

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA DINÂMICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ASSESSMENT AND PARTICIPATORY PLANNING IN THE CURRICULAR DYNAMICS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Profa. Dra. Luciana Venâncio - Universidade Federal do Ceará -

<https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto - Universidade Federal do Ceará -

<https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>

Resumo

Este artigo aborda a temática da avaliação e do planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. O objetivo é discutir instrumentos e critérios avaliativos à luz do planejamento participativo. A discussão abrange subsídios para uma perspectiva teórica e metodológica da educação física escolar ancorada no pensamento da complexidade e orientada à justiça social. As seções do texto foram estruturadas a partir do diálogo estabelecido com professores/as de educação física por ocasião da participação dos/as autores/as no curso de extensão *Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio*, realizado no âmbito do *Programa de Residência Pedagógica – Educação Física* e do *Grupo de Estudo e Pesquisa Arte em Movimento (GEPAM)* da Universidade Estadual de Roraima.

Palavras-chaves: avaliação, planejamento participativo, educação física escolar, currículo.

Abstract

This article addresses the issue of assessment and participatory planning in the curricular dynamics of school physical education. The objective is to discuss assessment instruments and evaluation criteria in the light of participatory planning. The discussion includes subsidies for a theoretical and methodological perspective of school physical education anchored in complexity thinking and oriented to social justice. The paper sections were structured from the dialogue established with physical education teachers on the occasion of the authors' participation in the extension course *Possibilities and Challenges of Physical Education in High School*, held within the scope of the *Pedagogical Residency Program – Physical Education* and the *Art in Movement Study and Research Group (GEPAM)* at the State University of Roraima.

Keywords: assessment, participatory planning, school physical education, curricular dynamics.

INTRODUÇÃO

Organizamos este artigo a partir de nossa participação no curso de extensão sobre *Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio* (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2021). O curso¹ foi organizado pelo *Grupo de Estudo e Pesquisa Arte em Movimento* (GEPAM) e realizado no âmbito do *Programa de Residência Pedagógica em Educação Física* da Universidade Estadual de Roraima (UERR). A iniciativa do curso de extensão merece ainda mais destaque se considerarmos que sua realização se deu em pleno contexto pandêmico da Covid-19 (SARS-CoV-2), durante o segundo semestre de 2021. A nossa preocupação inicial – como autores/as deste artigo – é valorizar a qualidade do trabalho docente na educação básica brasileira e, especificamente, o ensino de educação física nas escolas das redes públicas.

O diálogo estabelecido, por meio da participação no curso, com professores/as-pesquisadores/as da área de educação física escolar – de diferentes contextos e instituições – nos possibilitou inúmeras reflexões situadas, que compartilhamos neste artigo. O foco dessas reflexões é fomentar a formação inicial e continuada dos/as professores/as. Com esse foco, o objetivo deste artigo é discutir instrumentos e critérios avaliativos à luz do planejamento participativo na educação física escolar. Compreendemos que a educação física brasileira tem diferentes proposições teórico-metodológicas para abordar os princípios curriculares e os processos de ensino e aprendizagem. Há avanços inclusivos na formação docente, como apontados por Matos, Cardoso e Nicoletti (2022), mas há necessidade de ampliar as pautas que permeiam a inclusão das idiosincrasias de toda a população brasileira.

Nesse sentido, o planejamento participativo se coaduna ao trabalho colaborativo e às estratégias avaliativas, que podem contribuir com novos sentidos e significados às aulas de educação física no ensino médio. Além disso, as nossas reflexões também se estendem a todos os outros níveis e modalidades da educação básica à medida que a discussão se dá de maneira crítica, criativa e emancipadora. Assim, ao longo do texto, apontamos perspectivas de valorização e transformação da prática pedagógica a respeito dos elementos culturais e de sua convergência com a intersubjetividade nas dinâmicas do movimento, dos aspectos (inter) pessoais do corpo e das demandas ambientais (SANCHES NETO *et al.*, 2013). Essa convergência dá sustentação às nossas reflexões

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L29tX4y1QOg>. Acesso em: 16 dez 2022.

