de si, consumindo e produzindo saberes (FREIRE, 2001). Nesse contexto, professores e estudantes são sujeitos aprendentes, protagonistas da produção do processo educativo, assumindo, em especial, a autoria das *práticas* avaliativas (VIEIRA, 2018).

Assim, as pesquisas de Santos (2005) fizeram *usos* de fichas para avaliar a participação do estudante no processo educativo; Vieira (2018) e Vieira; Neto; Santos (2020) analisaram os usos do portfólio fotográfico/ateliê biográfico e o diário da

Educação Física para analisar a progressão da aprendizagem; Lano (2019), Barcelos e Santos (2021) propuseram e analisaram o uso de emojis, desenhos e portfólios como *práticas* avaliativas indiciárias; Vieira, Stieg e Santos (2023) analisaram o sentido atribuído por professores e alunos ao *uso* dos registros avaliativos imagéticos (portfólio fotográfico, desenhos, maquetes, cartazes e histórias em quadrinhos) nas aulas de Educação Física.

Essas pesquisas se mostram relevantes, visto que, nos Capítulos I e II, evidenciamos que o processo avaliativo no *Colégio Portal do Jalapão* é atravessado por diferentes influências da equipe técnico-pedagógica do colégio e da própria concepção avaliativa do PEF, que não estão distantes da concepção avaliativa em circulação no colégio. Essas influências, apresentadas no decorrer do estudo, não oportunizam ao *praticante* aprendente narrar sua aprendizagem, refletir e interpretar as experiências vividas, produzindo sentidos na constituição da sua aprendizagem (BENJAMIN, 1994).

Dessa maneira, esta pesquisa se incorpora aos estudos desenvolvidos pelos autores supramencionados, uma vez que consiste em apresentar possibilidades concretas de *práticas* avaliativas, na perspectiva *indiciária,* assumindo o *uso* do gênero literário *fanfictions* para compreender o que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental *fazem com aquilo que aprendem* na Educação Física escolar.

Sistematizamos a organização do estudo em três momentos. Cada tópico discute as fontes sob diferentes perspectivas. Assim, no primeiro, apresentamos a análise das *fanfictions* onde há maior incidência dos saberes técnicos do basquetebol. No segundo, debatemos as *fanfics* que apresentaram, em seus escritos, *indícios* de saberes para além dos desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar. E, no último, analisamos as *fanfictions* que evidenciam os processos de ensino-aprendizagem em seus registros. Finalizamos com os apontamentos finais.

5.2 - Discussão

5.2.1 – Projeções do aprender com as Fanfictions: narrando os saberes técnicos do basquete a partir de produções escritas e imagéticas.

Em conformidade com Certeau (1994, p. 64), as práticas sociais são as “[...] *maneiras* de *fazer* pelas quais os sujeitos se *apropriam* do *espaço* social”, ou seja, referem-se às *maneiras* como os sujeitos *praticam* o cotidiano em meio à realidade concreta da sociedade, reproduzindo, transgredindo ou estabelecendo outros processos de organização social (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, o *pensar* e o *praticar* a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem partem da noção de que tanto os estudantes quanto os docentes são produtores de *práticas* sociais e, por isso, a todo momento, estão tecendo sua formação e relacionando os saberes escolares com os de fora da escola (VIEIRA, 2018). Essa *arte* de o estudante utilizar o que lhe é ofertado e criar uma invenção sobre a experiência compartilhada é denominada por Certeau (1994) de *consumo* produtivo.

Defendemos o entendimento de que as aprendizagens são tecidas na relação de *consumo* que o sujeito constitui com os conhecimentos que já existem, como patrimônios históricos, culturais e científicos, e outros que possam ser inventados em sua trajetória de vida, no diálogo com *o outro* e *com o mundo* (CHARLOT, 2000), em diferentes contextos sociais (VIEIRA, 2019).

Nesse entendimento, às *práticas* avaliativas cabe ampliar e aprofundar as leituras do aluno sobre determinado objeto de saber, levando-o a novos aprendizados. Assim, avaliar na perspectiva *do que o aluno faz com aquilo que se aprende* exige uma ação mediadora pautada no compromisso ético de “[...] levar em consideração a existência do ‘aqui’ do educando e respeitá-lo” (FREIRE, 1985, p. 37). Nessa direção, o diálogo entre a experiência do aluno e o conhecimento que se pretende desenvolver é o ponto de partida e de chegada da avaliação (VIEIRA, 2018).

Mobilizamos a teoria dos sentidos na produção das práticas avaliativas porque acreditamos que o entrecruzamento dos saberes escolares com os da *experiência* cotidiana (BONDÍA LARROSA, 2002) contribui para que os estudantes narrem suas histórias, rememorem o vivido, despertem o prazer pelo aprender e desejem praticá-lo mesmo fora do espaço escolar. Esse interesse é despertado quando se leva o aprendente a produzir perguntas ao objeto de saber que lhe é apresentado,

associando-o à sua história de vida (VIEIRA, 2018).

Em suas aventuras em busca da compreensão da relação dos estudantes com os saberes, Charlot (2000) conclui que os saberes usualmente valorizados nas escolas e a *maneira* como esses saberes são ensinados oferecem pouco impacto aos aprendizados dos jovens. Nesse sentido, *o não saber* ou o *ainda não saber* (ESTEBAN, 2013) não podem ser analisados pelo simples desinteresse do aluno em aprender, mas, sobretudo, pela dificuldade que ele tem de produzir sentido com aquilo que o professor ensina (VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Nessa direção, entendemos que se faz necessária uma virada epistemológica (CHARLOT, 2000) no modo de conceber e praticar o processo educativo e, com ele, o ato de avaliar, centralizando o debate nas interpretações e nos sentidos que os praticantes do cotidiano produzem de suas práticas e aprendizagens (VIEIRA, 2018; LANO, 2019). O estudante produzirá sentidos aos saberes problematizados nas aulas a partir do momento em que os processos pedagógicos e avaliativos focarem suas *práticas* na permanente investigação de *pistas* e *indícios* dos interesses dos estudantes, com o intuito de criar novas aprendizagens a partir da ciência e da experiência (FREIRE, 2001; BONDÍA LARROSA, 2002).

Nesse sentido, defendemos as *práticas* autoavaliativas nesta dissertação de mestrado porque entendemos que os estudantes, em especial do Ensino Fundamental, Anos Finais, têm condições de produzir *práticas* avaliativas, mobilizados pelos seus sentidos, tomando as rédeas desse movimento, a partir de suas próprias escolhas e das suas maneiras de inventariar e narrar os saberes em sua relação com o universo mais amplo dos saberes do seu “mundo” social.

Diante disso, abrimos *espaços* nas aulas para conhecer os conteúdos culturais que os estudantes da turma faziam *usos* e *consumos* cotidianamente, para selecionar os objetos de conhecimento de seus interesses e as *práticas* avaliativas da educação física a serem desenvolvidas no processo de ação (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). Essa intencionalidade serviu para nos *apropriarmos* dos *produtos ou artefatos culturais* de *consumo* diário (CERTEAU, 1994; ALVES et al., 2002) dos jovens, visando inter-relacionar a educação física com os conteúdos culturais de interesse do estudante, com o objetivo de despertar o gosto pelas atividades.

Nesse contexto, os estudantes indicaram que gostariam de aprender o objeto de conhecimento “basquetebol” e, dentre as *práticas* avaliativas apresentadas, uma das escolhidas foram as *fanfictions*. Como não conhecíamos o potencial das

fanfictions como *prática* avaliativa, este estudo serviu para verificarmos se seria possível fazer *usos* das fanfictions como prática avaliativa na educação física escolar.

Como já explicitado na introdução desta dissertação e nas notas introdutórias do Capítulo III, as *fanfictions* são histórias criadas por fãs envolvendo cenários, personagens e tramas baseadas em obras originais, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os fanfiqueiros dedicam-se à produção das *fanfictions* em função de terem desenvolvido laços afetivos com a obra original, passando da condição de mero *consumidor* dos materiais disponibilizados para a de *produtor*, a partir de sua interação e interferência naquele universo ficcional, deixando sua marca autoral (VARGAS, 2005; CARVALHO, 2012; CERTEAU, 1994).

A partir dessas decisões negociadas entre o PEF e os estudantes, conferimos autoridade para que o estudante assumisse o *lugar* (CERTEAU, 1994) de autoria da aprendizagem e das *práticas* avaliativas, tornando-se assim o protagonista de seu percurso formativo.

Na produção das *fanfictions*, os praticantes do cotidiano se expressam narrando os sentidos e suas invenções com o conhecimento. Nesses encontros dialógicos, os sujeitos aprendentes, na relação *consigo mesmo, com os outros e com o mundo* (CHARLOT, 2000), narram o que aprenderam na educação física, associando a outros conteúdos, e, a partir das *pistas, sinais* ou *indícios* (GINZBURG, 1989) das aprendizagens, o docente busca aperfeiçoar o desenvolvimento e a continuidade das projeções com o aprender.

As enunciações nas *fanfictions* foram tomadas como *indícios* da projeção do processo educativo rumo à formação do sujeito aprendente. Seguir um *indício* consiste em remontar e interpretar o tempo de um determinado momento do espaço praticado (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018).

Nesse processo de invenção do conhecimento, conseguimos avaliar quando o estudante aprende, quando ele consegue apresentar respostas provisórias que o levem a projetar ações dos objetos de conhecimento mobilizados nas aulas de educação física com as atividades em situação (em um local, em um momento da sua história e em condições diversas de tempo, na interação com outras pessoas) (CHARLOT, 2000).

Ao nos apropriarmos das enunciações das *fanfictions*, percebemos que 25 estudantes alcançaram a proposta de transformar os saberes de domínio do basquete

para *objetivação-denominação* por meio das *fanfictions*; 5 desenvolveram as *fanfictions*, mas não conseguiram incluir *indícios* concretos das aprendizagens desenvolvidas nas aulas de educação física; e 2 não conseguiram elaborar as *fanfictions*. Dessa maneira, relacionamos uma das *fanfictions* produzidas, que demonstra as narrativas inventariadas pelos estudantes a partir da tessitura dos conteúdos que fazem parte da sua vida cotidiana com os objetos de conhecimento do basquete desenvolvidos nas aulas de educação física escolar.

Imagem 5 – *Fanfiction* escrita que apresenta conteúdos técnicos do basquete na sua relação com o desenho animado Os Padrinhos Mágicos.

No bairro balão fantástico, Timmy e seus amigos esperavam ansiosos para verem o filme crash nebula

Timmy começa a suspeitar de um menino rico chamado Remy Granabeça quando ele pode ser melhor do que Timmy em qualquer coisa, e pode até mesmo estar no gibi de Queixo Rubro. (Queixo Rubro é o Super-Herói dos quadrinhos quevive em Queixópolis, protegendo-a dossuoer-vilões que sempre tentam fazer mal a ele). Timmy descobre que Remy tem um padrinho mágico. Wanda madrinha mágica de Timmy sabe quem é, mas não poderia dizer aTimmy, até se ele desejasse que ela dissesse pois é uma regra de padrinhos mágicos. Timmy e seus amigos acamparam a noite toda para serem os primeiros a verem o filne Crash Nebula, porém Remy chegou primeiro e pegou a vaga de Timmy e seus amigos, devido a ter muito dinheiro comprou todos os ingressos.

Remy sempre se saia melhor em tudo e obviamente ganhando também diversas coisas, porém não tinha a presença dos seus pais, pois eles sempre estavam preocupados com dinheiro. Remy também tem um padrinho mágico chamado Ruandissimo magnífico, Remy com medo de Timmy poder desejar aos seus padrinhos mágicos ficar mais rico que ele quis que Ruandissimo fizesse desaparecer Wanda e Cosmo (padrinhos de Timmy) mas não teria possibilidade de acontecer isso, somente se houvesse um **duelo mágico de basquete** pois as fadas são excepcionalmente boas em basquetebol porque no seus reino ela já nascem sabendo esse esporte.

O duelo definiria que o vencedor mantém seu padrinho e o perdedor esquece completamente que teve padrinhios mágicos. Remy pediu um duelo para Timmy e ele aceitou, os padrinhos convocaram mais dez fadas, sendo cinco em cada equipe na quadra mística todos se reúnem, então **o árbitro lança a bola no ar e o jogo começa** com **Remy fazendo o drible, o ato de quicar a bola no piso da quadra e passando a bora para Ruandíssimo** que com a sua varinha fez que Cosmo virasse uma tartaruga mas como

Cosmo é fada voltou ao normal e continuou o jogo, em certo momento Timmy **toma posse da bola e faz um arremesso de lance livre, assim fazendo dois pontos Timmy** e seus amigos ficaram muito entusiasmados com esse ocorrido mas logo Ruandissimo **pega a bola e faz a defesa bloqueado a equipe oponente para que não realize o ataque,** Wanda corre em direção **a bola e pega realizando o passe lançando a bola para outro jogador da mesma equipe no passe com uma das mãos**, Nesse momento Timmy toma posse da bola e arremessa mas bem no momento do arremesso Ruandissimo lança um jato de spray de pimenta no olho de Timmy fazendo ele não enxergar absolutamente nada e errando arremesso

O jogo então é interrompido pelo árbitro pois ele viu a trapaça feita pelo time de Remy, então o arremesso que Timmy fez foi considerado um ponto e assim o time dos padrinhos mágicos estava na frente, o jogo foi retomado e cada vez mais Timmy e os padrinhos estavam melhores porque antes do duelo os padrinhos de Timmy haviam criado uma quadra para ensinar Timmy os movimentos importantes no jogo de basquete, então Wanda colocou cones brilhantes na quadra e Timmy precisava desviar deles com a bola de basquete, Cosmo orientou ele para alternar entre as suas mãos esquerda e direita e foi assim que ele se tornou um ótimo jogador de basquete.

No duelo o time de Cosmo e Wanda estavam ganhando com 25 pontos e o time de Remy com 18 pontos, na partida final Wanda, Cosmo e Timmy se juntaram e fizeram diversos ataques e fazendo também vários pontos, Remy furioso sabendo queriam perder desejou que Ruandissimo distraísse Cosmo e Wanda para que Remy arremessasse na cesta para fazer o ponto definitivo e ganharem, mas Timmy esperto percebeu que deveria agir e bem no momento decisivo ele pegou a bola de Remy e fez o passe para cosmo que estava distraído, porém Timmy gritou bem alo a frase “Cosmo volta para o jogo” e ele agarrou a bola no ar e arremessou na cesta assim marcando o ponto final e ganhando o jogo. Os padrinhos mágicos e Timmy venceram o duelo e permaneceram sendo os padrinhos e Remmy acabou perdendo seu padrinho o Ruandissimo, mas ele foi para uma ilha e seus pais deram a atenção devida a ele.

Fonte: os autores

Para a produção dessa *fanfiction* de caráter textual, a estudante fez *usos* da série de desenho animado “Os Padrinhos Mágicos”. No decorrer do processo de escolha do *produto cultural*, ela, em diferentes momentos, ressaltou que *consumia* cotidianamente os episódios dessa série de TV canadense e estadunidense (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Com base na escrita gráfica dessa *fanfic*, desenvolvida pela praticante do cotidiano escolar, identificamos uma argumentação coerente, apresentando personagens, cidades, super-heróis e fadas, respeitando a obra original do seriado.

Essas *pistas* sinalizam que ela se *apropriou* e domina os episódios desse gênero de ficção da TV, transmitidos por meio de recursos audiovisuais, e conseguiu transformá-los para a forma de *objetivação-denominação* (CHARLOT, 2000).

Charlot (2000) conceitua de *objetivação-denominação* o apropriar-se de um saber presente nos objetos, como livros, revistas, quadrinhos e *fanfictions*. A estudante, na condição de autora de seu processo autoavaliativo, não se colocou apenas como uma mera *consumidora* dos produtos ofertados, passando a narrar, interpretar e inventariar novas formas de *consumir* e *produzir* os patrimônios culturais já criados e disponibilizados na sociedade, dando-lhes novos sentidos (VIEIRA, 2018).

No decorrer das análises das *fanfictions*, encontramos *indícios* das aprendizagens de domínio (CHARLOT, 2000) apropriadas a partir das práticas corporais vivenciadas nas aulas de educação física escolar. Por meio de *táticas*, a estudante sistematizou na *fanfic* “Os Padrinhos Mágicos”, na forma de enunciados escritos, os fundamentos, “passe, drible, arremesso e as regras de pontos do lance livre e de saída de bola”, que são objetos de conhecimento do basquetebol, inventariando um “duelo mágico de basquete para decidir se os personagens do desenho animado ‘Timmy e Remi’ continuariam tendo seus padrinhos mágicos”.

Para Charlot (2000), o *saber corporal* é uma figura de aprendizagem que versa sobre o “*fazer com*”, privilegiando uma relação com o saber que se concretiza por meio do domínio de uma atividade ou pela capacidade do sujeito de fazer *uso*s de um objeto de maneira pertinente (SCHNEIDER; BUENO, 2005; SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Nesse caso, fica subentendido que, dentre os praticantes do cotidiano escolar, pelo menos os estudantes não precisariam aprender conceitos ou definições sobre os conteúdos ministrados nas aulas práticas de educação física, mas sim demonstrar o que sabem fazer com esses saberes (SCHNEIDER; BUENO, 2005).

Na contramão disso, as narrativas da estudante, na condição de sujeito produtora de saberes e autora de seu processo avaliativo, demonstrou que se apropriou de forma cognitiva dos saberes desenvolvidos pelo docente nas aulas práticas, ao transformar as aprendizagens *marcadas em seu corpo* (BONDÍA LARROSA, 2002) para a forma enunciada.

Dessa forma, sinalizamos que o gênero literário produzido pela estudante apresenta *pistas* dos fundamentos e regras do basquete, com explicações nítidas dos conceitos e os *usos* de expressões cotidianas e científicas, demonstrando uma *maneira* própria de *consumir* os saberes corporais e, ao mesmo tempo, *produzir* os

saberes-objetos.

Ao assumir o *espaço* de autora, narrando e produzindo sentidos para sua aprendizagem, a aprendente teve a liberdade de escolher entre os saberes desenvolvidos nas aulas de educação física quais faria *usos* para inventariar sua *fanfiction.* Os dados evidenciados na *fanfic* nos possibilitam identificar que a estudante enveredou o sentido de sua aprendizagem na educação física para a aprendizagem corporal e cognitiva, sem perceber que seu envolvimento nas aulas desenvolve outros saberes, como comunicação, sociabilidade, emoções, sentimentos e respeito, atitudes que são apropriadas na ação e pela *relação com o outro* inserido no *mundo* (CHARLOT, 2000).

Operando sobre essa temática, Charlot (2000) salienta que, quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais inserida no corpo, maior será a dificuldade de expô-la integralmente sob a forma de enunciados. Concordamos com a afirmação do autor, entretanto, vale elucidar que não tivemos a intenção de explorar no estudante todas as dimensões de saberes presentes a partir do processo de aprendizagem por meio das práticas corporais, mas compreender *o que o estudante faz com aquilo que aprende* na educação física.

Nossos registros em **Diário de Campo** evidenciam que as *práticas* pedagógicas do PEF, no início do *processo de ação*, eram organizadas em momentos. Iniciava-se com uma introdução à proposta pedagógica planejada; posteriormente, o docente explorava os objetos de conhecimento e, nos últimos 10 minutos da aula, fazia uma roda de conversa com os estudantes para dar sentido ao conteúdo desenvolvido nas aulas.

Percebemos que, nos momentos reservados à explicação dos conteúdos, o PEF tinha dificuldades para compartilhar os aspectos relacionais da aprendizagem com o basquete, privilegiando a explicitação “ do que e como fazer” os fundamentos do basquete, que são considerados conteúdos técnicos dessa modalidade esportiva. Talvez essa seja uma das razões pelas quais uma parcela considerável dos estudantes da turma 92.01 não inseriu *indícios* de que aprenderam na relação *com o outro* e na interação *com o mundo*.

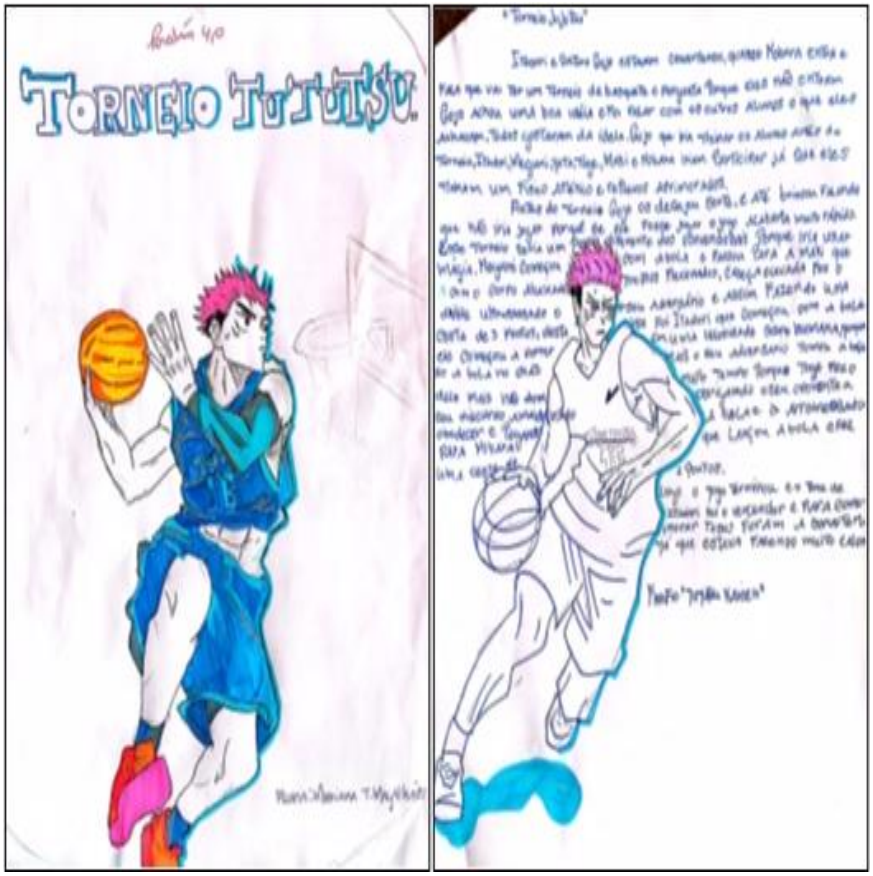
No processo de leitura e interpretação dos dados, identificamos uma *fanfiction* em que a estudante faz um recorte de suas experiências com o aprender, partindo não apenas dos registros escritos no *diário da educação física*, mas também da galeria de imagens registradas em sua memória, constituindo assim uma *arte* singular de dar

sentidos ao *praticado* nas aulas de educação física escolar.