sobre a dinâmica curricular da educação física escolar, que expomos a seguir. Na sequência, abordamos com mais detalhes o planejamento participativo e o processo de avaliação. Ao final, apontamos algumas considerações a partir do diálogo com os/as professores/as-pesquisadores/as participantes do curso de extensão, realizado através do *chat* no ambiente virtual e mediado pelas docentes responsáveis pela organização do curso de extensão.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A DINÂMICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Embora tenhamos escolhido a docência como nosso campo de trabalho na educação física há aproximadamente três décadas, as nossas reflexões remetem também à própria escolarização que tivemos. Por isso, é importante fazermos uma breve introspecção sobre aspectos gerais de nossa trajetória escolar ao falarmos sobre o trabalho docente. Essa trajetória durante a educação básica também foi convergente e atravessou a nossa inserção no ensino superior e na pós-graduação. Neste momento, nós nos encontramos na Universidade Federal do Ceará (UFC) e a nossa vinculação direta com a educação básica tem ocorrido, sobretudo, por meio de ações vinculadas ao estágio curricular supervisionado, ao *Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica* e ao PIBID (SANTOS *et al.*, 2021).

Então, para tratar de ambas as temáticas – do planejamento participativo e da avaliação – a nossa proposta é situar a escola como um local de relações humanas onde ocorrem conflitos, com tensões e contradições, assim como os enfrentamentos e os saberes que são elaborados. As diversas relações com esses saberes vão sendo também elaboradas e precisam ser reconhecidas, dentro do contexto escolar, na relação de docência entre professores/as e alunos/as. Há, portanto, a necessidade de pensarmos na atribuição de sentido e significado para esses saberes nos processos de ensinar e de aprender. Como esses processos são tensionados, notamos que há invisibilização de saberes transgressores e manutenção de “tabus” na forma de visões estereotipadas (LIMA *et al.*, 2022).

Por isso, ao colocarmos o foco nas relações com os saberes entre professores/as e alunos/as, compreendemos que dentro de cada relação os princípios curriculares precisam ser orientados pela justiça social (VENÂNCIO *et al.*, 2022). Além disso, nós nos posicionamos a favor da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e de uma

educação física antirracista (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). Esse posicionamento indica que os princípios curriculares que fazemos menção estão atrelados às questões progressistas no campo da didática, tensionado mais ainda a perspectiva crítica de cotejamento dos marcos teóricos.

Ao nos preocuparmos com a EREER no âmbito da educação física, as práticas educativas tornam-se insurgentes porque os saberes dos povos originários e da população negra – incorporados pelos seres humanos que estão na escola – passam a fazer sentido nas mais diversas realidades escolares (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016). Nós pensamos nessa perspectiva pela necessidade de um projeto educativo que se assuma intencionalmente pedagógico, político e, portanto, ideológico e orientado à concretude das ações. Cabe-nos, então, repensar a criticidade dos princípios que orientam os currículos escolares – objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação – e na dialogicidade da didática nos processos de ensino e aprendizagem (VENÂNCIO *et al.*, 2021).

Tanto os instrumentos quanto os critérios de avaliação precisam dialogar entre si numa perspectiva convergente para que possamos pensar em processos que sejam progressistas, críticos e transformadores. É imprescindível que possam dialogar com as realidades dos/as estudantes, incluindo todas as suas potencialidades humanas. Já o planejamento participativo é uma estratégia que também precisa estar em constante diálogo com outros modos de ensino engajado, que mantenham a centralidade dos/as alunos/as no processo de aprendizagem. Conforme Flor *et al.* (2020), dentro do contexto escolar, é importante que os indícios do planejamento participativo sejam articulados aos princípios curriculares de modo que, por um lado, a subjetividade dos/as estudantes potencialize os diálogos (auto)formativos e, por outro lado, a intencionalidade pedagógica dos/as professores/as viabilize diferentes relações com os saberes. Como o “tempo pedagogicamente necessário” é mais amplo que o cronograma letivo das nossas aulas, o planejamento participativo nos permite adentrar o tempo próprio da aprendizagem de cada aluno/a (VENÂNCIO, 2019, p. 93).

REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O planejamento participativo na educação física escolar é uma estratégia de posicionamento político também dos/as alunos/as. O planejamento participativo permite

que os/as estudantes possam “tomar posse da aula” e “decidir junto” no sentido de serem copartícipes, ou seja, de corresponsabilizarem-se com os seus próprios processos de aprendizagem em colaboração com os/as professores/as (VENÂNCIO, 2020). Nessa perspectiva, nós entendemos que há pertinência do planejamento participativo ao colaborar com os processos decisórios realizados pelos/as professores/as. Tanto a expressão “tomar posse da aula” e “decidir junto” foram mencionadas por alunos/as que estudavam na educação básica. Foram alunos/as de Luciana, tiveram aulas de educação física em uma escola pública com ela, ao longo de quatro anos, e participaram de suas pesquisas de doutorado e de pós-doutorado (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2022a). A maioria dos/as alunos/as da escola se autodeclaravam negros/as (pretos/as ou pardos/as).

O “tomar posse da aula” é entendido como o espaço de pertencimento na perspectiva dos/as alunos/as, em que passam a “decidir junto” com a professora e com os/as seus/as colegas de turma. Compreendemos que esse tipo de planejamento se coaduna à justiça social e à educação antirracista e precisa fazer parte dos currículos de formação da licenciatura em educação física. Temos trabalhado nesse sentido no *Programa de Residência Pedagógica – Educação Física* da UFC, desde 2018, com turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Mais recentemente, trabalhamos com o planejamento participativo também no estágio curricular supervisionado em educação física com a educação infantil e turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (FERREIRA; SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2021). O planejamento participativo foi realizado efetivamente com várias turmas e é a partir dos dados gerados em conjunto com alunos/as dessas turmas que apontamos as nossas leituras positivas e negativas sobre o planejamento. Tais leituras foram analisadas sob a perspectiva antropológica da relação com o saber proposta por Charlot (2000), considerando a especificidade do contexto pandêmico (VENÂNCIO *et al*, 2022).

No caso do planejamento participativo no âmbito da residência pedagógica, as estratégias para realizar o planejamento provocaram os/as alunos/as juntamente com seus/as preceptores nas escolas-campo do programa. Inicialmente, em 2018, cada bolsista da residência pedagógica teve o desafio de implementar o planejamento participativo no quarto bimestre do ano letivo e apresentar para todos/as como a ideia do planejamento foi organizada, bem como detalhar as estratégias para viabilizá-lo. Em conjunto com uma professora preceptora, por exemplo, os/as residentes pensaram em algumas estratégias

que pudessem caracterizar o planejamento participativo. Então, eles/as propuseram um módulo para explicitar as razões de escolha e chegaram em quatro temáticas que já faziam parte do planejamento da professora. Contudo, os/as residentes não dispunham de mais detalhes porque a professora não tinha compartilhado com os/as alunos mais detalhes de seu próprio planejamento. Daí, eles/as decidiram fazer uma consulta aos/às alunos/as e os temas surgiram. A professora considerou alguns temas relevantes e deu o nome de temáticas transversais aos indícios gerados no planejamento, comprometendo-se a compartilhar mais detalhes com as turmas.

Os temas que emergiram diziam respeito ao futsal, ao futebol, às lutas, à desigualdade de gênero, à praxia fina, à cultura rítmica e à violência, entre outras temáticas. Assim, os/as residentes passaram a ter como novo desafio organizar os planos de aula sobre essas temáticas. Esses planos de aula tinham que fazer uma relação entre os temas, incluindo a temática que a professora já havia apontado no seu próprio planejamento, mas que ela ainda não tinha organizado detalhadamente. A possibilidade de compartilhar as ações com os/as alunos das turmas se tornou concreta a partir do planejamento participativo quando suas vozes foram valorizadas. O diálogo aconteceu de modo pouco conflituoso porque os/as alunos mencionaram temáticas que a professora já tinha previamente pensado. Então, os planos foram organizados com relação à desigualdade de gênero presente nos esportes e, com possibilidade, sugeriram a compreensão das possíveis causas das desigualdades de gênero no futebol e a identificação de algumas habilidades necessárias para ter experiências satisfatórias nas vivências com esse elemento cultural.

Diversos outros exemplos foram apontados para viabilizar a temática às turmas, como jogar futebol em um ambiente virtual, como um tabuleiro de futebol de botão, em um espaço-tempo de ensino remoto. A perspectiva da dança como elemento cultural também foi cotejada nos planos de aula temática, mediante o aprofundamento das noções de ritmo a partir das regionalidades brasileiras. Quanto às lutas, houve preocupação com a diferenciação entre luta e briga no tratamento pedagógico dessa temática e a busca por identificar as mais diversas lutas presentes no contexto brasileiro. Essa síntese remete ao primeiro edital que participamos para a formação inicial de professores/as na lógica da residência pedagógica e, mais recentemente, temos outros indícios de leituras negativas e positivas no segundo edital, que começou no final de 2020. Embora tenha ocorrido uma

transição, com redução das bolsas ofertadas devido à política de desmantelamento da educação pública pelo atual governo federal bolsonarista (2018-2022), parte dos/as professores/as preceptores/as permaneceu e notamos algumas semelhanças entre os níveis de ensino – fundamental e médio – e as temáticas abordadas.

As temáticas que trabalhamos com as turmas do 8º e 9º anos – de uma escola municipal de tempo integral, localizada em um bairro na periferia de Fortaleza, onde quatro bolsistas estiveram alocados/as – foram identificadas, planejadas e desenvolvidas em formato *online* devido ao contexto pandêmico. As ações *online* foram realizadas remotamente, de modo síncrono e assíncrono, por meio de plataformas interativas digitais. Então, antes deles/as implementarem o instrumento voltado ao planejamento participativo, cada residente observou as aulas dos/as professores/as preceptores/as no início do programa da residência que ocorreu em meados de setembro de 2020. A partir do início de 2021, começaram a assumir e a compartilhar as experiências diretamente com os/as alunos/as da escola. Aparentemente o planejamento participativo realizado em período pandêmico assumiu nuances diferentes quanto à dinâmica relacional (FLOR *et al.*, 2020, SILVA; NOFFS, 2020).

As temáticas que surgiram no planejamento participativo com as turmas do 8º ano foram associadas ao corpo humano, à luta jiu-jitsu, ao exercício físico, à natação, ao *parkour*, aos jogos e às brincadeiras, ao salto com vara e ao contexto histórico desses elementos culturais. Os encontros *online* com cada turma tinham 50 minutos de duração, uma vez por semana, sendo que os/as residentes sentiram a necessidade de sugerir que esse horário fosse ampliado com mais tempo de aula mesmo no formato remoto. As temáticas de interesse pelos/as alunos/as do 9º ano apontaram o desejo por aulas mais dinâmicas, com jogos eletrônicos, surfe, lutas, golfe, xadrez, brincadeiras, exercício físico e um plantão de tira-dúvidas sobre primeiros socorros, entre outros temas. As temáticas são semelhantes de um ano para o outro, mas os/as residentes perceberam também que há formas de aprofundamento entre os anos e possibilidades de variação de cada tema.

Notamos, ainda, que há temas recorrentes entre as escolhas dos/as alunos/as que estudam em escolas diferentes. As temáticas que foram levantadas junto aos/as alunos/as de uma escola estadual de ensino médio – localizada em uma região central de Fortaleza, próxima a um dos *campi* da UFC, praticamente em frente à Faculdade de Educação – evidenciam essa impressão. Quanto ao contexto, é uma escola pequena (pouca quantidade

de matrículas) e os/as alunos, de modo geral, não moram na mesma região. Ambas as escolas já haviam participado no edital anterior da residência pedagógica, ou seja, é a segunda vez que acolhem as demandas do programa. As estratégias pensadas para as turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio também foram concretizadas no formato remoto com os/as residentes.

Na perspectiva dos/as professores/as preceptores/as, a reflexão que compartilharam é que o planejamento participativo poderia fazer com que eles/as conhecessem melhor as expectativas das turmas. A colaboração dos/as residentes, nesse sentido, é importante porque a relação que eles/as estabelecem com os/as alunos/as é menos formal do que a dos/as professores/as que trabalham na escola. Para se aproximarem ainda mais dos/as alunos/as, os/as residentes prepararam uma apresentação informal de si, apontando os seus gostos, subjetividades e preferências pessoais. Entre essas características, os/as residentes apontaram também aproximações com alguns elementos culturais e outros temas associados à especificidade da educação física. A lógica da justiça social esteve presente – numa perspectiva de educação física antirracista e antissexista – porque os residentes apresentaram as suas características (inter)pessoais de modo a posicionarem-se com relação às suas orientações sexuais, gênero, região onde moram e com quem eles/as vivem.