O **diário da educação física** foi um instrumento pedagógico/metodológico sugerido no processo de pesquisa-ação, para que os estudantes registrassem o máximo de suas aprendizagens apropriadas a partir das *práticas* corporais na educação física. Como *tática* de registro dos saberes compreendidos, todos os estudantes deveriam responder em casa à seguinte pergunta: *o que eu aprendi na aula prática de educação física de hoje*?

Nesse sentido, apresentamos na imagem 8 a *fanfiction* da estudante, onde ela inventaria um “Torneio de Jujutsu Kaisen”, associando os sentidos das aprendizagens incorporadas pelas *práticas* corporais no basquete com os saberes do mangá *Jujutsu Kaisen*, que é um exemplo de conhecimento de fora da escola e faz parte da cultura pop japonesa. Esse mangá é amplamente consumido pelos jovens brasileiros na atualidade na forma de animê, que é uma arte de desenho animado projetado por meio de computação gráfica.

Imagem 6 – *Fanfictions* que combina registros escritos e imagéticos para apresentar os conteúdos técnicos do basquetebol



Transcrição da fanfiction

“Torneio Jujutsu”

Itadori e Satoro Gojo estavam conversando, quando Noraba entra e fala que vai ter um torneio de basquete e pergunta porque eles não entram
Goju achou uma boa idéia e foi falar com os outros alunos o que eles achavam, todos gostaram da ideia.Gojo que iria treinar os alunos antes do torneio, Itadori, Megumi, Yuta, Toge, Maki e Nobara iriam participar já que eles tinham um físico atlético e reflexos aprimorados.

Antes do torneio Gojo os desejou sorte, e até brincou falando que não iria jogar porquê se ele fosse jogar o jogo acabaria muito rápido. Esse torneio seria um pouco diferente dos convencionais porque iria usar magia. Megumi começou com a bola e passou para Maki que com o corpo abaixado, joelhos flexionados, cabeça elevada fez o drible ultrapassado o seu adversário e assim fazem uma cesta de 3 pontos, desta vez foi Itadori que começou com a bola ele começou a correr numa velocidade sobre humana, quicando a bola no chão mas o seu adversario tomou a bola dele mais não durou muito tempo porque o Toge fez o seu discurso amaldiçoado obrigando o seu oponente a obedecer e pegando a bola e arremessando para Nobara que lannçou a bola e fez uma cesta de 2 pontos.

Logo o Jogo terminou e o time de Itadori foi o vencedor e para comemorar todos foram para a sorveteria já que estava fazendo muito calor.

Fanfic “Jujutsu Kaisen”

Fonte: os autores

Compreendemos essa produção como um diferencial em meio às outras porque a estudante nos possibilitou analisar a projeção de sua aprendizagem por meio da produção de um conhecimento narrado pela escrita gráfica, pelos gestos e pelas atitudes demonstradas nos desenhos. Ao fazer a leitura do processo educativo, a estudante reconheceu sua autonomia, decidindo quais saberes desejaria intencionalmente desenvolver, protagonizando uma *arte de fazer* (CERTEAU, 1994), isto é, nos possibilitou compreender o seu ponto de vista, suas percepções sobre a realidade e os recursos metodológicos que utilizou, enriquecendo o processo avaliativo.

Essa *maneira* de expressar o materializado e compreendido no processo educativo distancia-se da ideia engessada de avaliação, onde o estudante apenas responde ao que o docente pergunta e ele se torna um bom aprendente na medida que alcança os objetivos pré-estabalecidos pelo professor, medindo o quanto cada sujeito *sabe ou não sabe* (ESTEBAN, 2013) homogeneizando o aprender de todos os estudantes (RABELO, 1998).

Ao analisar a *fanfiction*, percebemos que a estudante desenvolveu primeiro os desenhos e, posteriormente, produziu o texto com o intuito de que as escritas gráficas dessem suporte às releituras das temáticas vivenciadas nas aulas de educação física escolar, em relação às imagens de **Jujutsu Kaisen**, um conteúdo cultural *consumido* pela estudante em seu cotidiano.

Certeau (1994) defende que os usos dos registros imagéticos em diferentes *espaços* e *tempos* do processo de escolarização enriquece a produção da escrita na história dos aprendentes, fornecendo um inventário materializado de momentos na construção do conhecimento ao longo dos processos educativos. Entretanto, deve-se ter o cuidado para que os *usos* desses registros não se restrinja à reprodutibilidade e exposição, sem a criação de sentidos (VIEIRA, 2018), por meio de legendas (BENJAMIN, 1994).

No mesmo sentido, Bakhtin (1992) destaca a importância da combinação verbo-visual para a leitura de uma produção imagética. Para ele, a imagem é, por si só, um objeto bruto que não se incorpora à nossa experiência de vida, a menos que lhe sejam conferidos princípios que expliquem esse ato. Assim, analisar as narrativas gráficas junto às imagens é problematizar as relações entre os aspectos físicos e estruturais que as formam, com a história do sujeito exterior que as lê.

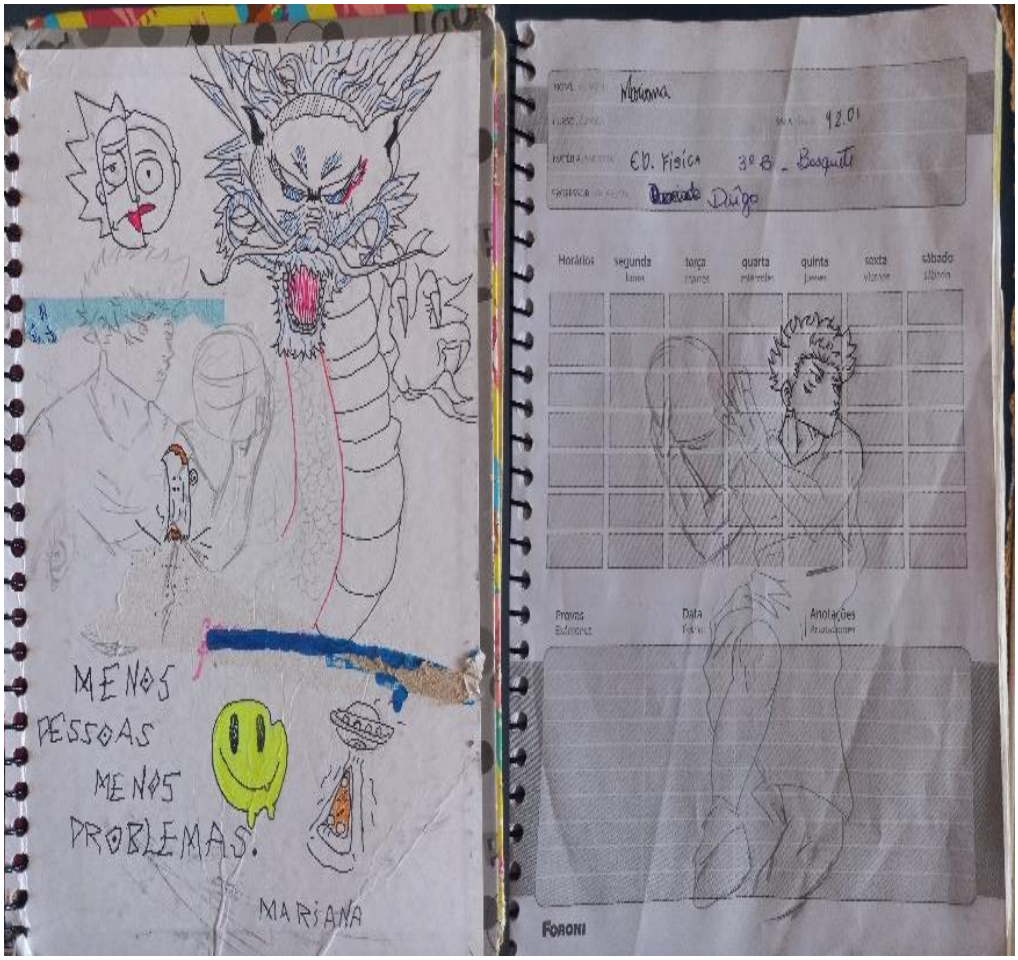
A *fanfiction* da estudante nos permite analisar que o personagem fictício

desenhado é Yuji Itadori, o protagonista dessa série de anime ou mangá. Ele está vestido com o uniforme esportivo, uma vestimenta que se distingue da sua caracterização no anime. No desenho animado, o enredo gira em torno de lutas por meio de magias que denominam de Jujutsu, onde uns lançam poderes contra outros. A estudante mudou o sentido da história ao colocar Nobara convidando Gojo e Itadori para um torneio de basquete, no qual era permitido o *uso* de suas habilidades mágicas.

A estudante produziu dois desenhos demonstrando o sentido de aprender na Educação Física escolar: um na capa e outro no corpo do trabalho. O desenho da capa dá visibilidade ao movimento corporal utilizado pelos jogadores de basquete, onde um deles salta em direção à cesta para realizar o fundamento do “arremesso enterrada”. O desenho presente no corpo da *fanfiction* apresenta uma prática corporal onde o jogador inclina lateralmente o corpo, flexiona os joelhos e lança a bola em direção ao piso com a palma da mão (quicando), movimentando-se em velocidade. No basquete, essa *maneira* de se movimentar é conhecida como o fundamento "drible", que também faz parte do manejo e condução da bola.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, o PEF elucidou o que, como e para que utilizar os fundamentos, sendo o drible amplamente utilizado durante as aulas. Nenhum dos estudantes fez *uso* do “arremesso enterrada” ao longo das aulas práticas de educação física, e mesmo assim a estudante demonstrou essa aprendizagem no trabalho. Durante as observações das aulas, o pesquisador analisou alguns cadernos para registro dos conteúdos dessa estudante e neles havia *indícios* de que ela pratica o desenho em seu cotidiano. Dentre as imagens, identificamos jogadores de basquete desenhados em diversos *lugares* do caderno da estudante (DIÁRIO DE CAMPO, 2023), conforme pode-se constatar na imagem 7 relacionada abaixo.

Imagem 7 – Desenhos sobre o basquete na capa do caderno e na folha de identificação da matéria de Educação Física do 3º bimestre



Desenhos produzidos pela estudante de forma livre em seu cotidiano

Fonte: Os autores

Isso nos possibilita interpretar que ela gosta de basquetebol e o *consome* em seu cotidiano, pois apresentou de *maneira* desenhada os elementos técnicos do basquete na produção das *fanfictions*, indo além de suas vivências nas aulas de Educação Física escolar no *Colégio Portal do Jalapão*. Essa evidência se desencontra das informações diagnosticadas no cotidiano escolar e anotadas no **diário de campo**, onde a maioria dos estudantes relatam não conhecer nem *praticar* o basquetebol.

Nessa perspectiva, ela narrou suas experiências rememorando os fios das aprendizagens compartilhadas nas aulas, entrelaçando-as com suas vivências cotidianas, projetando os sentidos do aprender (VIEIRA, 2018) a partir da imbricação do "eu" e da objetivação-denominação (CHARLOT, 2000).

Nesse caso, o processo de *imbricação do eu e de objetivação-denominação* (CHARLOT, 2000) se entrelaçaram no processo de produção autoavaliativa da aprendente, destacando sua capacidade de evidenciar a apropriação de um saber para uma forma materializada, podendo assim ser objeto de análises e de futuras rememorações do passado pelo docente e a estudante (BARCELOS; SANTOS,

2021).

Ao narrar as aprendizagens a partir das *fanfictions,* a estudante transforma os saberes apropriados na prática corporal em registros escritos e imagéticos, apresenta ao seu professor *indícios* concretos dos *saberes*, *não saberes* e *ainda não saberes*, permitindo ao docente e ao estudante fazerem projeções que favorecem a compreensão dos saberes, montando e remontando o ocorrido, vasculhando o que ocorreu, na intencionalidade de produzir *práticas* que potencializem as relações com o aprender, especialmente aqueles inscritos no corpo (ESTEBAN, 2013; SANTOS, 2005; LANO, 2019).

> A avaliação, na perspectiva do que o aluno faz com aquilo que aprende compreende as narrativas imagéticas não apenas em sua materialização em papel, como um simples recorte da prática social materializada no mundo dos aspectos visíveis. Elas são narrativas da experiência do olhar: práticas de leituras dos sujeitos, como rastros do tempo e espaço que se quis tocar (VIEIRA, 2018, p. 190).

Dessa *maneira* o docente ao avaliar na perspectiva *do que o aluno faz com aquilo que se aprende* precisa compreender a prática avaliava por meio das narrativas com textos gráficos e imagéticos como um meio de identificar e promover os elementos das aprendizagens *marcadas/inscritas no corpo* (BONDÍA LARROSA, 2002; JOSSO, 2002) do estudante, em diálogo com sua história de vida, visão de mundo, pertencimento ao meio, potencialidades, fragilidades, consumo cultural, *usos/consumos* e expectativas enquanto sujeito social.

Para tanto, essa perspectiva avaliativa desvincula-se da concepção de que o estudante que muito sabe é aquele que apresenta a maior quantidade de informações dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, de *maneira* isolada de sua realidade (SANTOS, 2005).

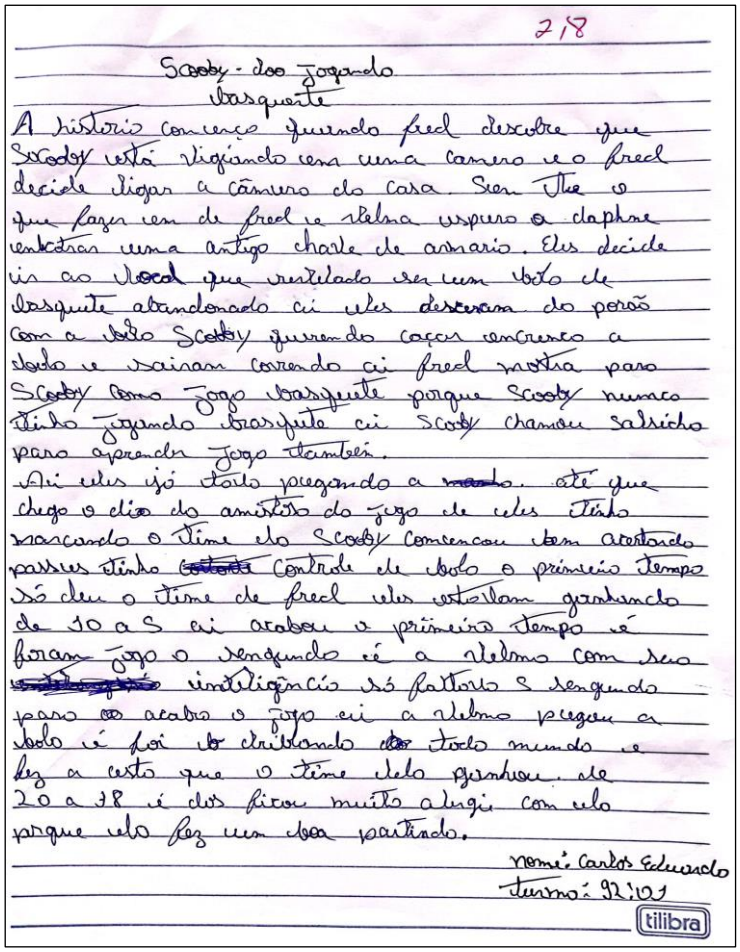
Nessa direção Freire (2001) ressalta que o aprender e com ele, o avaliar, deve ser uma constante prática para desafiar os estudantes a constituir outros sentidos aos conhecimentos que já estão em seu dia-a-dia social, por meio de atos educativos que os levem a: desequilibrar certezas, duvidar e, com isso, pesquisar, com o intuito de ampliar possibilidades do fazer com suas aprendizagens.

Ao longo do *processo de ação* da avaliação *indiciária,* o docente assumiu a função de potencializador do processo de ensino-aprendizagem, que, por meio de ações dialógicas, construiu com os aprendentes os fios dos seus percursos formativos (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019), ao permitir que os estudantes

vivenciarem, refletirem e produzirem sentidos às aprendizagens *biografadas no corpo* (JOSSO, 2002).

Conforme já anunciado no início dessa categoria de análise, 07 (sete) estudantes produziram as *fanfictions*, mas não incluíram *indícios* concretos de suas aprendizagens a partir do basquetebol. Na imagem 08, relacionamos uma das *fanfictions que* evidencia a nossa percepção sobre os saberes em desenvolvimento dos estudantes.

Imagem 8 – Fanfictions produzidas que não apresentam *indícios* concretos das aprendizagens na educação física escolar.



218

Scooby - doo jogando basquete

A historia começo quando fred descobre que Scooby está vigiando em uma camera e o fred decide ligar a câmera da casa. Sem ter o que fazer o fred e a Velma espera a daphne encontrar uma antiga chave de armário. Eles decide ir ao local que revelado ser um bola de basquete abandonado ai eles desceram do porão com a bola Scooby querendo caçar encrenca a bola e sairam correndo ai fred mostra para Scooby como jogo basquete porque Scooby nunca tinha jogando basquete ai Scooby chamou salsicha para aprender joga também.

Ai eles já todo pegando a até chego o dia do amistoso do jogo de eles tinha marcando o time do Scooby comecou bem acertando passes tinha controle de bola o primeiro tempo só deu o time de fred eles estavam ganhando de 10 a 5 ai acabou o primeiro tempo é foram joga o segundo é a Velma com sua inteligência só faltava 5 segundo para acabar o jogo ai a Velma pegou a bola é foi driblando todo mundo e fez a cesta que o time dela ganhou de 20 a 18 é dos ficou muito alegri com ela porque ela fez uma boa partido.

nome: Carlos Eduardo
turma: 92:01

tilibra

Scoob-Doo jogando basquete

A história começo quando fred descobre que Scoby está vigiando em uma camera e o fred decide ligar a câmera da casa. Sem ter o que fazer o fred e a Velma espera a daphne encontrar uma antiga chave de armário. Eles decide ir ao local que revelado ser uma bola de basquete abandonada ai eles desceram o porão coma bola Scooby querendo caçar encrenca a bola e sairam correndo ai fred mostra para Scooby como joga o basquete porque Scooby nunca tinha jogado basquete ai Scooby chamou salsicha para aprender joga também.
Ai eles já todo pegando a até chego o dia do amistoso do jogo de eles tinha marcado o time do Scooby comecou bem acertando passes tinha controle de bola o primeiro tempo só deu o time de fred eles estavam ganhando de 10 a 5 ai acabou o primeiro tempo é foram joga o segundo é a Velma com sua inteligencia só faltava 5 segundo para acabar o jogo ai a Velma pegou a bola é foi driblando todo mundo e fez a cesta que o time dela ganhou de 20 a 18 e dos ficou muito alegre com ela porque ela fez uma boa partida.

Nome: Carlos Eduardo
Turma: 92.01

Fonte: Os autores

Nesta *fanfiction* textual, o aprendente fez *usos* da série de desenho animado Scooby- Doo, como uma *tática* (CERTEAU, 1994) para evidenciar o sentido do aprender na educação física. Em nossa análise, ele não fez pesquisas sobre o assunto pois sua escrita é espontânea, assemelhando-se a uma narrativa em que o *uso* da

“voz” anuncia os sentidos de sua aprendizagem a alguém. O texto da *fanfiction* apresenta muitos erros ortográficos e gramaticais, mas o estudante consegue apresentar *indícios* de que compreendeu o passo a passo para produção desse gênero literário, desenvolvidos nas aulas dos componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa.

Na produção, ele envolve a ideia dos mistérios de uma bola de basquete abandonada, com um amistoso e destaca que o Fred ensina o basquete ao grupo, que Scooby causa confusões, e Velma, com sua inteligência, decide o jogo. No desenvolvimento do texto, o estudante apresentou os fundamentos passe e drible, mas não apresentou *pistas* concretas dessas aprendizagens corporais. O aprendente apenas evidenciou os nomes dos fundamentos, nos escritos da *fanfiction,* sem explicar seus conceitos ou a finalidade desses movimentos corporais no basquete.

Ao observar a nota atribuída a essa prática avaliativa, percebemos que o PEF (Professor de Educação Física) deu uma nota de 2,8 à aprendizagem do estudante, o que corresponde a 70% de 4,0 pontos, o valor máximo estabelecido para o trabalho. Mesmo que o estudante não tenha conseguido transformar de forma aprofundada os saberes corporais (BONDÍA; LARROSA, 2002) para *objetivação-denominação* (CHARLOT, 2000) por meio das *fanfictions*, o docente considerou que ele se encontra em desenvolvimento, pois não o avaliou esse aprendente apenas pelos erros ou acertos (ESTEBAN, 2013).

Nesse sentido, o PEF ao tomar como referência a perspectiva avaliativa *investigativa* (ESTEBAN, 2013) e *indiciária* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019) assumiu a prática de acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, tomando como eixo central a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (1994).

> A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, (quando se resolve os problemas de maneira independente) e o nível de desenvolvimento potencial, (quando consegue encontrar a solução para os problemas sob a orientação do outro). Nesse sentido a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY 1994, p. 112-113).

A falta de uma explicação aprofundada sobre os fundamentos de passe e drible levou o PEF a identificar uma lacuna entre os conhecimentos consolidados e os em

desenvolvimento, sendo este último a referência para que o docente reorganizasse suas práticas pedagógicas e avaliativas (ESTEBAN, 2013).

Em busca de novas *pistas* ou *indícios* das aprendizagens dos estudantes que não materializaram os saberes corporais nas *fanfictions,* o PEF, na aula do dia 22 de setembro de 2023, ainda no 3º bimestre, realizou um movimento de autoavaliação coletiva na turma 92.01 e àqueles estudantes que tiveram dificuldades de expressar suas aprendizagens corporais nas *fanfictions* tiveram uma nova oportunidade para demonstrar o que aprenderam a partir de suas vivencias corporais no basquete.

Imagem 9 – Drible com arremesso

Fonte: acervo próprio

Imagem 10 - Drible e condução de bola

Fonte: acervo próprio

Nesse dia, o PEF fez *usos* de uma prática autoavaliativa, onde o estudante demonstrava os saberes desenvolvidos nas aulas práticas de Educação Física escolar por meio de movimentos corporais e registravam em formato de imagens, materializando a prática avaliativa motora. Como *tática,* o docente anotou os nomes dos estudantes que tiveram dificuldades em *produzir* os registros avaliativos, e os demais alunos só complementavam a explicação a partir das problemáticas levantadas pelo docente. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

As imagens (fotografias) sobre a avaliação motora nos forneceram *indícios* de que a maioria dos estudantes que não *escreveram sobre* (SANTOS; MAXIMIANO, 2013), o basquete, no momento dedicado à produção das *fanfictions*, conseguiram ao *fazer com* (SCHNEIDER; BUENO, 2005; SANTOS; MAXIMIANO, 2013), ao demonstrarem, com o corpo, os fundamentos de drible, passe, recepção, arremesso e condução de bola, que foram os objetos de conhecimento desenvolvidos ao longo do bimestre letivo na turma 92.01 (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Essa nova *maneira* de avaliar a aprendizagem revelou novos *indícios*, sinalizando que a maioria dos estudantes que tiveram dificuldades para transformar a linguagem corporal para a linguagem escrita, se apropriaram dos saberes corporais desenvolvidos nas aulas de Educação Física. As fotografias produzidas no momento da avaliação foram práticas necessárias à rememoração e análise do aprender na Educação Física escolar (LANO, 2019; VIEIRA, 2018).

Gostaríamos de evidenciar que um dos estudantes que apresentou dificuldades na produção da *fanfiction* é portador de autismo e não participava das práticas corporais. No momento dedicado a autoavaliação motora, **imagem 12,** esse estudante demonstrou a *maneira* de *praticar* o “drible”, conforme o docente havia ensinado nas aulas de Educação Física escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Diante disso, compreendemos que os aprendentes que não evidenciaram nas *fanfictions* os saberes do basquete necessitam se debruçar em processos pedagógicos de leitura e escrita, com foco na ortografia e gramática, saberes essenciais para ampliar da autonomia dos estudantes no âmbito da produção textual.

Essa recomendação, que *astuciosamente* indicamos a partir das nossas leituras da realidade cotidiana dos estudantes, não tem a intenção de igualar a Educação Física a outros componentes curriculares que lidam de *maneira* predominante com a escrita e a leitura. No entanto, reconhecemos que os estudantes têm potencial para desenvolver-se corporalmente e aprimorar suas capacidades de leitura, intepretação, escrita e criação ao longo do mesmo processo educativo.

À vista disso, deixamos evidente que reconhecemos a Educação Física como um componente curricular que lida com a produção das *práticas* corporais, sendo esses, bens culturais e patrimônios imateriais, historicamente situados nas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) dos sujeitos e narradas pela linguagem não verbal (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018).

Ao consumir (CERTEAU, 1994) as vivências corporais, o aprendente produz

uma leitura própria, singular, carregada de sentidos a essas ações, tornando visível uma escrita própria e expressiva, denominadas nesse trabalho por *narrativas corporeizadas* (PEREZ SAMANIEGO *et al*., 2011).

Ao avaliar na *perspectiva do que o aluno faz com aquilo que aprende,* o PEF valorizou a diversidade de pontos de vistas, de percepções da realidade, o que requer uma pluralidade de recursos metodológicos e avaliativos, para que olhares, análises e sínteses enriqueçam as projeçõe das aprendizagens (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018).

Ao fazer *usos* de distintas *práticas ou artes de fazer* (CERTEAU, 1994) avaliativas, para investigar a aprendizagem dos estudantes e propor novas construções, o PEF cultivou com delicadeza o trabalho educativo, suspendendo a opinião para olhar, escutar os sentidos do inventariado pelos estudantes (BONDÍA LARROSA, 2002).

Defendemos que o ato de avaliar não está separado do aprender, sendo ambas as *práticas* centradas na constante dialogia entre professor e estudante. Por isso o *lugar* de produção (CERTEAU, 1994) do processo avaliativo é operado, a todo o momento, na relação *eu-comigo* na interação *com outras pessoas no mundo* (CHARLOT, 2000).

Nesse sentido, o avaliar na perspectiva avaliativa indiciária, considerando *o que o aluno faz com o que aprende*, exige a implicação de um trabalho colaborativo de professor e discentes, de investigações processuais das produções dos conhecimentos, por meio de diversificadas *maneiras* de recolha dos sentidos da experiência praticada (VIEIRA, 2018).

É necessário ressaltar que o trabalho desenvolvido por meio dessa *Pesquisa-Ação Existencial* (BARBIER, 2002) reconhece que os saberes e *práticas* podem ser desenvolvidos considerando as multiplas dimesões da vida e da sociedade, isto é, reconhece a interconexão e interdependencia entre os saberes. Nesse sentido nosso propósito foi pensar as *práticas* do PEF na complexidade, captando relações, inter-relações, implicações mútuas, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeite a diversidade ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento percorrido/tecido que conceba a relação recíproca entre todas as partes. É, ainda, religar os domínios separados do conhecimento, de forma dialógica (SANTOS, 2005; MORIN, 2002).

Nesse enfoque assumimos que não existe um único, mas múltiplos caminhos,

sentidos, aspectos e múltiplas fontes que estruturavam a *prática* pedagógica do professor com formação em Educação Física. Assim, o contexto cotidiano foi analisado como sendo um *lugar* onde se materializam, de forma complexa, as *estratégias* e *táticas dos praticantes*, *lugar* dos movimentos caóticos da ordem e da desordem, *lugar* da disciplina articulada com a antidisciplina, *lugar* onde se formam as redes de relações que aparecem e desaparecem nos *tempos/espaços* subjetivos que é o mundo escolar (SANTOS, 2005; MORIN, 2002; CERTEAU, 1994).

Circunscritos nessa perspectiva e amparados na Base Nacional Comum Curricular, tecemos redes de relações entre o objeto de conhecimento “basquete” e a literatura contemporânea da Língua Portuguesa, a fim de pensar as práticas corporais da Educação Física para além da vivencia corporal, levando o aluno a perceber a Educação Física imersa num contexto global de saberes, ampliando a capacidade do aluno praticar, ler, interpretar e produzir sentidos às suas aprendizagens partindo de seu próprio mergulho no cotidiano escolar.

A *tática* (CERTEAU, 1994) de transformar o saber corporal em saber enunciado proporcionou aos estudantes experiências que contribuíram para a ampliação dos letramentos, permitindo a participação significativa e crítica nas diversas *práticas* sociais permeadas e constituídas pelas diversas formas de linguagens, incluído a oral, escrita e a corporal (BRASIL, 2017).

Nessa complexidade de relações, o aluno deixou de ser mero *consumidor* das práticas corporais para se tornar protagonista, criando sua marca e autoria no processo de aprendizagem por meio do gênero literário *fanfiction,* como prática autoavaliativa dos saberes da Educação Física escolar. Assim, as relações lógicas e semânticas se materializaram de um campo da existência para outro, ao se tornarem discursos enunciados, ganhando autores e produzindo dados que podem ser revisados, rememorados para possíveis ações reorientativas das práticas pedagógicas futuras (VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Em síntese, a construção do avaliar na etapa do *processo de ação* foi operada nos fazeres pelos quais os estudantes participaram democraticamente das escolhas do processos avaliativos, objetos de conhecimento, situando seus interesses, valores e aspirações em relação aos conteúdos culturais e às práticas em seu cotidiano (CERTEAU, 1994). Dentre um arcabouço de gêneros literários, identificamos que as *fanfictions* foram uma das práticas avaliativas selecionadas pelos estudantes. Em relação aos conteúdos culturais que fazem para do cotidiano dos jovens, os mangás

e os animês foram os produtos de *consumo* mais utilizados para a elaboração das *fanfictions* na sua relação com o basquetebol.

É oportuno destacar, que a maioria das *fanfictions* produzidas pelos estudantes, tanto por registros escritos quanto imagéticos, evidenciou o passe, drible, condução de bola e o arremesso, sendo esses apropriados a partir das práticas corporais com o basquete nas aulas de educação física do *Colégio Portal do Jalapão*. Nesse sentido é possível *indiciar* que as *fanfictions* tanto de caráter textual como imagéticas são *práticas* autoavaliativas que valorizam o protagonismo, a autoria e a criatividade do aprendente levando-o materializar e criar sentidos às aprendizagens *marcadas/biografadas* em seu corpo (BONDÍA LARROSA, 2002; JOSSO, 2002).

A análise das fontes revelou que 5 estudantes não narraram as aprendizagens do basquete nas *fanfictions* e 2 não conseguiram desenvolver a proposta autoavaliativa. Assim, o PEF assumiu no decorrer do percurso pedagógico, a *prática* da avaliação motora, para investigar se os estudantes tinham compreendido os fundamentos técnicos do basquetebol. Confrontados com essa nova *arte de fazer* (CERTEAU, 1994), os estudantes demonstraram apropriação dos saberes corporais do basquete vivenciados nas aulas de educação física do *Colégio Portal do Jalapão*.

Enveredados pelas *práticas* avaliativas *investigativa* (ESTEBAN, 2013) e *indiciária* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019), as projeções com o aprender por meio das *fanfictions,* alimentaram momentos de reorientação do processo de ensinar e do aprender, dentro de uma perspectiva avaliativa processual que a todo o momento incita os modos de narrar o vivido, por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro. Quando explicitadas por meio do registro escrito ou imagético e questionadas nas releituras do materializado, as narrativas acarretam uma lógica de emergência, partindo do que se aprendeu, para novas tomadas de decisões com os conhecimentos (VIEIRA, 2018).

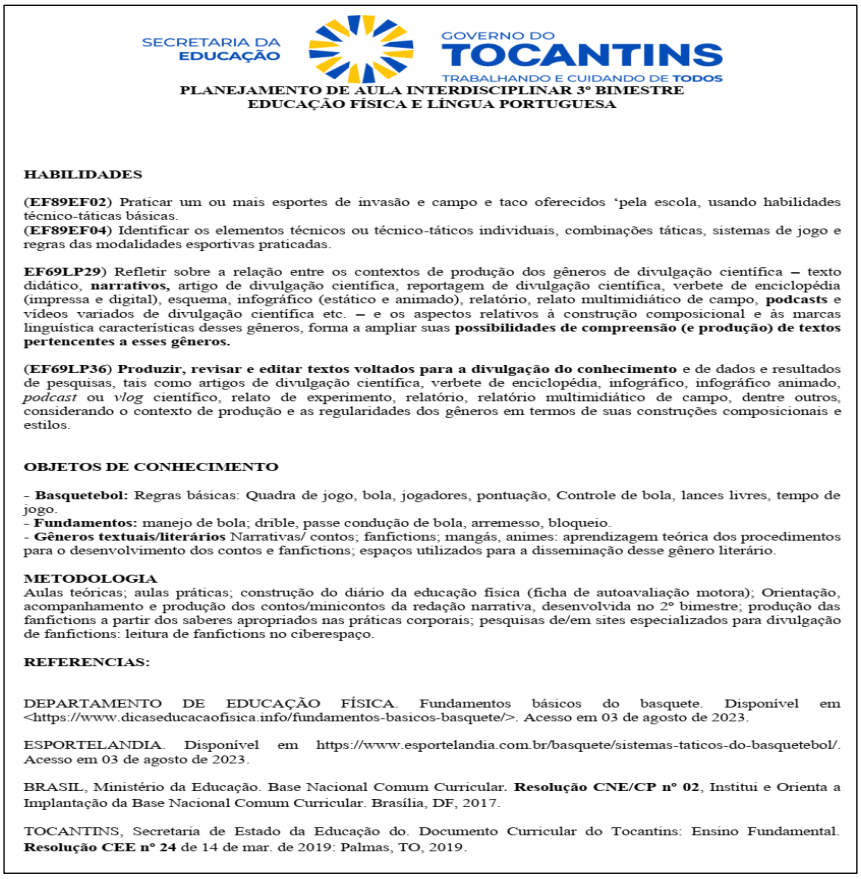
Em continuidade às leituras das fontes ressaltamos que na próxima categoria de análise apresentaremos as *fanfictions* que evidenciaram saberes para além dos desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar do *Colégio Portal do Jalapão*.

5.2.2 – Projeções do aprender com as Fanfictions: narrando os saberes para além do ensinado nas aulas de Educação Física do *Colégio Portal do Jalapão*.

Nesta segunda categoria de análise, nos debruçamos sobre as *fanfictions* produzidas pelos estudantes, identificando os saberes enunciados ou desenhados que apresentam *indícios* de saberes para além do planejado para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física escolar pelo PEF.

Ao analisarmos as 30 *fanfictions* produzidas pelos estudantes, identificamos que 13 dessas produções apresentaram saberes para além dos fundamentos do basquetebol, que eram os objetos de conhecimento planejados para serem desenvolvidos pelo PEF no decorrer do 3º bimestre letivo de 2023. As *pistas* e *indícios* (GINZBURG, 1989) dessas aprendizagens foram rastreadas a partir do planejamento bimestral interdisciplinar dos professores com formação em Educação Física e Língua Portuguesa, da leitura e interpretação do diário de campo e das *fanfictions*. Na imagem 11 apresentamos um dos planejamentos da fase interventiva, que denominamos aqui de *processo de ação*.

Imagem 11 – Planejamento interdisciplinar educação física e língua portuguesa



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO — GOVERNO DO TOCANTINS — TRABALHANDO E CUIDANDO DE TODOS

PLANEJAMENTO DE AULA INTERDISCIPLINAR 3º BIMESTRE
EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA

HABILIDADES

(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de invasão e campo e taco oferecidos 'pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.
(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas.

EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, **narrativos,** artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, **podcasts** e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, forma a ampliar suas **possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.**

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou *vlog* científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- **Basquetebol:** Regras básicas: Quadra de jogo, bola, jogadores, pontuação, Controle de bola, lances livres, tempo de jogo.
- **Fundamentos:** manejo de bola; drible, passe condução de bola, arremesso, bloqueio.
- **Gêneros textuais/literários** Narrativas/ contos; fanfictions; mangás, animes: aprendizagem teórica dos procedimentos para o desenvolvimento dos contos e fanfictions; espaços utilizados para a disseminação desse gênero literário.

METODOLOGIA
Aulas teóricas; aulas práticas; construção do diário da educação física (ficha de autoavaliação motora); Orientação, acompanhamento e produção dos contos/minicontos da redação narrativa, desenvolvida no 2º bimestre; produção das fanfictions a partir dos saberes apropriados nas práticas corporais; pesquisas de/em sites especializados para divulgação de fanfictions: leitura de fanfictions no ciberespaço.

REFERENCIAS:

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Fundamentos básicos do basquete. Disponível em <https://www.dicaseducacaofisica.info/fundamentos-basicos-basquete/>. Acesso em 03 de agosto de 2023.

ESPORTELANDIA. Disponível em https://www.esportelandia.com.br/basquete/sistemas-taticos-do-basquetebol/. Acesso em 03 de agosto de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Resolução CNE/CP nº 02**, Institui e Orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

TOCANTINS, Secretaria de Estado da Educação do. Documento Curricular do Tocantins: Ensino Fundamental. **Resolução CEE nº 24** de 14 de mar. de 2019: Palmas, TO, 2019.

Fonte: Os autores

Conforme evidenciado, os autores do planejamento, na organização do

trabalho pedagógico, programaram o desenvolvimento dos objetos de conhecimento: "regras básicas e fundamentos do basquete, assim como os gêneros textuais/literários contos, fanfictions, mangás, animes e os procedimentos para a produção dos contos e das *fanfictions*".

Ao acompanharmos as regências do PEF, identificamos que sua abordagem em relação aos objetos de conhecimento da Educação Física privilegiou o ensino técnico dos saberes do basquete. Ao apropriarmos dessa questão, entrecruzamos os dados produzidos a partir das observações e as narrativas dos estudantes, e, *indiciamos* que a maioria dos estudantes da turma 92.01, tiveram pouco ou quase nenhum contato com o basquete, uma vez que, apresentavam pouca habilidade para desenvolver os movimentos corporais exigidos no basquete. Diante disso, o docente precisou delimitar o ensino técnico desses saberes e algumas regras na abordagem pedagógica, para que os jogos pudessem acontecer (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Na incumbência de ensinar aos estudantes sobre os gêneros textuais e literários em sua relação com os saberes da Educação Física, a professora de Língua Portuguesa, abordou os conceitos de textos narrativos com foco nos contos e *fanfictions*, mas também ensinou sobre os mangás e outros elementos da cultura juvenil brasileira, como o anime.

Com esse planejamento, convidamos os praticantes do cotidiano escolar a se pensarem na complexidade, percebendo os saberes em suas relações, inter-relações, fronteiras e implicações com a realidade (MORIN, 2002). Nossa intenção foi desenvolver o ensino, valorizando o *todo* sem negar as *partes*, utilizando-as (individualidade no ensino, especificidades curriculares, etc.) para complementar e justificar o todo.

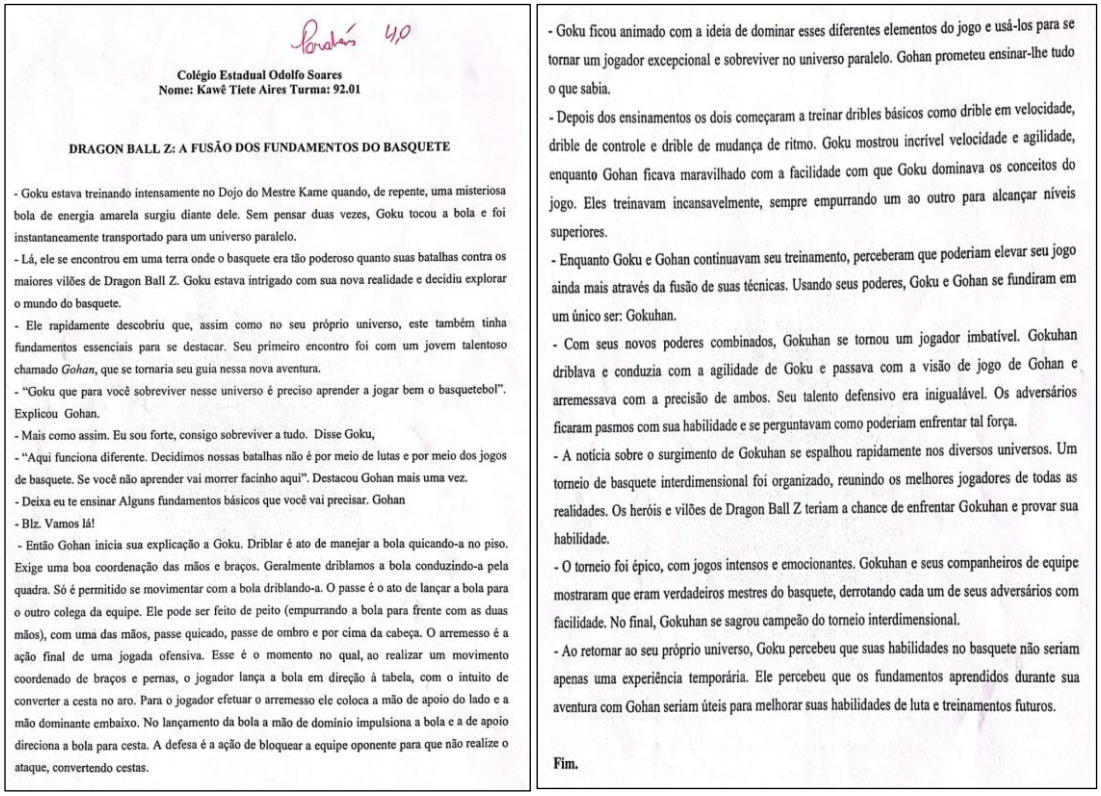
Faz-se necessário tornar evidente que os docentes tiveram dificuldades quanto a compreensão dos saberes nas suas inter-relações, principalmente quando se trata de sua aplicação prática para o aprendente. Isso ficou claro, pois, mesmo após discussões e debates durante os planejamentos, percebemos que havia certa dificuldade de os docentes ousarem ultrapassar as fronteiras dos saberes empreendidos por cada componente curricular (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

No entanto, a organização do trabalho pedagógico delineada no planejamento do 3º bimestre demonstrava uma clara intencionalidade transdisciplinar, em que os saberes se complementavam, transpondo fronteiras e buscando reconhecer o estudante em suas redes de relações da tessitura social. Apesar das dificuldades em

implementar ações pedagógicas sob a perspectiva da complexidade, devido as perspectivas formativas dos docentes, sinalizamos que a metodologia de desenvolvimento do processo de *ação,* como descrito anteriormente nessa dissertação, levou o estudante a compreender que precisava se apropriar de saberes para além dos objetos de conhecimentos que estavam sendo problematizados nas aulas de Educação Física.

A título de exemplo, podemos *indiciar* que, para a produção de uma *fanfiction,* especialmente a que foi proposta nessa pesquisa, foi necessário que o estudante se apropriasse de um conteúdo cultural (mangás e animes), com o qual tivesse afinidade, selecionasse os episódios, capítulos ou trechos que pretendia escrever, para posteriormente inter-relacionar com os saberes corporais do basquete apropriados nas aulas de Educação Física, inventariando uma narrativa diferente e atraente. Isso pode ser constatado na imagem 12, onde um estudante narra a *fanfiction* sobre o anime/mangá *Dragon Ball Z* de *maneira* escrita e imagética.