Contudo, identificamos algumas dificuldades e facilidades dos/as residentes para que pudessem provocar certos temas. Houve dificuldade, por exemplo, nas questões que envolviam as suas próprias religiosidades e que também foram apontadas. E houve facilidade ao expor suas preferências musicais e associá-las ao que eles/as gostavam de fazer. As apresentações dos/as residentes foram importantes para que os/as jovens alunos/as do ensino médio se mobilizassem nessa condição remota e, assim, pudessem também se colocar em condição de diálogo, opinando no *chat*, abrindo a câmera e falando para serem ouvidos/as, bem como, por meio de mensagem enviada com sugestões no grupo de *whatsapp* da turma. Então, essa reflexão compartilhada foi importante para conhecer melhor as turmas e favoreceu a elaboração do planejamento participativo. A questão central ao levantar indícios para o planejamento, junto aos/as estudantes, foi “O que eu quero aprender nas aulas de educação física?” Essa pergunta é relevante porque está numa perspectiva de querer aprender e corresponde ao campo do desejo, de desejar

uma educação física como algo a ser aprendido, estudado e, portanto, algo diferente de um mero fazer.

Por exemplo, em uma das turmas do 1º ano foram organizados três momentos. Primeiramente, os/as residentes elaboraram um formulário eletrônico a ser preenchido na plataforma *Google Forms*© e apresentaram para os/as alunos/as numa aula que tinha 50 minutos. Após uma breve saudação e explicação sobre o formulário, os/as jovens estudantes dessa turma do ensino médio responderam em aproximadamente três a cinco minutos. Na sequência, como as informações já foram geradas automaticamente a partir das respostas, os/as residentes compartilhavam essas respostas iniciais dos/as alunos/as e explicaram o que seria um planejamento participativo. Porém, os/as alunos/as ainda não sabiam que essas temáticas que eles/as apontaram como “aquilo que eles queriam aprender na educação física” seria o percurso a seguir para sua aprendizagem, organizado intencionalmente a partir dos seus interesses.

No segundo momento, os/as residentes explicitaram o que era o planejamento participativo e concluíram a aula, perguntando se os/as estudantes tinham gostado ou não da estratégia utilizada para mobilizá-los/as. A leitura da turma foi positiva. Naquele dia, o professor preceptor de educação física havia iniciado a aula tocando violão, para se reapresentar à própria turma de modo mais pessoal. As temáticas apontadas foram no sentido de ressignificar o que os/as alunos/as já haviam aprendido ao longo do ensino fundamental: anatomia, biologia, brincadeira, futebol, dança e natação, além de mencionarem músicas, filmes e séries que associaram aos temas.

Com as turmas do 2º ano, nós identificamos aspectos que tem uma relação com o funcionamento do organismo humano, marcas vinculadas com a história das lutas e temáticas como jogos olímpicos, ocidentalismo, exercício físico, esporte, jogo e brincadeira. Também houve menção ao karaokê e à música como possibilidades de interesse. Na comparação com as turmas do 1º ano, nós conseguimos identificar temáticas diferentes do que já teria sido aprendido pela turma. Já com as turmas de 3º ano, por exemplo, foram apontados os efeitos psicológicos no contexto de pandemia para bem cuidar do próprio corpo, inclusive os/as alunos/as nomearam essa temática como “temas vinculados com a alimentação e hábitos saudáveis”. Além disso, apontaram temas como treinamento aeróbico, musculação, vôlei adaptado, exercício físico, dietas e dicas sobre como praticar esporte em contexto de pandemia.

Ao comparar as temáticas apontadas pelos/as alunos/as nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio há diferenças, assim como notamos diferenças entre algumas temáticas que foram apontadas em cada escola desde a primeira edição da residência pedagógica. Compreendemos que, dependendo das experiências anteriores que são engendrados dentro do contexto da própria escola, as temáticas também vão se diferenciando. À primeira vista, entretanto, é difícil identificar a convergência ou divergência de algumas temáticas. Mas é importante aprofundar essa compreensão porque nos processos de ensino e de aprendizagem há temáticas que podem fazer mais sentido na vida dos/as jovens. O nível de aprofundamento que nós possamos destinar às temáticas também depende dessa compreensão. Portanto, não basta fazer uma sondagem no sentido de perguntar aos/às alunos/as o que querem ou o que gostariam. O planejamento participativo requer que as temáticas de interesse sejam cotejadas com os saberes complexos que a educação física pode oportunizar à realidade de vida dos/as alunos/as (FLOR *et al.*, 2020).