Imagem 12 – *Fanfiction* escritas[22] e imagéticas[23] produzidos pelos estudantes



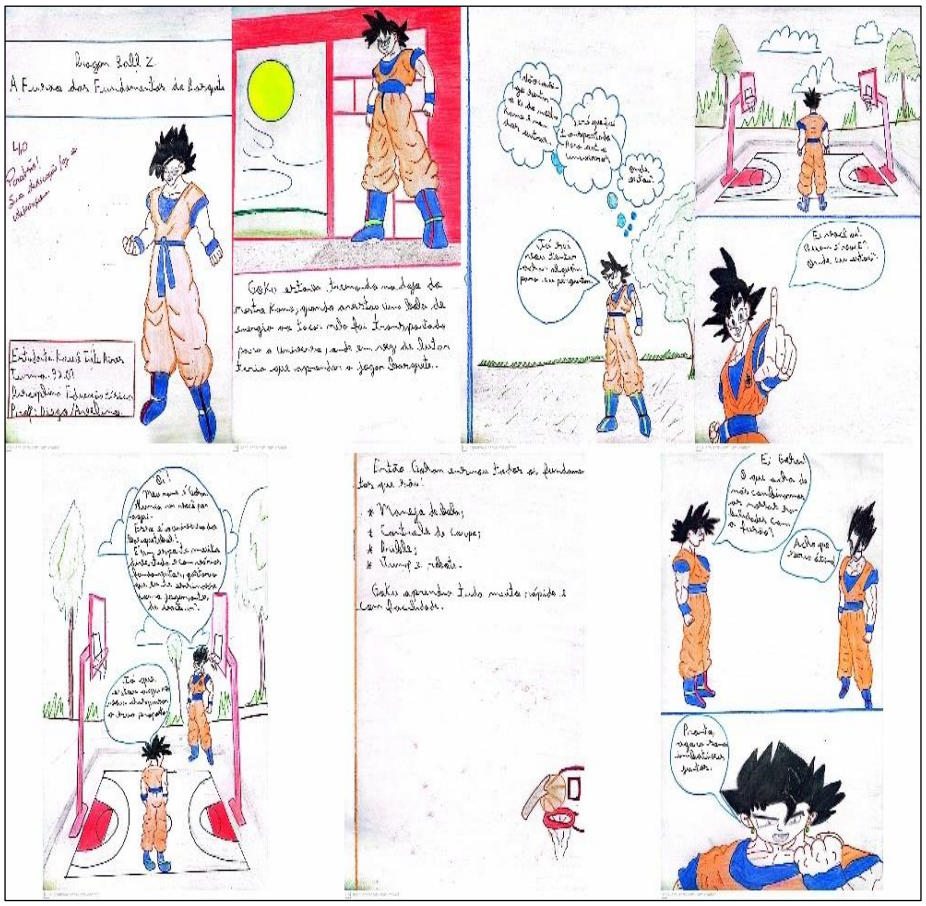
Colégio Estadual Odolfo Soares
Nome: Kawê Tiete Aires Turma: 92.01

DRAGON BALL Z: A FUSÃO DOS FUNDAMENTOS DO BASQUETE

- Goku estava treinando intensamente no Dojo do Mestre Kame quando, de repente, uma misteriosa bola de energia amarela surgiu diante dele. Sem pensar duas vezes, Goku tocou a bola e foi instantaneamente transportado para um universo paralelo.
- Lá, ele se encontrou em uma terra onde o basquete era tão poderoso quanto suas batalhas contra os maiores vilões de Dragon Ball Z. Goku estava intrigado com sua nova realidade e decidiu explorar o mundo do basquete.
- Ele rapidamente descobriu que, assim como no seu próprio universo, este também tinha fundamentos essenciais para se destacar. Seu primeiro encontro foi com um jovem talentoso chamado *Gohan*, que se tornaria seu guia nessa nova aventura.
- "Goku que para você sobreviver nesse universo é preciso aprender a jogar bem o basquetebol". Explicou Gohan.
- Mais como assim. Eu sou forte, consigo sobreviver a tudo. Disse Goku,
- "Aqui funciona diferente. Decidimos nossas batalhas não é por meio de lutas e por meio dos jogos de basquete. Se você não aprender vai morrer facinho aqui". Destacou Gohan mais uma vez.
- Deixa eu te ensinar Alguns fundamentos básicos que você vai precisar. Gohan
- Blz. Vamos lá!
- Então Gohan inicia sua explicação a Goku. Driblar é ato de manejar a bola quicando-a no piso. Exige uma boa coordenação das mãos e braços. Geralmente driblamos a bola conduzindo-a pela quadra. Só é permitido se movimentar com a bola driblando-a. O passe é o ato de lançar a bola para o outro colega da equipe. Ele pode ser feito de peito (empurrando a bola para frente com as duas mãos), com uma das mãos, passe quicado, passe de ombro e por cima da cabeça. O arremesso é a ação final de uma jogada ofensiva. Esse é o momento no qual, ao realizar um movimento coordenado de braços e pernas, o jogador lança a bola em direção à tabela, com o intuito de converter a cesta no aro. Para o jogador efetuar o arremesso ele coloca a mão de apoio do lado e a mão dominante embaixo. No lançamento da bola a mão de domínio impulsiona a bola e a de apoio direciona a bola para cesta. A defesa é a ação de bloquear a equipe oponente para que não realize o ataque, convertendo cestas.
- Goku ficou animado com a ideia de dominar esses diferentes elementos do jogo e usá-los para se tornar um jogador excepcional e sobreviver no universo paralelo. Gohan prometeu ensinar-lhe tudo o que sabia.
- Depois dos ensinamentos os dois começaram a treinar dribles básicos como drible em velocidade, drible de controle e drible de mudança de ritmo. Goku mostrou incrível velocidade e agilidade, enquanto Gohan ficava maravilhado com a facilidade com que Goku dominava os conceitos do jogo. Eles treinavam incansavelmente, sempre empurrando um ao outro para alcançar níveis superiores.
- Enquanto Goku e Gohan continuavam seu treinamento, perceberam que poderiam elevar seu jogo ainda mais através da fusão de suas técnicas. Usando seus poderes, Goku e Gohan se fundiram em um único ser: Gokuhan.
- Com seus novos poderes combinados, Gokuhan se tornou um jogador imbatível. Gokuhan driblava e conduzia com a agilidade de Goku e passava com a visão de jogo de Gohan e arremessava com a precisão de ambos. Seu talento defensivo era inigualável. Os adversários ficaram pasmos com sua habilidade e se perguntavam como poderiam enfrentar tal força.
- A notícia sobre o surgimento de Gokuhan se espalhou rapidamente nos diversos universos. Um torneio de basquete interdimensional foi organizado, reunindo os melhores jogadores de todas as realidades. Os heróis e vilões de Dragon Ball Z teriam a chance de enfrentar Gokuhan e provar sua habilidade.
- O torneio foi épico, com jogos intensos e emocionantes. Gokuhan e seus companheiros de equipe mostraram que eram verdadeiros mestres do basquete, derrotando cada um de seus adversários com facilidade. No final, Gokuhan se sagrou campeão do torneio interdimensional.
- Ao retornar ao seu próprio universo, Goku percebeu que suas habilidades no basquete não seriam apenas uma experiência temporária. Ele percebeu que os fundamentos aprendidos durante sua aventura com Gohan seriam úteis para melhorar suas habilidades de luta e treinamentos futuros.

Fim.

[22] A *fanfiction* enquanto prática autoavaliativa: Registros escritos, para transformar os saberes corporais em saberes objetos.
[23] A *fanfiction* enquanto prática autoavaliativa: Transformação dos registros enunciados para os verbo-visuais.



Fonte: Os autores

Para produzir essas fanfictions, o aprendiz inseriu os personagens principais da série e criou a ideia de que todas as batalhas não seriam disputadas por lutas, como na obra original, mas sim por jogos de basquete. Na fanfiction, o personagem principal era Goku, que, juntamente com seu parceiro de equipe Gohan, conseguiram fundir suas habilidades no basquete, possibilitando a Goku apropriar-se também das habilidades de Gohan, criando um jogador superdesenvolvido nas *artes e maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) os fundamentos do basquete. Nas *pistas* inscritas nas *fanfictions,* tanto escritas quanto imagéticas, o estudante deixa evidente que a fusão envolveu as *artes de fazer* o drible e a condução de bola de Goku com as *maneiras de fazer* o passe e a visão de jogo de Gohan, criando assim uma técnica denominada de “Gokuhan”.

Essa proposta avaliativa envolveu o respeito à bagagem cultural que o estudante trazia de outros contextos para a escola, além de pesquisas e leituras sobre outras temáticas, para que ele ampliasse sua capacidade de criar sentidos e articular os diversos saberes ali presentes com os apropriados nas aulas da Educação Física escolar.

Diante disso, é possível *indiciar* que o processo de produção das *fanfictions* ao qual os estudantes foram submetidos os mobilizou a se apropriarem dos pormenores dos episódios e capítulos das séries dos animes e mangás, com o intuito de que esses saberes pudessem criar sentidos e fortalecer o enredamento das *fanfictions*.

Na *fanfiction* imagética com caráter de quadrinhos, o estudante consegue, de *maneira* resumida, fazer combinações de textos e desenhos, ao transpor um saber concretizado na *fanfiction* escrita para a forma imagética, saberes esses que já foram registrados a partir das práticas corporais. Nesse caso, o saber corporal saiu da dimensão do *saber de domínio*, onde muitas vezes se valoriza a prática pela prática para um saber materializado nos *objetos*, desenvolvendo outras capacidades do aprendiz e podendo ser analisado, reanalisado, rememorado pelo estudante e o docente, além de poder ser objeto de *consumo* por parte de outros estudantes (CHARLOT, 2000; CERTEAU, 1994).

Nessa perspectiva, o estudante, como autor de seu processo educativo e avaliativo e imerso em ações de pesquisas, produções e experiências corporais assentadas na sua realidade concreta, teve a oportunidade de narrar suas aprendizagens, dando visibilidade às figuras do aprender de Charlot (2000). De acordo a teoria de Bernad Charlot, a aprendizagem na Educação Física precisa transitar de *maneira* dialética entre os saberes corporais, os saberes objetos e os saberes relacionais (CHARLOT, 2000).

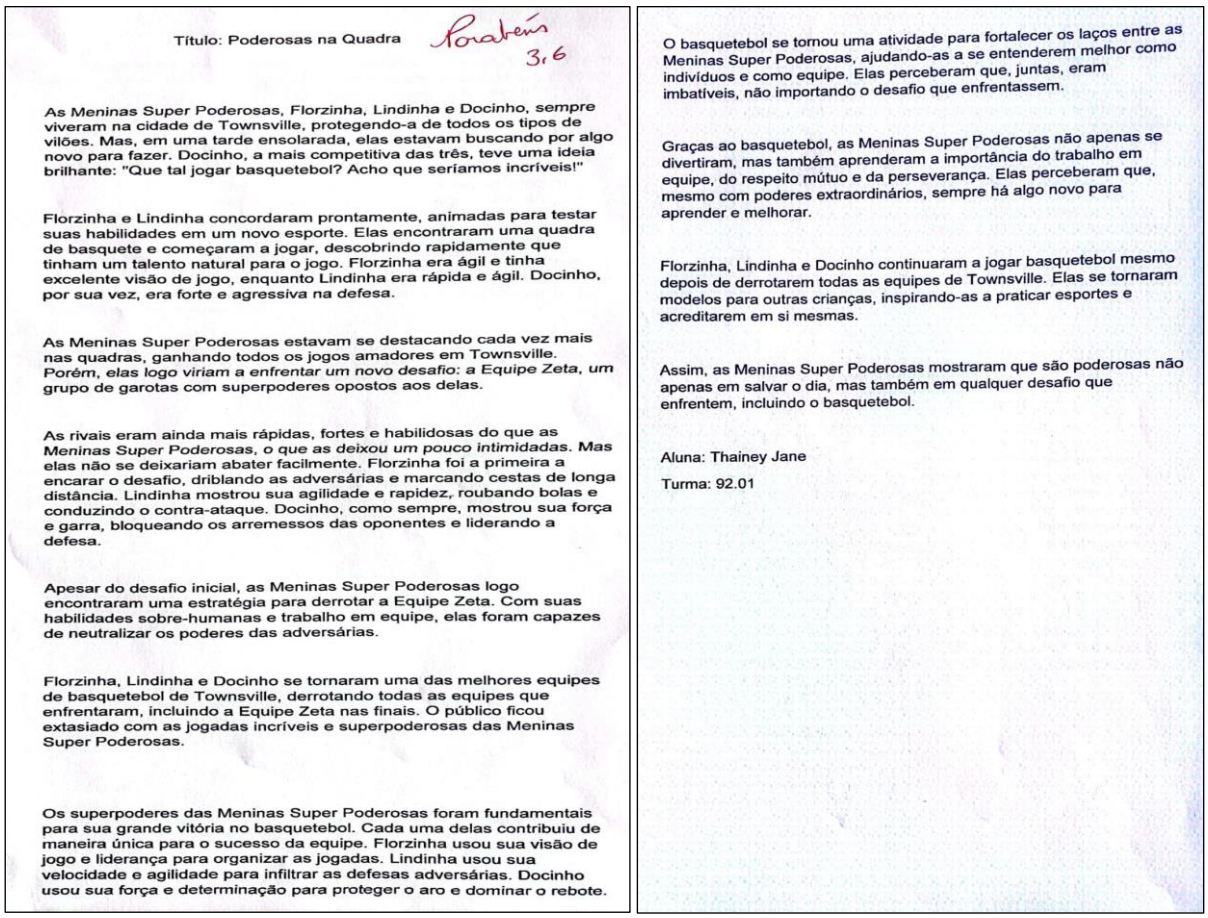
Nesse sentido, o docente centrou as ações pedagógicas em ensinar os fundamentos, regras e técnicas do basquetebol para propor uma transformação dos saberes corporais para a forma enunciada por meio das *fanfictions.* Entretanto a Educação Física, como uma área de saber que faz *usos* da entrada didático-pedagógica de *maneira* predominante pelo domínio de um fazer, na imbricação do corpo em uma situação (VIEIRA, 2018), exigiu que o estudante se relacionasse e interagisse *com os outros* e exigindo de *si* controle de suas emoções, fazeres e saberes que são desenvolvidos a partir da negociação relacional (CHARLOT, 2000).

Compreendendo assim que as aprendizagens pelas práticas corporais exigem os saberes da convivencia, da relação e da interação, principalmente porque o basquete é uma modalidade esportiva coletiva, decidimos investigar, nas *fanfictions* produzidas pelos estudantes, se eles inseriram enunciados capazes de demonstrar aprendizados dentro da concepção de *saber relacional* (CHARLOT, 2000).

Na imagem a seguir, exibimos duas *fanfictions* produzidas pelos estudantes

que apresentam *indícios* de saberes da episteme relacional (CHARLOT, 2000), desenvolvidos a partir das práticas corporais no basquete. Destacamos que 8 das *fafinctions* produzidas possuem *pistas* (GINZBURG, 1989) das aprendizagens relacionais incorporadas a partir das práticas corporais com o basquete.

Imagem 13 – *Fanfictions escritas*[24] *e imagéticas*[25] que apresentam *saberes relacionais*.



Título: Poderosas na Quadra Parabéns 3,6

As Meninas Super Poderosas, Florzinha, Lindinha e Docinho, sempre viveram na cidade de Townsville, protegendo-a de todos os tipos de vilões. Mas, em uma tarde ensolarada, elas estavam buscando por algo novo para fazer. Docinho, a mais competitiva das três, teve uma ideia brilhante: "Que tal jogar basquetebol? Acho que seríamos incríveis!"

Florzinha e Lindinha concordaram prontamente, animadas para testar suas habilidades em um novo esporte. Elas encontraram uma quadra de basquete e começaram a jogar, descobrindo rapidamente que tinham um talento natural para o jogo. Florzinha era ágil e tinha excelente visão de jogo, enquanto Lindinha era rápida e ágil. Docinho, por sua vez, era forte e agressiva na defesa.

As Meninas Super Poderosas estavam se destacando cada vez mais nas quadras, ganhando todos os jogos amadores em Townsville. Porém, elas logo viriam a enfrentar um novo desafio: a Equipe Zeta, um grupo de garotas com superpoderes opostos aos delas.

As rivais eram ainda mais rápidas, fortes e habilidosas do que as Meninas Super Poderosas, o que as deixou um pouco intimidadas. Mas elas não se deixariam abater facilmente. Florzinha foi a primeira a encarar o desafio, driblando as adversárias e marcando cestas de longa distância. Lindinha mostrou sua agilidade e rapidez, roubando bolas e conduzindo o contra-ataque. Docinho, como sempre, mostrou sua força e garra, bloqueando os arremessos das oponentes e liderando a defesa.

Apesar do desafio inicial, as Meninas Super Poderosas logo encontraram uma estratégia para derrotar a Equipe Zeta. Com suas habilidades sobre-humanas e trabalho em equipe, elas foram capazes de neutralizar os poderes das adversárias.

Florzinha, Lindinha e Docinho se tornaram uma das melhores equipes de basquetebol de Townsville, derrotando todas as equipes que enfrentaram, incluindo a Equipe Zeta nas finais. O público ficou extasiado com as jogadas incríveis e superpoderosas das Meninas Super Poderosas.

Os superpoderes das Meninas Super Poderosas foram fundamentais para sua grande vitória no basquetebol. Cada uma delas contribuiu de maneira única para o sucesso da equipe. Florzinha usou sua visão de jogo e liderança para organizar as jogadas. Lindinha usou sua velocidade e agilidade para infiltrar as defesas adversárias. Docinho usou sua força e determinação para proteger o aro e dominar o rebote.

O basquetebol se tornou uma atividade para fortalecer os laços entre as Meninas Super Poderosas, ajudando-as a se entenderem melhor como indivíduos e como equipe. Elas perceberam que, juntas, eram imbatíveis, não importando o desafio que enfrentassem.

Graças ao basquetebol, as Meninas Super Poderosas não apenas se divertiram, mas também aprenderam a importância do trabalho em equipe, do respeito mútuo e da perseverança. Elas perceberam que, mesmo com poderes extraordinários, sempre há algo novo para aprender e melhorar.

Florzinha, Lindinha e Docinho continuaram a jogar basquetebol mesmo depois de derrotarem todas as equipes de Townsville. Elas se tornaram modelos para outras crianças, inspirando-as a praticar esportes e acreditarem em si mesmas.

Assim, as Meninas Super Poderosas mostraram que são poderosas não apenas em salvar o dia, mas também em qualquer desafio que enfrentem, incluindo o basquetebol.

Aluna: Thainey Jane

Turma: 92.01

[24] A *fanfiction* enquanto prática autoavaliativa: Enunciação escrita dos saberes relacionais apropriados nas práticas.

[25] Registros imagéticos: No último quadrinho o estudante apresenta um piquenique em comemoração a vitória no basquete e destacam a importancia da união e amizade para a conquista do torneio.

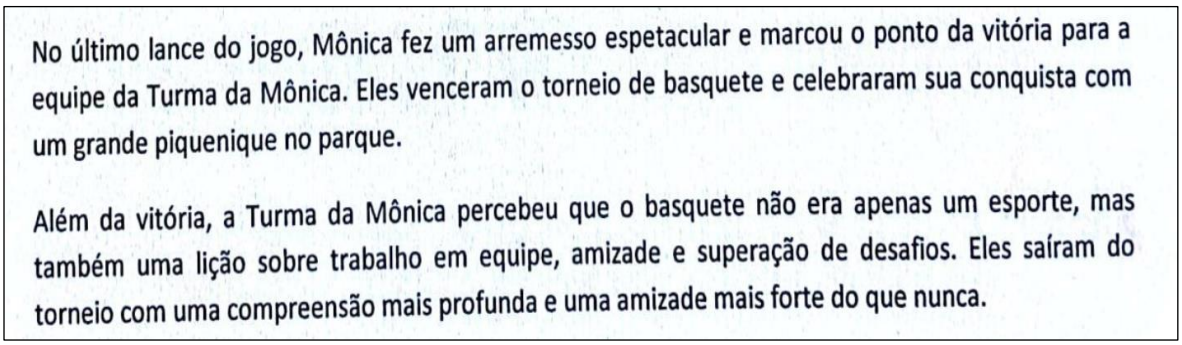
Fonte: Os autores

Analisando os trechos 8 a 11 da *fanfiction* textual, percebemos que a estudante desenvolveu uma escrita dando visibilidade a contribuição individual e coletiva dos membros da equipe para a conquista da vitória no torneio de basquete.

Ao remontar as frases pelas *pistas* enunciadas na *fanfiction,* é possível *indiciar* que a intenção da estudante foi explicitar que o basquete é um esporte coletivo, que exige uma consciência e convivência coletiva para o alcance de bons resultados e para o fortalecimento dos laços afetivos entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Por outro lado, a estudante destaca que as meninas superpoderosas ficaram famosas e se tornaram modelos para outras crianças, inspirando-as a praticar esportes e acreditarem e si mesmas.

Na *fanfiction* imagética, com caráter de tirinha, outro estudante dá visibilidade no último quadrinho, a uma celebração da vitória do torneio de basquete com um piquenique no parque, destacando a “amizade e a união” para a conquista do torneio. Com o intuito ampliar nossa compreensão sobre o último quadrinho da tirinha em destaque, analisamos a *fanfiction* textual produzida por esse mesmo estudante, conforme trecho extraído da *fanfiction* e relacionado abaixo.

Imagem 14 – Trecho 7 e 8 da *fanfiction* escrita pelo estudante que produziu a tirinha em debate



No último lance do jogo, Mônica fez um arremesso espetacular e marcou o ponto da vitória para a equipe da Turma da Mônica. Eles venceram o torneio de basquete e celebraram sua conquista com um grande piquenique no parque.

Além da vitória, a Turma da Mônica percebeu que o basquete não era apenas um esporte, mas também uma lição sobre trabalho em equipe, amizade e superação de desafios. Eles saíram do torneio com uma compreensão mais profunda e uma amizade mais forte do que nunca.

Fonte: Os autores

Desta maneira, as *pistas* e *indícios* (GINZBURG, 1989) das aprendizagens materializadas nas *fanfictions* escritas e imagéticas nos possibilitou interpretar que esse estudante percebeu que o engajamento em equipe e a amizade contribuíram para eles se fortalecerem no propósito de conquistar a vitória no torneio de basquete.

Esse conjunto de *saberes relacionais* (CHARLOT, 2000), mesmo não sendo projetados na organização do trabalho pedagógico pelo PEF e pela docente de Língua Portuguesa no *currículo formal,* e não sendo desenvolvido de fato no cotidiano dos estudantes, *currículo real*, passou a ser percebido de *maneira* concreta a partir do *currículo oculto* (MOREIRA; SILVA, 1997).

Apresentamos esses *indícios* porque não encontramos, no planejamento do 3º bimestre da turma 92.01, intencionalidades pedagógicas que visassem desenvolver os *saberes relacionais*. Todavia, as narrativas do estudante, escritas na *fanfiction,* sinalizam que ele se *apropriou* (CERTEAU, 1994) de saberes que são desenvolvidos a partir da relação *consigo mesmo, com os outros e com o mundo* (CHARLOT, 2000), ao narrar a importância do trabalho em equipe, da consciência coletiva e da afetividade para o bom andamento dos jogos.

Por outro lado, sinalizamos que as *pistas* presentes nos enunciados narrativos da *fanfiction* escrita nos dão *indícios* de que o estudante aprendeu sobre o basquete também a partir do *consumo* (CERTEAU, 1994) na indústria midiática, quando ele vincula a influência de um “jogador famoso” para que *o outro* (consumidor/estudante) acredite em *si mesmo* (CHARLOT, 2000) e se torne um praticante de esporte.

Nesse sentido, as *fanfictions* se revelaram um *espaço* autoavaliativo capaz de promover o sentimento de satisfação do estudante na autoria de seu processo pedagógico, ao permitir que ele expressasse os saberes que o *marcaram* (BONDÍA

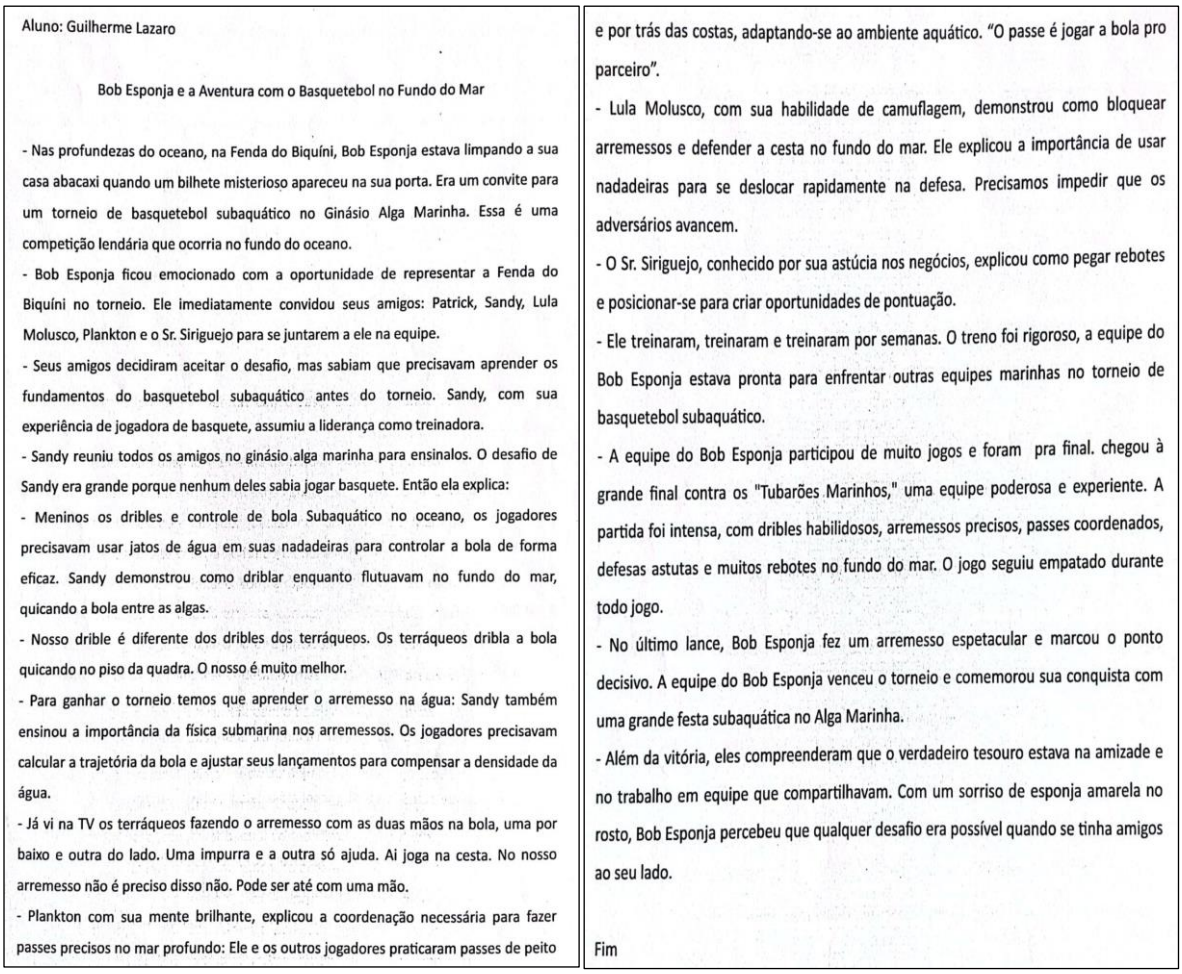
LARROSA, 2002) no seu percurso formativo, fazendo o docente perceber que a aprendizagem alcançada foi para além do que se foi planejado para as aulas de Educação Física escolar.

É interessante salientar que *as artes de fazer* (CERTEAU, 1994) avaliativas pelas *fanfictions* leva o estudante a elaborar um discurso construtivista em torno de sua aprendizagem, diferenciando-se das concepções avaliativas reprodutivistas, que pautam suas *práticas* em avaliar a aprendizagem por meio de exercícios, questionários, onde o estudante responde apenas o que é perguntado pelo docente, na maioria das vezes apenas para levantar informações úteis à regulação da aprendizagem (HADJI, 2001; SANTOS, 2005), tolhendo a capacidade criativa e produtiva do estudante.

As *fanfictions* emergem, nesse contexto, como uma prática autoavaliativa que tensiona o estudante num processo avaliativo que secundariza a presença ou ausência de alguns conhecimentos previamente definidos como desejáveis pelo docente, abrindo um espaço privilegiado para que o aprendente vivencie, reflita, crie, recrie os sentidos para sua aprendizagem, focando o olhar nas *táticas, estratégias* e nas diversas *maneiras e artes de enredar aquilo que aprendeu* nas práticas corporais da Educação Física (CERTEAU, 1994; SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Continuando nossas análises sobre a ampliação dos saberes para além dos objetos de conhecimentos do basquete desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar, identificamos em outra *fanfiction, indícios* de que o estudante *consome* conteúdos esportivos divulgados nos meios midiáticos, mas por outro lado *entrecruza os fios das aprendizagens* (SANTOS, 2005) tecidas na Educação Física com os de outros componentes curriculares ou com os conteúdos apresentados nos episódios anime “bob esponja”.

Imagem 15 – *Fanfiction* que apresentam relação dos saberes da educação física com os saberes de outros componentes curriculares e da cultura midiática



Aluno: Guilherme Lazaro

Bob Esponja e a Aventura com o Basquetebol no Fundo do Mar

- Nas profundezas do oceano, na Fenda do Biquíni, Bob Esponja estava limpando a sua casa abacaxi quando um bilhete misterioso apareceu na sua porta. Era um convite para um torneio de basquetebol subaquático no Ginásio Alga Marinha. Essa é uma competição lendária que ocorria no fundo do oceano.
- Bob Esponja ficou emocionado com a oportunidade de representar a Fenda do Biquíni no torneio. Ele imediatamente convidou seus amigos: Patrick, Sandy, Lula Molusco, Plankton e o Sr. Siriguejo para se juntarem a ele na equipe.
- Seus amigos decidiram aceitar o desafio, mas sabiam que precisavam aprender os fundamentos do basquetebol subaquático antes do torneio. Sandy, com sua experiência de jogadora de basquete, assumiu a liderança como treinadora.
- Sandy reuniu todos os amigos no ginásio alga marinha para ensinalos. O desafio de Sandy era grande porque nenhum deles sabia jogar basquete. Então ela explica:
- Meninos os dribles e controle de bola Subaquático no oceano, os jogadores precisavam usar jatos de água em suas nadadeiras para controlar a bola de forma eficaz. Sandy demonstrou como driblar enquanto flutuavam no fundo do mar, quicando a bola entre as algas.
- Nosso drible é diferente dos dribles dos terráqueos. Os terráqueos dribla a bola quicando no piso da quadra. O nosso é muito melhor.
- Para ganhar o torneio temos que aprender o arremesso na água: Sandy também ensinou a importância da física submarina nos arremessos. Os jogadores precisavam calcular a trajetória da bola e ajustar seus lançamentos para compensar a densidade da água.
- Já vi na TV os terráqueos fazendo o arremesso com as duas mãos na bola, uma por baixo e outra do lado. Uma impurra e a outra só ajuda. Ai joga na cesta. No nosso arremesso não é preciso disso não. Pode ser até com uma mão.
- Plankton com sua mente brilhante, explicou a coordenação necessária para fazer passes precisos no mar profundo: Ele e os outros jogadores praticaram passes de peito e por trás das costas, adaptando-se ao ambiente aquático. "O passe é jogar a bola pro parceiro".
- Lula Molusco, com sua habilidade de camuflagem, demonstrou como bloquear arremessos e defender a cesta no fundo do mar. Ele explicou a importância de usar nadadeiras para se deslocar rapidamente na defesa. Precisamos impedir que os adversários avancem.
- O Sr. Siriguejo, conhecido por sua astúcia nos negócios, explicou como pegar rebotes e posicionar-se para criar oportunidades de pontuação.
- Ele treinaram, treinaram e treinaram por semanas. O treno foi rigoroso, a equipe do Bob Esponja estava pronta para enfrentar outras equipes marinhas no torneio de basquetebol subaquático.
- A equipe do Bob Esponja participou de muito jogos e foram pra final. chegou à grande final contra os "Tubarões Marinhos," uma equipe poderosa e experiente. A partida foi intensa, com dribles habilidosos, arremessos precisos, passes coordenados, defesas astutas e muitos rebotes no fundo do mar. O jogo seguiu empatado durante todo jogo.
- No último lance, Bob Esponja fez um arremesso espetacular e marcou o ponto decisivo. A equipe do Bob Esponja venceu o torneio e comemorou sua conquista com uma grande festa subaquática no Alga Marinha.
- Além da vitória, eles compreenderam que o verdadeiro tesouro estava na amizade e no trabalho em equipe que compartilhavam. Com um sorriso de esponja amarela no rosto, Bob Esponja percebeu que qualquer desafio era possível quando se tinha amigos ao seu lado.

Fim

Fonte: Os autores

Ao enredar sua *fanfiction,* o estudante *faz uso* (CERTEAU, 1994) da imaginação e dos conteúdos apropriados na mídia e na TV para tecer os fios de suas narrativas, criando um sentido para sua aprendizagem. Esses *indícios* são revelados quando o aprendente utiliza os saberes oriundos de outros campos científicos (física, biologia) ou quando ele emprega exemplos de saberes consumidos pela indústria midiática, articulando-os com os saberes do basquete, conforme destacamos nos trechos extraídos da *fanfiction* abaixo.

> ***Trecho 5 da fanfiction -*** *Meninos os dribles e controle de bola subaquático no oceano, os jogadores precisavam usar jatos de água em suas nadadeiras para controlar a bola de forma eficaz. Sandy demonstrou como driblar enquanto flutuavam no fundo do mar, quicando a bola entre as algas.*
>
> ***Trecho 6 da fanfiction -*** *Nosso drible é diferente dos dribles dos terráqueos. Os terráqueos dribla a bola quicando no piso da quadra. O nosso é melhor.*
>
> ***Trecho 7 da fanfiction -*** *Para ganhar o torneio temos que aprender o arremesso na água. Sandy também ensinou a importância da física submarina nos arremessos. Os jogadores precisavam calcular a trajetória da*

> *bola e ajustar seus lançamentos para compensar a densidade da água.*
>
> ***Trecho 8 da fanfiction** - Já vi na TV os terráqueos fazendo o arremesso com as duas mãos na bola, uma por baixo e outra do lado. Uma impurra e a outra só ajuda. Aí joga na cesta. No nosso arremesso não é preciso disso não. Pode ser até com uma mão.*
>
> ***Trecho 10 da fanfiction –** Lula molusco, com sua habilidade de camuflagem, demonstrou como bloquear os arremessos e defender a cesta no fundo do mar. Ele explicou a importância de usar nadadeiras para se deslocar rapidamente na defesa. Precisamos impedir que os adversários avancem.*

Por um ângulo de análise, identificamos que esse aprendente narra os saberes técnicos do basquete na *fanfiction,* sinalizando que ele já viu na TV, ou seja, se apropriou dos conteúdos propagados no sistema televisivo. Por mais que ele sinalize isso, há *indícios* que tenha vinculado os saberes da mídia com os desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar, pois esses fundamentos do basquete registrados na *fanfiction* foram trabalhados pelo PEF nas aulas de educação física, tanto teóricas quanto práticas, na turma 92.01 (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Em nossa percepção, o diferencial se apresenta quando o aprendente distingue a forma de execução dos fundamentos dos “terráqueos”, com os dos personagens da série do desenho animado, Bob Esponja, no fundo do mar, apresentando elementos de aprendizagens do componente curricular física em sua relação com a execução dos gestos técnicos do basquete.

Nesse ensejo, o estudante enuncia ao leitor que compreendeu o “fazer com” (SCHNEIDER, BUENO, 2005; SANTOS, MAXIMIANO, 2013) do drible e do arremesso desenvolvidos nas aulas de Educação Física ou *consumidos* nos meios midiáticos. Ao articular esses saberes com o anime do Bob Esponja, ele demonstra, com propriedade que o drible e o arremesso no fundo do mar exigem uma *maneira de fazer* (CERTAU, 1994) singular, uma vez que a densidade da água dificulta a execução dos movimentos corporais no basquete.

No trecho 10, o estudante também associa a “camuflagem”, (objeto de conhecimento da área de ciências da natureza), como uma vantagem para Lula Molusco bloquear os ataques da equipe adversária.

A *fanfiction* sinaliza que o aprendente, ocupando *espaço* de protagonista de seu processo avaliativo, sistematizou, em forma de *enunciados,* os saberes *marcados* em seu corpo (SANTOS, MAXIMIANO, 2013) e expandiu sua aprendizagem para além do conhecimento da Educação Física, demonstrado a importância de se

conhecer e *fazer usos* dos saberes desse componente curricular, em articulação com aqueles da física e biologia, para se apropriar dos saberes corporais do basquete.

Essa *fanfiction,* aparentemente igual para todos os alunos ganhou sentidos e *práticas* diferentes quando se centrou naquilo que o aprendente produziu a partir do *consumido* tanto na escola quanto fora dela (ESTEBAN, 2013; SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018, LANO, 2019). Isso indica que ele está se apropriando de forma complexa dos saberes desenvolvidos em seu percurso formativo, sem apenas reproduzir conhecimentos de forma repetitiva, mas entrecruzando com outros componentes curriculares.

Nesse contexto, as *fanfictions,* como prática avaliativa na Educação e na Educação Física, não se limitaram a analisar os aspectos comportamentais ou técnicos dos alunos para gerações conceitos como: alcançou, não alcançou ou alcançou em partes (ESCUDERO, 2011; SANTOS et al., 2014). Elas nos permitiram *escutar* as vozes silenciadas dos estudantes, identificar os saberes desenvolvidos nos estatutos epistêmicos do conhecimento, *sentir* e cheirar o *lugar* e *espaço* permeado pela ação docente e o perfil dos aprendentes e da turma (CHARLOT, 2000; CERTEAU, 1994; BONDÍA LARROSA, 2002).

Portanto nessa categoria de análise, compreendemos que o contato dos estudantes da turma 92.01 com as práticas coporais no basquete lhes oportunizaram desenvolver saberes da *episteme relacional*, que são aqueles que se aprende na relação *consigo mesmo, com os outros e com o mundo* (CHARLOT, 2000) e esses saberes não estavam previstos no planejamento das aulas para serem desenvolvidos com os estudantes.

É oportuno salientar que a produção de uma *fanfiction,* desenvolvida dentro das exigências feitas nesse *processo de ação*, exige que o estudante se aproprie de conteúdos culturais, livros, obras, filmes, animes para posteriormente relacioná-los aos saberes da Educação Física e/ou de outros componentes curriculares. Nesse sentido a produção das *fanfictions,* por si só, já demonstra um aprendizado dos estudantes para além do desenvolvido nas práticas corporais na Educação Física escolar. Percebemos também que os estudantes apresentaram saberes que *consomem* em outros componentes curriculares e na mídia.

As *fanfictions* emergiram nesse contexto como uma prática autoavaliativa construtivista, permitindo ao aprendente narrar as aprendizagens apropriadas nas *práticas* corporais de *maneira* articulada aos saberes que o estudante *consome* no

seu cotidiano nos diversos campos da sociedade.

Na próxima categoria de análise, rastrearemos as *fanfictions* inventariadas pelos estudantes que demonstram apropriações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

5.2.3 – Projeções do aprender com as *Fanfictions*: narrando os saberes relacionados com o processo de ensino-aprendizagem

Nesta terceira e última categoria de análise do capítulo III desta dissertação de mestrado, nos dedicamos a analisar, nas *fanfictions* tanto escritas quanto desenhadas, os saberes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem com as práticas corporais na Educação Física que *marcaram* (BONDÍA LARROSA, 2002) os estudantes, levando-os a registrar esses saberes.

Ressaltamos que, historicamente, as práticas corporais na Educação Física têm sido avaliadas de *maneira* predominante pelos docentes, a partir de observações sem registro, planejamento e consequentemente, sem objetivos educacionais pré-definidos (SANTOS, 2005; LANO, 2019). Quando se trata das ações avaliativas teóricas quase sempre se busca preestabelecer e homogeneizar “o aprender” de todos os estudantes, informando o quanto cada sujeito sabe ou não, a ponto de alcançar um objetivo prefixado (RABELO, 1998).

Apesar dos avanços científicos na Educação e na Educação Física brasileira, ainda percebemos que existem lacunas formativas e de condições de trabalho, e até questões de interesses pessoais que impedem os docentes de produzirem práticas avaliativas capazes de recolher e materializar os saberes incorporados nas práticas corporais.

Dessa maneira, sinalizamos a necessidade de docentes e estudantes superarem essa lógica avaliativa, abrindo *lugares*/*espaços* (CERTEAU,1994) *dialogicos* (FREIRE, 2001) que possibilitem aos estudantes sentirem-se responsáveis, autores e protagonistas de seus processos avaliativos, deslocando o olhar do estudante para a reflexão sobre suas experiencias formativas. Isso inclui uma leitura de si, problematizando no presente os passados experienciados e projetando com isso, ações futuras a partir do que foi aprendido.

É necessário salientar que acreditamos nos diferentes modos de narrar a experiência educativa, desde que essas sirvam como produtoras de dados para consubstanciar a análise do processo ensino-aprendizagem, potencializando a formação do estudante (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

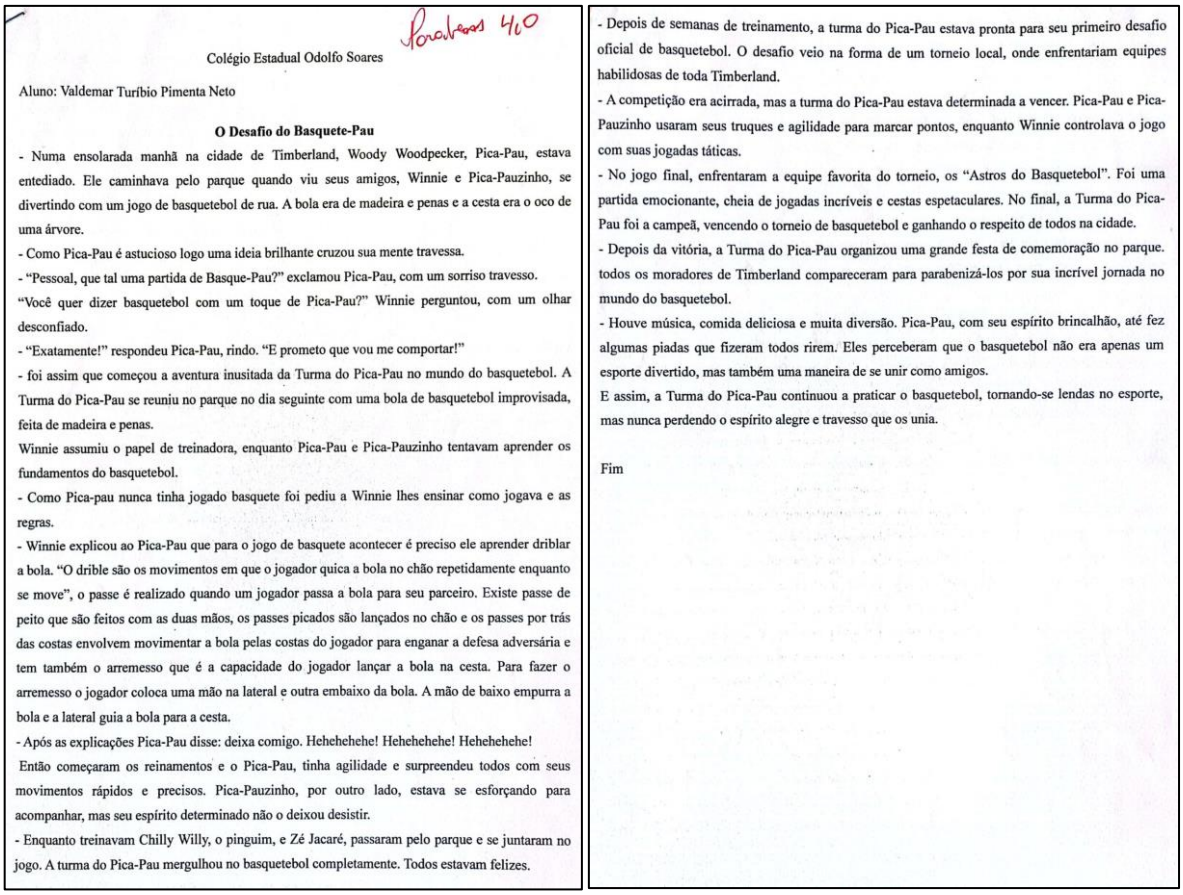
Mas, portanto, a escolha do uso das *fanfictions* como prática avaliativa na Educação Física foi motivada pela ausência de pesquisa sobre esses gêneros literários em periódicos, mas também pelo seu poder de desenvolver a criatividade e dar abertura para que o estudante tenha voz e narre seus saberes, pontos de vistas e concepções, trazendo saberes que muitas vezes fogem ao planejamento dos docentes, mas que são relevantes para a construção das aprendizagens no cotidiano escolar.