Entendemos que essa perspectiva, por sua vez, se coaduna à proposta de sistematização a partir da convergência de temas das dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente, defendida por um grupo autônomo de professores/as-pesquisadores/as de educação física – do qual fazemos parte – desde 2005 (OKIMURA-KERR *et al.*, 2017; VENÂNCIO *et al.*, 2017). Então, nós assumimos que o critério de coerência para o planejamento participativo perpassa essa ideia de convergência de temas, sendo que seria incoerente desconsiderar quaisquer dinâmicas. É necessário ter, minimamente, um tema de cada dinâmica ao planejar as aulas temáticas a partir dos indícios gerados no planejamento participativo. Ainda, reforçamos que essa perspectiva está além dos documentos curriculares orientadores (como a BNCC ou outras proposições curriculares) à medida que valoriza as vivências anteriores que esses/as jovens estudantes tiveram, suas experiências mais amplas ao longo da vida e a forma como eles/as pensam e colocam seus argumentos de maneira (auto)crítica. Há temáticas que esses documentos invisibilizam, mas que podem emergir no diálogo com os/as alunos/as, como as questões étnico-raciais e de gênero.

Ainda mais importante é que não dá para pensar uma proposta coerente de aulas a partir do planejamento participativo sem conceber um projeto político pedagógico. Esse projeto mais amplo é imprescindível para balizar a intencionalidade pedagógica assumida

pelos/as professores/as que trabalham com a educação física na escola porque nós não podemos conceber que esse trabalho ocorra de uma maneira isolada. Esse isolamento por vezes é confundido de modo falacioso com a “autonomia” docente, mas caminha na perspectiva do individualismo e essa é uma leitura negativa que podemos fazer sobre desusos e simplificações do planejamento participativo. Nesse sentido, temos que pensar em estratégias situadas de ensino e de aprendizagem e é nesse âmbito que temos um “nó górdio” que pode limitar as ações do planejamento participativo, que é o processo de avaliação (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Entendemos que o planejamento participativo é também o momento em que os instrumentos e os critérios avaliativos precisam ser apresentados para os/as estudantes. É necessário que saibam como se mensura, se qualifica ou se atribui sentido e significado aos saberes que elaboram nas aulas, se nossa intenção é que se corresponsabilizem criticamente pela própria aprendizagem.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA DINÂMICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Uma questão que podemos fazer para prosseguirmos nossas reflexões é, a partir do planejamento participativo, como nós avaliamos na dinâmica curricular da educação física? É necessário situarmos como avaliamos as intersubjetividades que estão envolvidas nos processos de ensinar e aprender ou, perguntando de outra maneira, como nós avaliamos as condutas dos/as alunos/as? Então, é justamente a associação com o planejamento participativo que permite que a nossa avaliação – como professores/as – esteja vinculada de fato às condutas dos/as estudantes (MATURANA ROMESÍN, 2005). A partir dos temas escolhidos pelos/as próprios/as estudantes, há uma intenção de que a avaliação se torne mais próxima deles/as. Todavia, essa rede de relações com os saberes é complexa e, por isso, essa proposta é ousada e depende que façamos diversas conexões ao longo do “tempo pedagogicamente necessário” (VENÂNCIO, 2019).

Em sentido ampliado, o currículo é público na perspectiva dos/as alunos/as, assim como a dinâmica de aprendizagem que se faz a partir desse currículo participativo e publicizado. O currículo é participativo e público porque os/as estudantes precisam conhecê-lo e reconhecê-lo para que tenham a possibilidade de se apropriarem dele e de transformá-lo, conforme seus próprios interesses centrais de vida. O tema da avaliação é

bastante desafiador e a nossa ideia é estabelecermos uma continuidade temática, com alguns desdobramentos a partir de instrumentos e de critérios avaliativos que já foram muito bem explicados no curso de extensão organizado pelo GEPAM (ver NOZAKI, 2021). Entendemos que as teorizações sobre o currículo remetem a um desafio imponderável em uma tentativa de controle daquilo que é impossível controlar, de acordo com Lopes e Macedo (2011). Quando nós temos essa abertura para o planejamento participativo, isso fica bastante evidente.