Vieira (2018); Lano (2019) sinalizam como lacuna o silenciamento das *maneiras* de narrar as experiências educativas por meio de registros avaliativos por imagens, fotografias, vídeos e desenhos na Educação e na Educação Física escolar, onde os sentidos que projetam as aprendizagens são formados pelo olhar privilegiado dos estudantes.

Nessa perspectiva avaliativa, *astuciosamente* (CERTEAU, 1994), buscamos identificar nas narrativas produzidas nas *fanfictions, indícios* (GINZBURG, 1989) de saberes sobre os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelo PEF ao longo das aulas de Educação Física no cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão* durante o ano letivo de 2023.

Percebemos, assim, que os estudantes, ao demonstrarem os saberes apropriados nas praticas corporais, fizeram *usos* de *estratégias* (CERTEAU, 1994) assememelhadas à metodologia de aulas expositivas. Esses dados foram evidenciados em pelo menos 20 *fanfictions* produzidas pelos estudantes, conforme se constata na imagem 16.

Imagem 16 – *Fanfiction* escrita: verbalização dos saberes técnicos do basquete



Colégio Estadual Odolfo Soares

Aluno: Valdemar Turíbio Pimenta Neto

O Desafio do Basquete-Pau

- Numa ensolarada manhã na cidade de Timberland, Woody Woodpecker, Pica-Pau, estava entediado. Ele caminhava pelo parque quando viu seus amigos, Winnie e Pica-Pauzinho, se divertindo com um jogo de basquetebol de rua. A bola era de madeira e penas e a cesta era o oco de uma árvore.
- Como Pica-Pau é astucioso logo uma ideia brilhante cruzou sua mente travessa.
- "Pessoal, que tal uma partida de Basque-Pau?" exclamou Pica-Pau, com um sorriso travesso.

"Você quer dizer basquetebol com um toque de Pica-Pau?" Winnie perguntou, com um olhar desconfiado.

- "Exatamente!" respondeu Pica-Pau, rindo. "E prometo que vou me comportar!"
- foi assim que começou a aventura inusitada da Turma do Pica-Pau no mundo do basquetebol. A Turma do Pica-Pau se reuniu no parque no dia seguinte com uma bola de basquetebol improvisada, feita de madeira e penas.

Winnie assumiu o papel de treinadora, enquanto Pica-Pau e Pica-Pauzinho tentavam aprender os fundamentos do basquetebol.

- Como Pica-pau nunca tinha jogado basquete foi pediu a Winnie lhes ensinar como jogava e as regras.
- Winnie explicou ao Pica-Pau que para o jogo de basquete acontecer é preciso ele aprender driblar a bola. "O drible são os movimentos em que o jogador quica a bola no chão repetidamente enquanto se move", o passe é realizado quando um jogador passa a bola para seu parceiro. Existe passe de peito que são feitos com as duas mãos, os passes picados são lançados no chão e os passes por trás das costas envolvem movimentar a bola pelas costas do jogador para enganar a defesa adversária e tem também o arremesso que é a capacidade do jogador lançar a bola na cesta. Para fazer o arremesso o jogador coloca uma mão na lateral e outra embaixo da bola. A mão de baixo empurra a bola e a lateral guia a bola para a cesta.
- Após as explicações Pica-Pau disse: deixa comigo. Hehehehehe! Hehehehehe! Hehehehehe!

Então começaram os reinamentos e o Pica-Pau, tinha agilidade e surpreendeu todos com seus movimentos rápidos e precisos. Pica-Pauzinho, por outro lado, estava se esforçando para acompanhar, mas seu espírito determinado não o deixou desistir.

- Enquanto treinavam Chilly Willy, o pinguim, e Zé Jacaré, passaram pelo parque e se juntaram no jogo. A turma do Pica-Pau mergulhou no basquetebol completamente. Todos estavam felizes.
- Depois de semanas de treinamento, a turma do Pica-Pau estava pronta para seu primeiro desafio oficial de basquetebol. O desafio veio na forma de um torneio local, onde enfrentariam equipes habilidosas de toda Timberland.
- A competição era acirrada, mas a turma do Pica-Pau estava determinada a vencer. Pica-Pau e Pica-Pauzinho usaram seus truques e agilidade para marcar pontos, enquanto Winnie controlava o jogo com suas jogadas táticas.
- No jogo final, enfrentaram a equipe favorita do torneio, os "Astros do Basquetebol". Foi uma partida emocionante, cheia de jogadas incríveis e cestas espetaculares. No final, a Turma do Pica-Pau foi a campeã, vencendo o torneio de basquetebol e ganhando o respeito de todos na cidade.
- Depois da vitória, a Turma do Pica-Pau organizou uma grande festa de comemoração no parque. todos os moradores de Timberland compareceram para parabenizá-los por sua incrível jornada no mundo do basquetebol.
- Houve música, comida deliciosa e muita diversão. Pica-Pau, com seu espírito brincalhão, até fez algumas piadas que fizeram todos rirem. Eles perceberam que o basquetebol não era apenas um esporte divertido, mas também uma maneira de se unir como amigos.

E assim, a Turma do Pica-Pau continuou a praticar o basquetebol, tornando-se lendas no esporte, mas nunca perdendo o espírito alegre e travesso que os unia.

Fim

Fonte: Os autores

Dessa maneira destacamos os trechos 6 e 7 da *fanfiction* ilustrada no trabalho afim dar eminência à questão debatida.

> **Trecho 6** – Como pica-pau nunca tinha jogado basquete foi pediu para Winnie lhes ensinar como jogava e as regras.
>
> **Trecho 7** – Winnie explicou ao Pica-Pau que para o jogo de basquete acontecer é preciso driblar a bola. "O **drible** são os movimentos em que o jogador quica a bola no chão repetidamente enquanto se move", o **passe** é realizado quando um jogador passa a bola para seu parceiro. Existe passe de peito que são feitos com as duas mãos, os passes picados são lançados no chão e os passes por trás das costas envolvem movimentar a bola pelas costas do jogador para enganar a defesa adversária e tem o arremesso que é a capacidade do jogador lançar a bola na cesta. Para fazer o **arremesso** o jogador coloca uma mão na lateral e a outra embaixo da bola. A mão debaixo empurra a bola e a lateral guia a bola para a cesta.
>
> **Trecho 8** - Após as explicações Pica-Pau disse: Deixa comigo. Hehehehehe! Hehehehehe" Hehehehehe

Ao inventariar a *fanfiction,* o estudante cria a *tática* de fazer com que um dos personagens, que *praticou* o basquete ou que conhece seus fundamentos e regras, seria incumbido a ensinar os outros parceiros de equipe. Conforme a narrativa textual

da *fanfiction*, no momento dedicado à inserção dos saberes do basquete, o estudante faz *usos do espaço* (CERTEAU, 1994) para explicar os conceitos dos fundamentos de forma verbalizada, depois que eles participam das vivências corporais.

Essas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) usadas pelo estudante ao enredar sua *fanfiction* têm proximidade com as *maneiras de fazer* pedagógicas utilizadas pelo PEF no cotidiano da turma 92.01.

Destacamos essa questão pedagógica porque no período do *processo de ação* o PEF organizou as aulas de Educação Física de modo que, em um primeiro momento, os estudantes tinham acesso a explicações sobre os conceitos, fundamentos e regras do basquete. Posteriormente, o PEF ensinava como desenvolver esses fundamentos corporalmente, seguindo o planejamento formal da aula (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

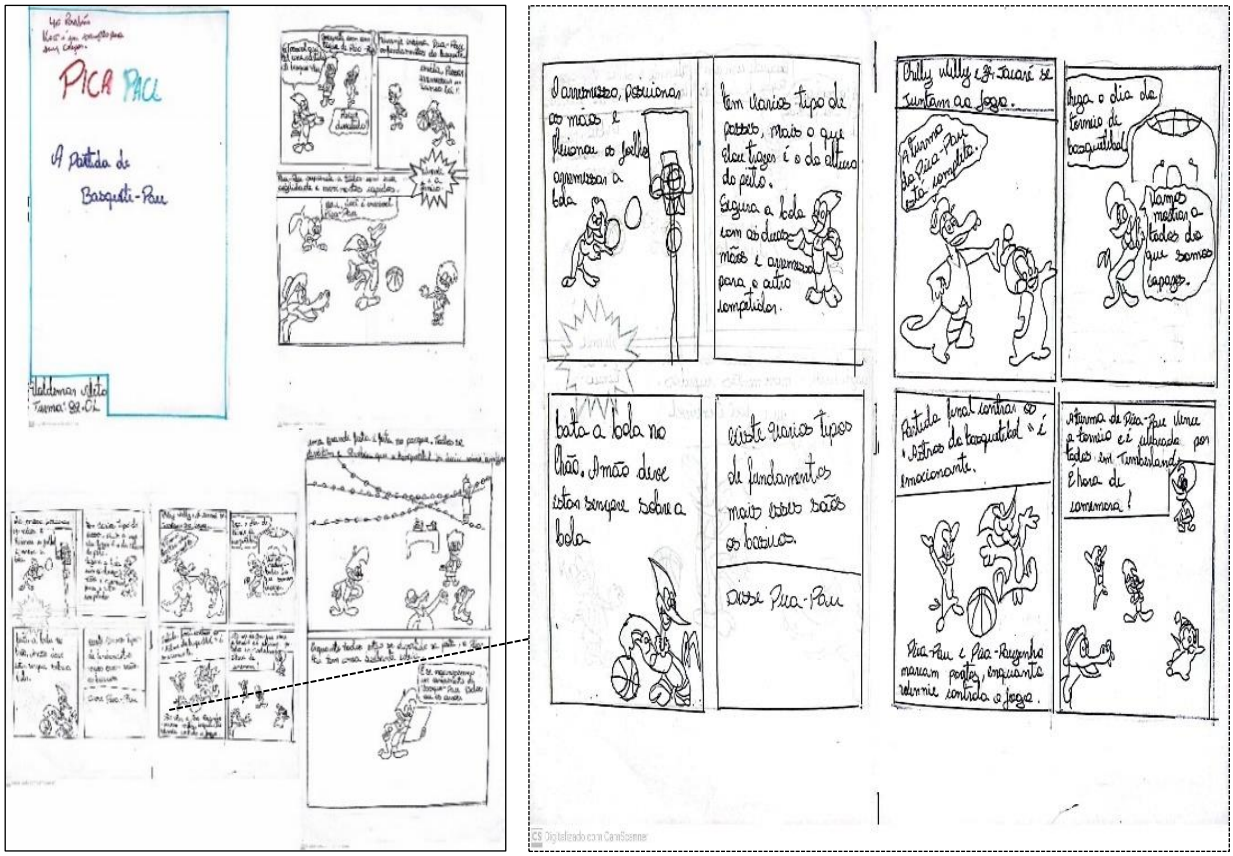
As narrativas dos estudantes demostram a apropriação dos hábitos, costumes e culturas pedagógicas presentes no cotidiano escolar. Ao atuarem na condição de *produtores* da ação, os estudantes reproduzem as mesmas *maneiras e artes de fazer* (CERTEAU, 1994) pedagógicas dos docentes.

Essa nossa percepção sobre as apropriações dos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, vai de encontro ao discurso do PEF, evidenciado na segunda categoria de análise do Capítulo I, ao narrar que ele buscou, nos fios da sua memória, se recordar das atividades avaliativas que vivenciou enquanto estudante da Educação Básica para avaliar os discentes.

Nesse sentido sinalizamos que não apenas o “aprender a avaliar” está relacionado com as *maneiras* como meu professor me avalia” (SANTOS et al, 2019), mas também o “aprender a ensinar” está relacionado com as *maneiras* como meu professor me ensina. Assim, compreendemos que os signos emitidos nas singularidades das *práticas* pedagógicas do professor foram incorporados pelo estudante, *marcando* sua experiência com o aprender (BÜHRING, 2020; BONDÍA LARROSA, 2002).

Para além da *fanfiction* textual sobre “A partida de Basquete-Pau”, o estudante foi desafiado a inventariar uma *fanfiction* imagética sobre essa mesma produção. Ao analisar essa nova produção, percebemos que o estudante transpôs para a forma de quadrinhos o enredo da *fanfiction* escrita, inclusive produzindo quadrinhos específicos para ensinar os fundamentos arremesso, drible e passe, conforme evidenciado na imagem 17.

Imagem 17 – *Fanficion* imagética - O ensino dos fudamentos do basquete



Fonte: Os autores

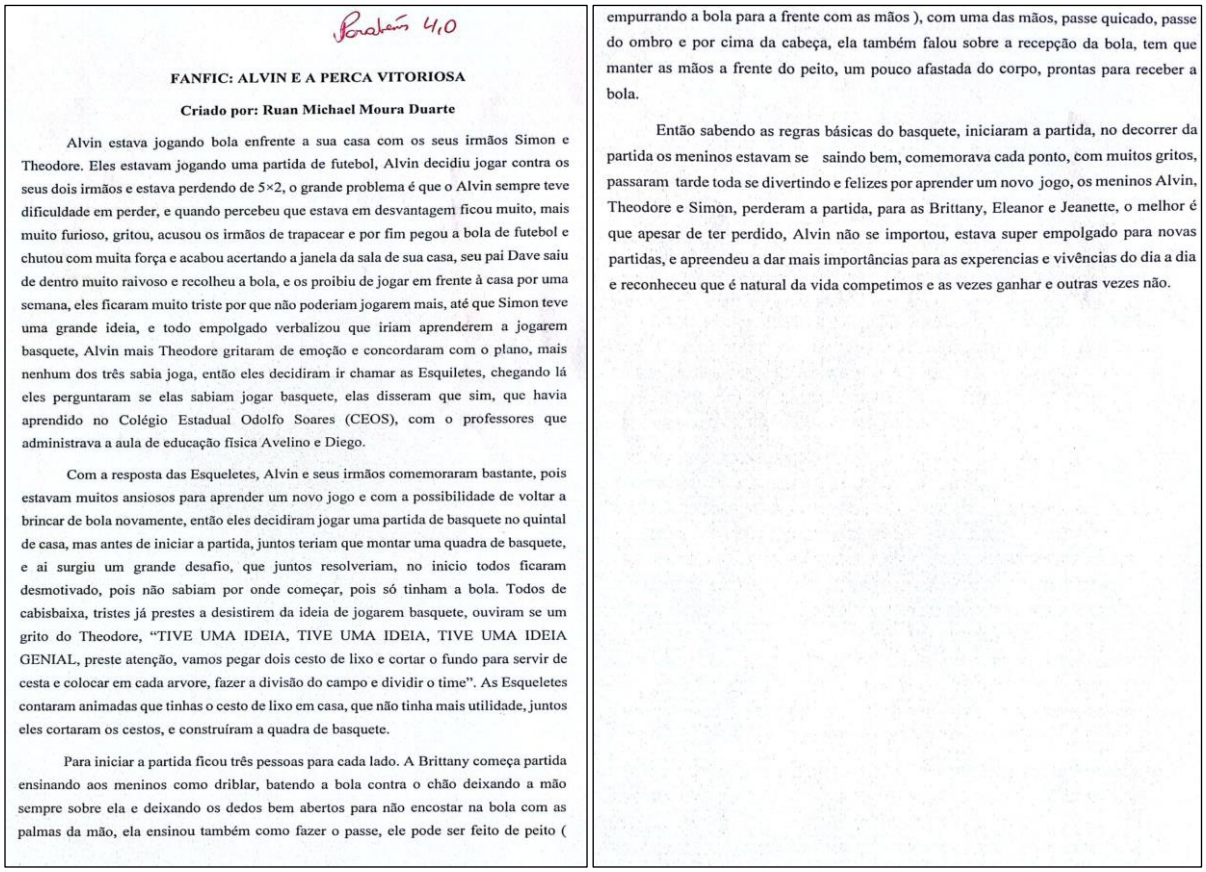
A partir dos quadrinhos, o estudante encontrou uma nova *maneira* de demonstrar aquilo que aprendeu nas praticas corporais da Educação Física escolar, ao narrar, por meio dos desenhos, as experiências praticadas (VIEIRA, 2018). As próprias experiências do estudante com as práticas corporais tornaram-se objeto da produção e do enredo da *fanfiction* imagética, a partir dos dos registros memorizados pelo fazer, sentir e pelo olhar (BENJAMIN, 2008) no basquetebol.

Para Vieira (2018), o estudante construiu respostas provisórias às vivências compartilhadas naquele *espaço* social, em diálogo com a sua memória (BAKHTIN, 1992), trazendo os fios *do que se aprende, do que se ensina e do que se faz com o que aprende* (SANTOS, 2005). Assim, a leitura por imagens vai se desencadeando ao longo do processo de ensino-aprendizagem, no modo com as leituras tocam aquele que toma a ação de produzi-las.

Em busca de outras *pistas* sobre as *maneiras* de inventariar o cotidiano a partir das práticas corporais com o basquete, encontramos *indícios*, nos registros das *fanfictions,* de *invenções não autorizadas* (CERTEAU, 1994) segundo as normas

oficiais dos órgãos regulamentadores do basquete. Nas narrativas presentes nas *fanfictions,* identificamos que dois estudantes criaram *espaços* e *materiais* alternativos para a prática do basquete, como se observa na imagem 16 e 18.

Imagem 18 – Fanfiction que demonstra a prática do basquete em espaços e com materiais alternativos



Parabéns 4,0

FANFIC: ALVIN E A PERCA VITORIOSA

Criado por: Ruan Michael Moura Duarte

Alvin estava jogando bola enfrente a sua casa com os seus irmãos Simon e Theodore. Eles estavam jogando uma partida de futebol, Alvin decidiu jogar contra os seus dois irmãos e estava perdendo de 5×2, o grande problema é que o Alvin sempre teve dificuldade em perder, e quando percebeu que estava em desvantagem ficou muito, mais muito furioso, gritou, acusou os irmãos de trapacear e por fim pegou a bola de futebol e chutou com muita força e acabou acertando a janela da sala de sua casa, seu pai Dave saiu de dentro muito raivoso e recolheu a bola, e os proibiu de jogar em frente à casa por uma semana, eles ficaram muito triste por que não poderiam jogarem mais, até que Simon teve uma grande ideia, e todo empolgado verbalizou que iriam aprenderem a jogarem basquete, Alvin mais Theodore gritaram de emoção e concordaram com o plano, mais nenhum dos três sabia joga, então eles decidiram ir chamar as Esquiletes, chegando lá eles perguntaram se elas sabiam jogar basquete, elas disseram que sim, que havia aprendido no Colégio Estadual Odolfo Soares (CEOS), com o professores que administrava a aula de educação física Avelino e Diego.

Com a resposta das Esqueletes, Alvin e seus irmãos comemoraram bastante, pois estavam muitos ansiosos para aprender um novo jogo e com a possibilidade de voltar a brincar de bola novamente, então eles decidiram jogar uma partida de basquete no quintal de casa, mas antes de iniciar a partida, juntos teriam que montar uma quadra de basquete, e ai surgiu um grande desafio, que juntos resolveriam, no inicio todos ficaram desmotivado, pois não sabiam por onde começar, pois só tinham a bola. Todos de cabisbaixa, tristes já prestes a desistirem da ideia de jogarem basquete, ouviram se um grito do Theodore, "TIVE UMA IDEIA, TIVE UMA IDEIA, TIVE UMA IDEIA GENIAL, preste atenção, vamos pegar dois cesto de lixo e cortar o fundo para servir de cesta e colocar em cada arvore, fazer a divisão do campo e dividir o time". As Esqueletes contaram animadas que tinhas o cesto de lixo em casa, que não tinha mais utilidade, juntos eles cortaram os cestos, e construíram a quadra de basquete.

Para iniciar a partida ficou três pessoas para cada lado. A Brittany começa partida ensinando aos meninos como driblar, batendo a bola contra o chão deixando a mão sempre sobre ela e deixando os dedos bem abertos para não encostar na bola com as palmas da mão, ela ensinou também como fazer o passe, ele pode ser feito de peito (empurrando a bola para a frente com as mãos), com uma das mãos, passe quicado, passe do ombro e por cima da cabeça, ela também falou sobre a recepção da bola, tem que manter as mãos a frente do peito, um pouco afastada do corpo, prontas para receber a bola.

Então sabendo as regras básicas do basquete, iniciaram a partida, no decorrer da partida os meninos estavam se saindo bem, comemorava cada ponto, com muitos gritos, passaram tarde toda se divertindo e felizes por aprender um novo jogo, os meninos Alvin, Theodore e Simon, perderam a partida, para as Brittany, Eleanor e Jeanette, o melhor é que apesar de ter perdido, Alvin não se importou, estava super empolgado para novas partidas, e apreendeu a dar mais importâncias para as experencias e vivências do dia a dia e reconheceu que é natural da vida competimos e as vezes ganhar e outras vezes não.

Fonte: Os autores

Na *fanfiction* escrita, ilustrada na imagem 16, o estudante inventaria um jogo de basquete e *faz usos* (CERTEAU, 1994) do anime "Pica-Pau" para dar sentidos à narrativa. De acordo o enredo, eles denominaram o jogo de *Basquete-Pau*, que seria a junção do jogo do basquete com as travessuras do Pica-Pau. Com sua criatividade eles inventariaram uma "bola de madeira e penas" e adaptaram uma cesta de basquete usando a oco de uma árvore, que simbolicamente seria a casa do Pica-Pau".

De maneira semelhante, identificamos, na *fanfiction* evidenciada na imagem 18, que o estudante entrelaça, *taticamente* (CERTEAU, 1994), os fios de suas aprendizagens corporais com o basquete ao anime "Alvin e os Esquilos", para criar sentidos aos saberes apropriados nas aulas de Educação Física Escolar. No decorrer

do enredo, eles decidem vivenciar espontaneamente o basquete no quintal, uma vez que, foram proibidos de praticar futebol após “quebrarem a vidraça do vizinho com um chute de bola de futebol”.

Essas duas *fanfictions* nos fornecem *indícios* de que os estudantes *consumiram* as *estratégias* (CERTEAU, 1994) pedagógicas que o PEF utilizou nas aulas de Educação Física na turma 92.01, ao criarem uma tabela de basquete adaptada, feita com uma lixeira de fundo cortado, fixada em uma árvore, e ao construírem, de *maneira* coletiva, uma quadra de jogo. Essas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) dos estudantes corroboram com as *maneiras de fazer* pedagógicas do PEF, desenvolvidas ao longo da reestruturação de suas práticas, na fase do processo de ação.

Na aula produzida no dia 15/09/2023, o PEF, percebendo a dificuldade dos estudantes em acertar a cesta de basquete, criou uma cesta alternativa utilizando uma cadeira com as pernas voltada para cima sobre outra cadeira. O docente fixou fita nas pernas da cadeira para simular a cesta de basquete e fazer com que a bola permanecesse dentro ao converter o ponto. No dia 22/09/2023, o docente inventariou um jogo de basquete com cesta móvel, utilizando um bambolê para simular o aro da cesta. Nesse jogo tinha um estudante ficava na meia lua da área e podia se movimentar com a cesta, facilitando a conversão dos pontos por sua equipe (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Os estudantes na oportunidade de narrarem o apreendido nas aulas de Educação Física escolar, ao *fazerem usos* das *fanfictions* como *práticas* autoavaliativas, exploraram os saberes técnicos do basquete e deram visibilidade ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado ao longo das aulas de Educação Física no *Colégio Portal do Jalapão*.

Essa evidência apresenta *indícios* de que os estudantes *consumiram* não só os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, mas também os processos pedagógicos do PEF, possibilitando que eles se organizassem de *maneira* autônoma nas *práticas* do basquete em suas experiências cotidianas.

Analisando em outro sentido o processo de ensino-aprendizagem narrado nas *fanfictions* produzidas por esses dois aprendentes, *indiciamos* que eles produziram uma transformação didático pedagógica (KUNZ, 1994) do basquete, ao utilizar *espaços* (CERTEAU, 1994) não formais para a prática, como ruas, parques e materiais alternativos, como oco da árvore, cadeiras, bolas, bambolês.

Ao descrever sobre suas aprendizagens nas *fanfictions,* os estudantes narram

apropriações tanto dos objetos de conhecimentos técnicos do basquete quanto das *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 1994) pedagógicas do PEF, demonstrando que os sujeitos inseridos nas práticas corporais da Educação Física escolar têm a possibilidade de *consumir,* concomitante à aprendizagem dos saberes do basquete, os processos de organização do trabalho pedagógico, e, *construir/vivenciar/refletir* (SANTOS, 2005) sobre as experiências corporais de forma autônoma, tanto na escola quanto no cotidiano extraescolar.

É importante destacar que as *fanfictions* produzidas por esses aprendentes apresentam *indícios* de apropriações que fogem ao planejado, em especial a *maneira* como o PEF organizava o trabalho pedagógico e a metodologia para abordar os conteúdos. Isso foi possível porque a *prática* avaliativa por meio das *fanfictions,* permitiu que os estudantes narrassem suas aprendizagens de forma aberta, sem cercear os desejos e sentimentos dos estudantes sobre o processo educativo.

Permitir nesse *processo de ação,* que o estudante experienciasse as práticas corporais com o basquete e, posteriormente, transformasse essa *maneira* de se relacionar com os saberes da Educação Física para a forma enunciada (CHARLOT, 2000), narrada, significou tornar as aprendizagens *indícios*, permitindo o PEF fazer novas projeções que favoreçam a compreensão dos saberes. Isso permitiu aos praticantes do cotidiano montar e remontar o ocorrido no sentido de produzir práticas que potencializem as relações com o aprender, especialmente aquelas inscritas no corpo (LANO, 2019).

Dessa maneira, compreendemos, nessa categoria de análise, que, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, os estudantes *consumiram* conteúdos, para além do planejado nas aulas de Educação Física escolar, e para identificar esses saberes foi necessário construir com os aprendentes, práticas avaliativas que os possibilitem narrar seus sentimentos, apropriações e inclusive suas aspirações.

Nesse contexto, as narrativas de alguns estudantes nos permitiram identificar que eles referenciaram nas práticas pedagógicas do PEF ao explicitar os saberes do basquete na história inventariada nas *fanfictions*, certamente porque essas experiencias *foram biografadas em seus corpos* (JOSSO, 2002). *Taticamente,* esses estudantes fizeram *usos* das mesmas *artes de fazer* do docente no *espaço* (CERTEAU, 1994) reservado para narrar suas aprendizagens. Percebemos que, no momento que o estudante narrou os conceitos dos fundamentos, ele primeiro os explicitou de forma verbalizada, para, posteriormente, desenvolver as vivências

corporais.

É oportuno ressaltar que identificamos *pistas* nas *fanfictions* sobre as apropriações do processo de ensino experienciados nas aulas de Educação Física escolar, ao destacarem os *espaços* não oficiais para a prática do basquete e ao sinalizarem que a cesta de basquete pode ser criada de diferentes formas, visando adequar a realidade de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a intencionalidade de colocar as *fanfictions* como práticas *avaliativas indiciárias* possibilitou aos praticantes analisarem o que se aprende e a apresentar *o que se faz com que se aprende*. Essa ação nos permitiu compreender que as práticas avaliativas sem modelos fechados dão abertura para que o estudante se sinta mais responsável pelas práticas avaliativas em seu percurso formativo, potencializando a reflexão, investigação, produção e valorizando o protagonismo dos estudantes. (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

5.3 - Apontamentos Finais

O objetivo desse capítulo foi propor e analisar o *uso* das *fanfictions* como *prática* avaliativa na Educação Física Escolar, com o intuito de compreender as aprendizagens dos estudantes, a partir de registros textuais e imagéticos, sobre os saberes apropriados nas *práticas corporais* no 9º ano do ensino fundamental do *Colégio Portal do Jalapão.*

Na discussão das fontes, evidenciamos as *fanfictions* como possibilidade de práticas avaliativas *indiciária* no Ensino Fundamental, Anos Finais. Compreendemos que essas ações deslocaram o processo avaliativo do docente para o estudante, colocando-o como o responsável pelas decisões, pelas produções e reflexões sobre o produzido juntamente com o docente, ressignificando o entendimento sobre o avaliar, evidenciando que ela é peça chave no processo de construção de uma proposta pedagógica que inclua os jovens como protagonistas.

Em relação à tomada de decisões, na fase do processo de ação os estudantes participaram democraticamente da escolha dos processos avaliativos, objetos de conhecimentos da Educação Física, situando seus interesses, valores e aspirações em relação aos conteúdos culturais e às práticas em seu cotidiano (CERTEAU, 1994).

Dentre um arcabouço de gêneros de produção textual e literários identificamos que as *fanfictions* foram uma das práticas avaliativas selecionadas pelos estudantes. Em relação aos conteúdos culturais que fazem para do cotidiano dos jovens, os *mangás* e os *animês* foram os produtos de *consumo* mais utilizados para a elaboração das *fanfictions* na sua relação com o basquetebol.

É oportuno destacar que a maioria das *fanfictions* produzidas pelos estudantes, tanto por registros escritos quanto imagéticos, evidenciou o passe, drible, condução de bola e o arremesso, sendo esses apropriados a partir das práticas corporais com o basquete nas aulas de Educação Física do *Colégio Portal do Jalapão*. Nesse sentido é possível *indiciar* que as *fanfictions* tanto de caráter textual como imagéticas são *práticas* autoavaliativas que valorizam o protagonismo, a autoria e a criatividade do aprendente levando-o materializar e criar sentidos às aprendizagens *marcadas/biografadas* em seu corpo (BONDÍA LARROSA, 2002; JOSSO, 2002) para objetivação-denominação.

A partir da análise das fontes identificamos também que 5 estudantes não narraram os saberes técnicos do basquete nas *fanfictions* e 2 não desenvolveram a proposta autoavaliativa. Assim o PEF assumiu no decorrer do percurso pedagógico a *prática* da avaliação motora para investigar se os estudantes tinham compreendido os fundamentos técnicos do basquetebol. Nesse sentido, os aprendentes ao serem confrontados com essa nova *arte de fazer* (CERTEAU, 1994) demonstraram ter-se apropriado dos saberes corporais do basquete vivenciados nas aulas de Educação Física do *Colégio Portal do Jalapão e* apresentaram dificuldades em enunciar nas *fanfictions* aqueles saberes inscitos no corpo (CHARLOT, 2000).

Identificamos também a partir das *pistas* narradas nas *fanfictions* que o contato dos estudantes da turma 92.01 com as práticas coporais no basquete lhes oportunizaram desenvolver saberes para além do basquete, dentre esses, os saberes da *episteme relacional*, que são aqueles que se aprende na relação *consigo mesmo, com os outros e com o mundo* (CHARLOT, 2000) e esses saberes não estavam previstos no planejamento das aulas para serem desenvolvidos com os estudantes.

No mesmo sentido sinalizamos que as *pistas* presentes nas narrativas das *fanfictions* apresentam *indícios* de *consumo* (CERTEAU, 1994) de saberes relacionais na indústria midiática, quando estudantes vinculam a influência de um “jogador famoso de basquete” para que *o outro* (consumidor/estudante) acredite em *si mesmo* (CHARLOT, 2000). Percebemos *indícios* de *consumo* de saberes nos componentes

curriculares física e biologia, quando o aprendente na produção da sua *fanfiction* diferencia o manejo da bola, na água e fora, e quando destaca que Lula Molusco tem a *arte* da camuflagem e essa é uma técnica ideal para a defesa no basquete.

É necessário salientar que a produção de uma *fanfiction* desenvolvida dentro das exigências feitas nesse *processo de ação*, requer que o estudante se aproprie de conteúdos culturais, livros, obras, filmes, animes para posteriormente relacionar aos saberes da educação física e/ou de outros componentes curriculares. Nesse sentido a produção das *fanfictions* por si só já demonstra um aprendizado dos estudantes para além do desenvolvido nas práticas corporais na educação física escolar.

Nesse contexto as narrativas de alguns estudantes nos permitiram identificar que eles referenciaram nas práticas pedagógicas do PEF ao explicitar os saberes do basquete na história inventariada nas *fanfictions*. Percebemos que no momento que o estudante narrou os conceitos dos fundamentos, primeiro ele explicitou forma verbalizada, para posteriormente desenvolver as vivências corporais.

Dentre essa artes de fazer identificamos nas *fanfictions indícios* (GINZBURG, 1989) de apropriações do processo de ensino experienciados nas aulas de Educação Física escolar, ao destacarem os *espaços* não oficiais para a prática do basquete e ao sinalizarem que a cesta de basquete pode ser criadas de diferentes formas visando adequar a realidade de aprendizagem dos estudantes.

Enveredados pelas *práticas* avaliativas *investigativa* (ESTEBAN, 2013) e *indiciária* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019), as projeções com o aprender por meio das *fanfictions* alimentaram momentos de reorientação do processo de ensinar e do aprender, dentro de uma perspectiva avaliativa processual que a todo o momento incita os modos de narrar o vivido, por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro. Quando explicitadas por meio do registro escrito ou imagético e questionadas nas releituras do materializado, as narrativas acarretam uma lógica de emergência, partindo do que se aprendeu, para novas tomadas de decisões com os conhecimentos (VIEIRA, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central dessa dissertação foi propor e analisar o *uso* das *fanfictions* como prática avaliativa na Educação Física escolar, com o intuito de compreender as aprendizagens dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Fundamentamo-nos nos apontamentos de Santos (2005) que destaca: “[...] necessidade encontrada na área em realizar pesquisas empíricas sobre avaliação nas aulas de Educação Física escolar, objetivando indicar novos caminhos e alternativas para essas práticas” (SANTOS, 2005 p. 187).

No decorrer do processo de pesquisa, à medida que mergulhávamos cotidiano do *Colégio Portal do Jalapão,* em especial nas *práticas* avaliativas do PEF*,* percebíamos que o processo avaliativo estava centrado no fazer docente, e que existia um esvasiamento de *práticas*, no sentido de considerar o estudante como um protagonista, capaz de de inventariar sentidos às suas aprendizagens.

Os achados dos C*apítulo I* nos permitiram identificar que os motivos que levam o PEF a avaliar no Ensino Fundamental, Anos Finais estão associados sobretudo, a: atribuir um conceito sobre o rendimento do estudante; aumentar a visibilidade ao *Colégio Portal do Jalapão* diante dos estudantes, da sociedade e dos órgãos educacionais superiores, por meio dos índices de aproveitamento escolar produzidos a partir das avaliações internas e externas; e cumprir normas demandadas pela profissão docente e pela Seduc/TO, oficializadas no Projeto Político Pedagógico.

É interessante pontuar que nenhum dos três motivos de se avaliar, identificados nas fontes, demonstra que o docente reconhece que as *práticas* avaliativas são capazes de fornecer *pistas e indícios* sobre como encaminhar os processos formativos de *maneira* consciente (SANTOS, 2005), pavimentando a necessidade da produção de pesquisas *indiciárias*, partindo de concepções formativas e que possibilitem ao mesmo tempo a criação, a produção e o compartilhamento de saberes na Educação Física escolar.

Nessa aventura em busca de *pistas e indícios,* identificamos como lacuna que a avaliação para aprendizagem no decorrer da formação inicial do PEF, não teve um *lugar próprio* (CERETAU, 1994), nem *espaços* privilegiados em outros componentes curriculares. Isso levou o docente a buscar em outros *espaços,* como sites e na sua rememoração de suas experiências enquanto aluno da educação básica, os saberes

necessários à compreensão do processo avaliativo no contexto educacional, especialmente na educação física escolar.

Por meio dessas *táticas* autoformativas, o PEF se apropriou dos saberes sobre avaliação que circula no contexto da Educação Básica e do *Colégio Portal do Jalapão* e essas práticas avaliativas tem influenciado e delineado *o que, como e para que se avalia no Ensino Fundamental, Anos Finais*.

Já no *Capítulo II,* deslocamos nosso olhar para os *lugares e espaços* que o PEF utilizava para pesquisar sobre avaliação educacional e como se materializavam as práticas avaliativas no cotidiano do colégio pesquisado. Os achados revelam que as conversas com outros docentes da instituição e as pesquisas em sites da internet correspondiam à maior fonte de busca de informações sobre como mobilizar as *práticas* avaliativas no cotidiano escolar, nas aulas de Educação Física, evidenciando um movimento colaborativo associado a transportação de uma prática dada para o cotidiano das aulas do professor participante da pesquisa.

Nossas fontes evidenciaram que esse movimento contribuía para fortalecer *práticas* reprodutivistas no cotidiano daquela unidade educacional, influenciando o PEF, bem como outros docentes, a utilizarem de provas em caráter de simulados e exercícios em formato de questionários, como as principais *práticas* avaliativas mobilizadas naquele contexto, condicionando os alunos para as avaliações de larga-escala.

Além disso, também evidenciamos, nesse capítulo, a interferência administrativa no trabalho docente, o que ocasiona queda na qualidade do ensino, na autonomia docente e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Essa ação está relacionada com a pressão externa dos agentes educacionais para corresponder a uma determinada métrica dos exames estandardizados.

Por fim, no *Capítulo III,* deslocamos o olhar do docente para o estudante, ao abrir espaço para que os discentes participassem das decisões e escolhas referentes ao processo o pedagógico e avaliativo a ser desenvolvido na fase interventiva. Assim eles escolheram as *práticas* e processos avaliativos e os objetos de conhecimentos da Educação Física, situando seus interesses, valores e aspirações em relação aos conteúdos culturais e às práticas cotidianas.

Dentre um arcabouço de gêneros de produção textual e literária, identificamos que as *fanfictions* foram uma das práticas avaliativas selecionadas pelos estudantes. Em relação aos conteúdos culturais que fazem para do cotidiano dos jovens, os

mangás e os *animês* foram os produtos de *consumo* mais utilizados para a elaboração das *fanfictions* na sua relação com o basquetebol.

Assim, munidos de uma avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2011) sobre como as *práticas* avalialitvas e o trabalho pedagógico eram desenvolvidos naquele contexto, e com os dados da escuta dos interesses dos estudantes, decidimos propor e analisar o *uso* das *fanfictions* como *prática* avaliativa na Educação Física Escolar, com o intuito de compreender as aprendizagens dos estudantes, a partir de registros textuais e imagéticos, sobre os saberes apropriados nas *práticas corporais* no 9º ano do ensino fundamental do *Colégio Portal do Jalapão.*

Assumimos as *fanfictions* como possibilidade de práticas avaliativas *indiciária* no Ensino Fundamental, Anos Finais, colocando o estudante como corresponsável pelo seu percurso formativo, pelas produções e reflexões sobre o que foi produzido, juntamente com o docente, ressignificando o entendimento sobre o avaliar, e evidenciando que ela é peça chave no processo de construção de uma proposta pedagógica que inclua os jovens como protagonistas.

É oportuno destacar que a maioria das *fanfictions* produzidas pelos estudantes, tanto por registros escritos quanto imagéticos, evidenciou o passe, drible, condução de bola e o arremesso, apropriados a partir das práticas corporais com o basquete nas aulas de educação física do *Colégio Portal do Jalapão*.

Nesse sentido, é possível *indiciar* que as *fanfictions,* tanto de caráter textual quanto imagético, constituem *práticas* autoavaliativas que valorizam o protagonismo, a autoria e a criatividade dos aprendentes, levando-os a materializar e criar sentidos às aprendizagens *marcadas/biografadas* em seu corpo (BONDÍA LARROSA, 2002; JOSSO, 2002) para objetivação-denominação, evidenciando seus aprendizados em forma de enunciados.

É necessário salientar que a produção de uma *fanfiction* dentro das exigências desse *processo de ação*, requer que o estudante se aproprie de conteúdos culturais, livros, obras, filmes, animes, para posteriormente relacioná-los aos saberes da Educação Física e/ou de outros componentes curriculares. Nesse sentido a produção das *fanfictions* já demonstram*,* por si só, um aprendizado que vai além dos saberes desenvolvidos no cotidiano escolar, onde os estudantes e professores de maneira colaborativa, assumem a Educação Física como um *espaço* (CERTEAU, 1994) de produção de saberes que perpassam por suas preferencias culturais.

Enveredados pelas *práticas* avaliativas *investigativa* (ESTEBAN, 2013) e

indiciária (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019), as projeções com o aprender por meio das *fanfictions* alimentaram momentos de reorientação do processo de ensinar e do aprender, dentro de uma perspectiva avaliativa processual, que a todo o momento incita os modos de narrar o vivido, tanto por sua significação no presente e quanto pela colocação em perspectiva do futuro. Quando explicitadas por meio do registro escrito ou imagético e questionadas nas releituras do materializado, as narrativas acarretam uma lógica de emergência, partindo do que se aprendeu, para novas tomadas de decisões com os conhecimentos (VIEIRA, 2018).

Os achados dessa pesquisa reflete uma realidade particular do *Colégio Portal do Jalapão*, não sendo possível *indiciar* que as *práticas*, motivos e concepções avaliativas em circulação identificadas no âmbito dessa pesquisa se estendam a um contexto mais amplo de escolas da rede estadual de ensino do Tocantins. Da mesma forma, não é possivel apresentar evidencias de que o *uso* das *fanfictions* enquanto *práticas* avaliativas e autoavaliativas em turmas de Ensino Fundamental, Anos Finais em outras escolas públicas, resultará em efeitos semelhantes aos observados nessa pesquisa.

Por outro lado, essa pesquisa é uma iniciativa que busca inspirar docentes a fazerem *usos* de *práticas* avaliativas concretas e *indiciárias,* para avaliar as práticas corporais no componente curricular Educação Física, visando levar o aluno a ser protagonista e responsável por sua formação e pelo seu processo avaliativo.

Sugerimos que, em pesquisas futuras, sejam identificadas as *práticas* avaliativas compartilhadas nas redes sociais e como esses processos de compartilhamentos ocorrem. Para isso, recomendamos a realização de observações e análises netnográficas, a fim de compreendermos melhor o valor dessas fontes de pesquisa.

REREFENCIAS

ABAURRE, Maria Luiza. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

ALENCAR, Daniele Alves; ARRUDA, Maria Izabel Moreira. Fanfiction: uma escrita criativa na web. **Perspectivas em Ciencia da Informação**, v. 22, n. 2, abr./jun, p. 88-103, Belo Horizonte, 2017.

ALVES, Nilda; Macedo, Elizabeth Fernandes de; MANHAES, Luiz Carlos Lopes; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ARAÚJO, Laura Ribeiro. Fanfiction na escola: reflexões sobre usos pedagógicos da ficção autoral de fãs para processos de letramento literário e digital em sala de aula. **Revista Gatilho**, ISSN 1808 9461, v. 23, dez., p. 7- 19, Juiz de Fora, 2022.

BAIRD, Jo-Anne. HOPFENBECK, Therese Nerheim; NEWTON, Paul Edward; STOBART, Gordon; STEEN-UTHEIM, Anna Therese. **State of the field review assessment and learning**. Oxford: Landership of Oxford, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. O outro-para-mim e o eu-para-o-outro. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso,** São Paulo, 14 (1): 2-6, Jan./Mar. 2019. Disponível em https://www.scielo.br/j/bak/a/JcKLySjsqqncvm9qRR4cprr/?lang=pt >. Acesso em 13/11/2023.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARBOSA, Avelino Soares. **Relato de Experiência sobre o Atletismo na Escola Municipal Gilberto Rezende no 3° Ano do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Gurupi – UNIRG, Gurupi**,** 2009.

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; (Re)criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78130, 2021.

BARRIGA, Ángel Días. Tesis para elaboración de una teoria de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. **Perfiles Educativos**, México: Unam, nº 15, p. 16-37, 1982.

BARTON, Daniel. C. Impacts of the COVID-19 pandemic on field instruction and remote teaching alternatives: Results from a survey of instructors. **Ecology and Evolution**, 10 (22), 1-9, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEHRENS, Marilda Aparecida; RODRIGUES, Daniela Gureski. Paradigma emergente: um novo desafio. **Pedagogia em Ação**, vol. 6, nº 1, 2014. 51-64. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233/7685>. Acesso em 08 de ago., 2023.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica. arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTO, Maria Cecília; PEREIRA, Fátima. A avaliação na formação inicial de professores: um estudo de caso. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012. Disponível em < https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1679 > Acesso em 27/10/2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002.

BRASIL, Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 dedezembrode1996. Brasília : MEC, 1996.

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007***.* Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União*,* Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 13 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*.* **Resolução CNE/CP nº 02**, Institui e Orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

BÜHRING, Cláudia Schvingel Klein. Memórias do *aprender* de professores. Tese de Doutorado – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2020.

CABECINHAS, Rosa. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise (pp.51-66). In: BAPTISTA, Maria Manuel. (ed.), Cultura: Metodologias e investigação. ISBN 978-989-8015-11-2. Lisboa: Ver o Verso, 2009.

CABRAL, Thaís Ginícolo. Aprova Brasil 6º ao 9º ano: língua portuguesa. São Paulo, Moderna, 2019.

CARVALHO, Larissa Camacho. **Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**: Jovens e Fanfictions. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CASTILLO-RETAMAL, Franklin; CARVALHO, Ricardo Souza de; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; ANVERSA, Ana Luiza

Barbosa; JUNIOR, Arestides Pereira da Silva. Avaliação na Educação Física escolar: discussões a partir da formação de professores. **Retos***,* número 46, ISSN*: 1988-2041* (3º trimestre), 2022, p. 179-189. Disponível em <file:///C:/Users/AVELINO/Downloads/Dialnet-AvaliacaoNaEducacaoFisicaEscolar-8542968-1.pdf>. Acesso em 26/10/2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez,1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

ESCUDERO, N.T.G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoiética. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. *In*: _____ (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-28.

_____. Maria Teresa. **O Que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 2 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

FERREIRA**,** Carlos Alberto Alves Soares. A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: discursos de professores/formadores. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.31, nº3, p. 225-249, Julho-Setembro 2015.

FRANÇA, Stella Hadassa Ferreira. **Texto multimodal na cibercultura: o fenômeno *fanfiction.*** Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FREITAS, Luiz. Carlos. **A "progressão continuada" e a "democratização" do ensino**. *In*: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villa (org.). Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002. p. 83-112.

FROSSARD, Matheus Lima. **Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)

– Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner dos. A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. **Educação Unisinos**, ISSN 2177-6210, v.24, 2020. doi: 10.4013/edu.2020.241.38. Disponível em < https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.38/60748037> Acesso em 26/10/2023.

FUZII, Fabio. Tomio. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

FUZII, Fábio Tomio; SOUZA NETO, Samuel de. **Formação de professores e avaliação: a educação física em destaque**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquis**a. 4º ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. Oxon: Routledge, 2010.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na Educação Física com a educação infantil**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. Sobre o ofício de professor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1ª edição cortez, São Paulo, 2011. P. 263-294.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Rev.Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 129-147, abr/jun. 2010. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495/8924>. Acesso em 25/08/2023>.

MARTINS, Pura Lúcia Olivier. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. **Revista Ande**, ano 12, n. 19, p. 23-29, 1993.

MARTINS, Pura Lúcia Olivier. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENEZES, Nilton Cézar Rodrigues. Pensamento complexo na práxis pedagógica em Educação Física Escolar: algumas aproximações e convergências. **Revista Digital EFDeportes.com**, Año 18, nº 186. Buenos Aires, nov. de 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

_____. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, *vol.27, e270129, 2022.*

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO C. E. (org). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-67.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; Corrêa, Ygor; Morés, Andréia. Ensino remotom emergencial em tempos de Covid-19: Formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 05, e020028, p. 1-18, 2020.

PAULA, Sayonara Cunha de. Avaliação e formação de professores em educação física: uma análise na América Latina. Dissertação (Mestrado em Educação Física) ─ Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. 148 f.

PEREIRA, Costa. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica,** Lisboa, v. 15, nº 1, p. 49-62, mar. 1997. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/95049181.pdf>. Acesso em 20/05/2023.

PERÉZ SAMANIEGO, Víctor; DEVÍS DEVÍS, José; SMITH, Brett; SPARKES, Andrew. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve **Movimento**, vol. 17, núm. 1, enero-marzo, 2011, pp. 11-38.

PINHEIRO, Gabriel dos Santos; SANTOS, Wagner dos. A avaliação do ensino e da aprendizagem em escolas do campo quilombola: Um estudo de caso em São Mateus/ES. Revista Educação & Ensino, Forlateza v. 7, nº 1, jan./jun. 2023.

POLETO, Fábia Maria Boreli; FROSSARD, Matheus Lima; SANTOS, Wagner dos. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, Vitória da Conquista – Bahia, Edição Especial, 2020, p. 542-568.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RAY, Sapidan.; SRIVASTAVA, Sanjeeva (2020). Virtualization of science education: a lesson from the COVID-19 pandemic. Journal of Proteins and Proteomics, 11 (2), 77–80. (2020). Virtualization of science education: a lesson from the COVID-19 pandemic. Journal of Proteins and Proteomics, 11 (2), 77–80.

SANTOS, Adelcio Machado Dos; ACOSTA, Alexandre Carvalho; SANTANA, Fabio Evangelista; CATAPAN, Márcio Fontana; BAADE, Joel Haroldo. (2020). Tecnologias educacionais em tempo de isolamento social: uma pesquisa com professores. Research, Society and Development, 9(9), 1-17.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Ponte Grossa, Ponta Grossa, 2013. 317 f.

SANTOS, Verônica Freitas dos; VIEIRA, Aline Oliveira; MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista da Educação física**, Maringá, v. 25, p. 539-553, 4.tri. 2014.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na Educação Física escolar: do mergulho à intervenção**. Dissertação de Mestado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento,** ISSN 0104 754X, vol. 19, nº. 2, abr./jun., p. 89-101. Porto Alegre, 2013.

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, Wagner dos; MATHIAS, Bruna Jéssica; MATOS, Juliana Martins Cassani; VIEIRA, Aline Oliveira. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima; FROSSARD, Matheus Lima. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, vol. 22, núm. 3, jul.- set., 2016, p. 739-752.

SANTOS, Wagner dos; FROSSARD, Matheus Lima; MATOS, Juliana Martins

Cassani; NETO, Amarílio Ferreira. 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, Wagner dos; STIEG, Ronildo; CASSANI, Juliana Martins; VIEIRA, Aline de Oliveira; Oliveira, Mathews Costa; Ferreira Neto, Amarílio. Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019 http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.19243.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 1º ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, ISSN 1678-4626 vol. 26, n. 91, mai./ago., p. 361-378. Campinas, 2005.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no colégio de aplicação da UFG**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SIMÕES, Alex Caldas. Um novo conceito de quadrinhos: As histórias em quadrinhos como um sistema semiótico particular. **Memorare**, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010

STIEG, Ronildo. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

STIEG, Ronildo; VIEIRA, Aline de Oliveira; FROSSARD, Matheus Lima; FERREIRA NETO Amarílio; SANTOS,Wagner dos. Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 639-667, maio/ago. 2018.

STIEG, Ronildo; VIEIRA, Aline de Oliveira; FROSSARD, Mateus Lima; MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos**.** Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2020 out.dez, *34*(4): 589-609. https://doi.org/10.11606/1807-

5509202000040589.

STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio; FROSSARD, Matheus Lima; SANTOS, Wagner dos. A prescrição para o ensino das Tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1872, 2022. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1872

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação***.* 1 ed. São Paulo: Atlas 2006.

TOCANTINS, Conselho Estadual de Educação. Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino no Tocantins. Resolução nº 082, de 03 de agosto de 2017. in TOCANTINS, Diário Oficial do, nº4932, Palmas: Casa Civil, 15 de ago. 2017.

TOCANTINS, Secretaria de Estado da Educação do. Documento Curricular do Tocantins: Ensino Fundamental. **Resolução CEE nº 24** de 14 de mar. de 2019: Palmas, TO, 2019.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

VARNIER, Thaise Ramos. **O ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer: possibilidades pedagógicas para as aulas de Educação Física**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional. In: Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. Estudos em Avaliação Educacional. **Fundação Carlos Chagas**, ISSN 0103 6831, v. 25, n. 60, dez., p. 106-117. São Paulo, 2014.

VIEIRA, Aline de Oliveira. Educação Física e a Pedagogia da Infância: leituras das práticas avaliativas por narrativas e imagens. 2018. f320. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

VIEIRA, Aline de Oliveira; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Práticas avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**. ISSN 2358-8322, v.7, n.10, abr., p. 200-217. Palmas, 2020.

VIEIRA, Aline de Oliveira; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner dos. Registros avaliativos imagéticos em 8 anos de escolarização. **Estudos em Avaliação Educacional**, Vol. 34, ISSN: 0103-6831, São Paulo, 2023.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CAS TANHO S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE A

Universidade Federal do Tocantins
Câmpus Palmas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

"O TCLE respeita a pessoa e sua autonomia, permitindo ao individuo decidir se quer e como quer participar da pesquisa"

Prezado(a) senhor(a): _____

Eu, Avelino Soares Barbosa, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT solicita sua colaboração para participar da pesquisa sob minha supervisão e do Dr. Marciel Barcelos. Junto a este convite para sua participação voluntária estão explicados, a seguir, todos os detalhes sobre o trabalho para que você entenda sem dificuldades e dúvidas do que se trata.

TÍTULO: A FANFICTION COMO PRÁRICA AVALIATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

PESQUISADOR: AVELINO SOARES BARBOSA

O **objetivo da pesquisa** é propor e analisar o uso das *fanfictions* como prática avaliativa na Educação Física Escolar com o intuito de compreender as aprendizagens dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Justificativa - Essa pesquisa contribuirá para o campo de investigação da avaliação para aprendizagem, tendo em vista que propomos abordar uma temática que após sondar em periódicos em outubro do ano de 2022, evidenciamos a ausência de estudos sobre a avaliação na sua relação com as *fanfictions* especialmente na área de Educação Física Escolar. Para tanto consideramos relevante utilizar esse gênero literário para avaliar as aprendizagens dos alunos a partir da avaliação por indícios.

Essa pesquisa possibilita aos professores com formação em Educação Física reconhecerem as *práticas cotidianas* (CERTEAU, 1994) para organização dos atos pedagógicos. Sugere-se que a partir de atos investigativos de *pistas* e *sinais* e da *avaliação indiciária*, que o professor tenha oportunidade de munir-se de informações para propor ações avaliativas que favoreçam o desenvolvimento do aluno a partir dos *indício*s de suas aprendizagens, orientando-os nas tarefas, oferecendo-lhes novas leituras ou explicações, sugerindo-lhes investigações, proporcionando-lhes vivencias enriquecedoras no intuito de ampliar o seu saber.

Para a **produção de dados**, após obtermos o seu consentimento, acompanharemos as suas aulas e auxiliaremos o senhor na elaboração dos seus planos de aula com o intuito de

compartilhar saberes sobre o processo avaliativo e sobre o uso das *fanfiction* (histórias em quadrinhos feitas a partir de um texto, conto ou desenho popular) como prática avaliativa.

Riscos e desconforto: a sua **participação na pesquisa é facultativa** e é garantido total anonimato da sua identidade. Para além disso, os dados da pesquisa serão produzidos em local adequado que não lhe gere desconforto, e você contará com meu apoio para quaisquer necessidades no momento em que estivermos reunidos para planejamento.

Se desejar, eu, AVELINO SOARES BARBOSA, responsável pela pesquisa excluirei você da mesma sem qualquer prejuízo a sua pessoa. Também é garantido plena liberdade para você retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; como citado anteriormente, também é garantido a preservação da sua identidade, o sigilo e o respeito a sua individualidade, bem como a divulgação e o amplo acesso aos resultados da pesquisa a qualquer momento e temporalidade.

Destaco que, caso você se sinta constrangido, insatisfeito ou sofra qualquer risco, em função da contrariedade pelo uso de seu tempo, pela exposição de suas concepções, atitudes e posturas, a **pesquisa será suspensa imediatamente**.

Caso ocorram estes ou quaisquer outros **riscos** a você em função da participação da pesquisa, me comprometo a providenciar, imediatamente, atendimento especializado. A pesquisa não prever ricos ao participante por se tratar de uma pesquisa de observação.

E, também, destaco que você tem o direito e a liberdade de recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento, a qualquer momento da pesquisa, independentemente do motivo, sem nenhum prejuízo ou exigências de qualquer natureza.

Os **benefícios** que você deverá esperar é a potencialização dos conhecimentos docentes sobre o processo de avaliação da/para a aprendizagem realizada no Ensino Fundamental Anos Finais. Para além disso, a conclusão da pesquisa, que será compartilhado com você possibilitará a compreensão sobre o uso de desenhos, contos, histórias e semelhantes como práticas avaliativas que promova o protagonismo juvenil. Também garantimos que os resultados do estudo serão divulgados, previamente, para que tenha ciência do andamento da pesquisa.

Acesso aos resultados da pesquisa: enquanto durar a pesquisa e sempre que necessário você será esclarecido sobre cada uma das etapas do estudo por meio dos canais de comunicação disponibilizados por vossa senhoria ou, se desejar saber mais e basta-me contactar no e-mail avelino.s.b@gmail.com ou telefone celular**: (63) 99236-7774** ou do Professor Orientador deste trabalho, e-mail: marcielbarcelos@gmail.com ou telefone (63) 99249-6525.

Também será permitido que o(a) senhor(a) desista da sua participação na pesquisa a qualquer momento, sendo necessário apenas o aviso prévio por meio dos canais de comunicação disponibilizados por mim anteriormente.

Em caso de dúvida sobre a ética dessa pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT**. O mesmo é composto por um grupo de pesquisadores que trabalham para garantir seus direitos como participante da pesquisa. O CEP tem obrigação de avaliar se a pesquisa atende aos preceitos éticos e se está sendo executada dentro da legalidade. **Caso o(a) senhor(a) ache/suspeite/imagine que está sendo prejudicado de alguma forma, você poderá entrar em contato com o CEP no telefone: (63) 3229-4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br ou indo até o seguinte endereço: Quadra 109 Norte, av, NS 15, Prédio novo da Reitoria - 2º Piso, Sala 16, C.E.P: 77001-090 – Palmas/TO nas terças-feiras das 8h30 às 11h30 e Quartas-feiras das 14h30 às 17h30. De maneira excepcional, o atendimento presencial poderá ocorrer em datas e horários diferentes, desde que agendados previamente com a secretaria.**

Fica claro que as informações produzidas por meio de sua participação poderão contribuir para a elaboração de: Relatórios de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de

Curso, Artigos Científicos, Capítulos de livro e Resumos publicados em congressos da área da Educação no período de 2024-2026, que é o tempo de termino dessa pesquisa. Nesse sentido, garantimos o sigilo de seus dados (endereço, local de trabalho, nome, idade, características físicas entre outras informações que possam identifica-lo(a) e total privacidade não importando qual dos trabalhos supracitados mobilizarão as informações fornecidas por você. Também, utilizaremos nomes fictícios que inviabilizaram a identificação de vossa senhoria nas pesquisas produzidas por mim ou sob minha supervisão.

Reforço que será compartilhado com vossa senhoria os resultados dessa pesquisa a qualquer tempo e momento e, também que sua participação é voluntária podendo desistir da mesma a qualquer tempo e momento. Também destaco que sua participação nessa pesquisa não envolverá remuneração de nenhuma espécie, tampouco pagamento de custeio para eventuais deslocamentos.

Esperamos tê-lo informado de forma clara, rubricamos todas as páginas do presente documento que será impresso em duas vias, ficando uma cópia com você e outra comigo.

Documento assinado digitalmente
gov.br
AVELINO SOARES BARBOSA
Data: 17/07/2024 06:24:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Marciel Barcelos
Pesquisador PPGE – UFT
Matricula: 3069955
e-mail: marcielbarcelos@gmail.com
Tel: (63) 99249-6525

AVELINO SOARES BARBOSA
Mestrando em Educação - PPGE
Matricula SEDUC-TO: 113232-2
e-mail: avelino.s.b@gmail.com
Tel: (63)99236-7774

Participante na Pesquisa

ANEXO A

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FANFICTION COMO PRÁTICA AVALIATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisador: AVELINO SOARES BARBOSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75082423.0.0000.5519

Instituição Proponente: Universidade Federal do Tocantins Campus Palmas

Patrocinador Principal: Fundação Universidade Federal do Tocantins

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.440.114

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por objetivo propor e analisar o uso das fanfictions como prática avaliativa na Educação Física Escolar com o intuito de compreender as aprendizagens dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. configura-se por uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter plurimetodológica, orientado-se por meio de um estudo de caso etnográfico (SARMENTO, 2011) e na pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002), tendo seus pressupostos teóricos-metodologicos sobre avaliação educacional apoiados nas ideias de Esteban (2002), Santos (2005) e Luckesi (2011). A produção e análise dos dados serão realizados a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) e das maneiras e artes de fazer de Certeau (1994). A pesquisa assume como fontes os entrevista e roda de conversas com os docentes de uma institucional educacional do Tocantins, os desenhos produzidos pelos alunos a partir da prática avaliativa do docente de educação física. Almeja-se compreender os sentidos do trabalho educativo desenvolvido pelo professor com formação em Educação Física, bem como a análise da possibilidade da utilização do gênero literário fanfiction para compreender a aprendizagem dos alunos no componente curricular Educação Física.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor e analisar o uso das fanfictions como prática avaliativa na Educação Física Escolar com o intuito decompreender as aprendizagens dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental anos finais.

Objetivo Secundário:

Compreender a concepção de educação física em circulação na escola; Compreender a concepção de avaliação em circulação na escola; Analisar o uso das fanfiction como prática avaliativa na educação física escolar;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

É importante salientar que os sujeitos desta pesquisa serão convidados e participarão de forma espontânea, e, receberão previamente informações e orientações tanto sobre o procedimento metodológico como sobre os objetivos e destino da pesquisa. Será garantido total anonimato das identidades dos mesmos. Os dados dessa pesquisa serão produzidos em local adequado que não lhe gere desconforto. A pesquisa não prevê riscos para os sujeitos. Mas se por acaso os sujeitos se sentirem constrangidos, ou insatisfeitos com as observações do pesquisador, ou sofrerem quaisquer desconfortos, ou sentirem-se contrariados pelo uso de seu tempo, pela exposição de suas concepções, atitudes, posturas a pesquisa será suspensa imediatamente. Caso ocorram estes ou quaisquer outros riscos/desconforto aos sujeitos em função da participação da pesquisa, o pesquisador se compromete em providenciar, imediatamente, atendimento especializado. Os sujeitos da pesquisa terão direito e a liberdade de recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento, a qualquer momento da pesquisa, independentemente do motivo, sem nenhum prejuízo ou exigências de qualquer natureza.

Benefícios:

Os benefícios que os sujeitos devem esperar é a potencialização dos conhecimentos docentes sobre o processo de avaliação da/para a aprendizagem realizada no Ensino Fundamental Anos Finais. Por meiodela será oportunizado ao professor com formação em Educação Física participante da pesquisa e aos professores com formação em Educação Física em geral que se apropriaremdo debate nacional sobre avaliação formativa e do mesmo modo reconhecerem as práticas escolares cotidianas (CERTEAU, 1994) para organização dos atos pedagógicos. Sugere-se que a partir de atos investigativos de pistas e sinais e da avaliação indiciária, que o professor tenha oportunidade de munir-se de informações para propor ações avaliativas que favoreçam o desenvolvimento do aluno a partir dos indícios de suas aprendizagens, orientando-os nas tarefas, oferecendo-lhes novas leituras ou explicações, sugerindo-lhes investigações, proporcionando-lhes vivencias enriquecedoras no intuito de ampliar o seu saber. Para além disso, a conclusão da pesquisa, que será compartilhada com os sujeitos possibilitará a compreensão sobre o uso de fanfictions, contos, histórias e semelhantes como práticas avaliativas que promova o protagonismo juvenil. Também garantimos que os resultados do estudo serão divulgados,previamente, para que tenha ciência do andamento da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Compreensão das potencialidades e fragilidades dos usos das fanficton como prática avaliativa; Formação continuada do docente participante da pesquisa para o uso de práticas avaliativas inovadoras; Compreensão da concepção de educação fisica e avaliação em circulação na escola.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer aprovado em primeira versão.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo de documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PBINFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127634.pdf	10/10/2023 09:42:37		Aceito
TCLE/Termos de assentimento/Justificativa de ausencia	TCLE.docx	10/10/2023 09:40:52	AVELINO SOARES BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura Investigador	brochura.pdf	28/09/2023 14:12:58	AVELINO SOARES BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_assinada_Avelino_Reitor. pdf	31/07/2023 19:35:56	AVELINO SOARES BARBOSA	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	28/07/2023 13:59:16	AVELINO SOARES BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 21 de Outubro de 2023

Assinado por:

MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES

(Coordenador(a))