O sentido da avaliação como um princípio curricular é complexo. Então, para compreendê-la trataremos a seguir da complexidade ao associar a avaliação à estratégia do planejamento participativo. Analisaremos também aspectos que se opõem a uma visão conservadora ou “tradicional” da avaliação, bem como as contradições e a valorização do erro no processo avaliativo. Trataremos, ainda, da especificidade da educação física e da necessidade de (auto)crítica ao avaliarmos. Posteriormente, ao final desta seção, refletiremos sobre o desafio da mobilização dos/as alunos/as por meio da avaliação das suas condutas e sobre a atribuição de notas como indícios da aprendizagem de cada aluno/a.

Quanto à complexidade, conforme a maneira como nós utilizamos os critérios de avaliação, eles também são entendidos como uma estratégia que seria incluída no nosso planejamento das aulas, ou seja, em todas as aulas há também uma preocupação em que a avaliação não fique de fora dos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação, nesse sentido, não pode ser um instante isolado ou um mo(vi)mento externo ao contexto em que os/as alunos/as aprendem (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Contudo, com relação à avaliação especificamente no âmbito da educação física, parece que, mais recentemente, esse tipo de avaliação vai na contramão de perspectivas conservadoras. Por exemplo, há proposições teórico-metodológicas que não estão necessariamente no campo progressista da educação física e que, desde os anos 1980, apontam uma crítica aos modelos de aprendizagem baseados em sequências pedagógicas, como por exemplo aquelas proposições que não tem o foco no sujeito e sim no conteúdo ou nas habilidades motoras. Embora isso não seja suficiente, dá margem à criticidade crescente quando pensamos em avaliação na educação física, ou seja, não basta avaliar o nível de habilidade motora. Enfim, há outros detalhes que podem ser avaliados e que se coadunam com entendimentos progressistas da educação física em todos os níveis da educação básica.

A nossa perspectiva de avaliação é progressista e subsidia o nosso trabalho à medida que nós valorizamos os/as alunos/as como sujeitos da sua própria aprendizagem. Então, a autoavaliação e diagnósticos constantes relacionados à individualidade dos/as alunos/as são maneiras como geramos e utilizamos indícios da avaliação para orientar o próprio processo de ensino e os processos (auto)formativos (SILVANO; SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). Há alguns detalhes que consideramos importantes ao pensarmos na avaliação, sendo que um deles diz respeito à cultura da avaliação externa, porque ela não está isolada e tem relação com outros processos educativos, como os princípios curriculares. Minimamente, é necessário repensar as estratégias, os conteúdos e os objetivos para não isolar a avaliação intencionalmente pensada por cada escola com seus próprios currículos. Outro detalhe importante é a mediação entre a conduta de cada estudante e o conceito. A conduta permite ressignificar o conceito, colocá-lo em movimento constante sob a lógica dos/as interpretantes. Nem sempre aquilo que é realizado por um/a aluno/a é aquilo que percebemos de fato nas aulas, devido às expectativas que temos como professores/as. Assim, ao mediarmos essa relação há possíveis contradições nas condutas que precisaremos reconhecer e enfrentar na direção do signo e seus interpretantes.

Algumas contradições nem sempre são identificadas no processo avaliativo voltado à coordenação consensual das condutas (MATURANA ROMESÍN, 2005). Por exemplo, as contradições relacionadas com a condição social de origem dos/as estudantes e a condição social de origem dos/as professores/as. Nem sempre são evidenciadas as semelhanças ou discrepâncias, entre os/as alunos/as e também entre cada aluno/a e o/a professor/a, para não menosprezar as potencialidades dos/as estudantes por conta da sua própria condição social de origem. Deixar de identificar essas contradições no processo avaliativo pode causar um problema no trabalho docente, no sentido da reprodução de estereótipos e visões enviesadas sobre os/as estudantes. As escolas públicas brasileiras detêm a maioria das matrículas na educação básica, dos/das filhos/filhas de trabalhadores/as assalariados/as. Há também contradições sobre a compreensão da avaliação em si e, para evitá-las, é necessário diferenciarmos critérios e instrumentos avaliativos (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Defendemos que a avaliação tenha ênfase nos critérios – definidos pelos/as professores/as a partir dos caminhos percorridos com os/as alunos/as – e que sejam explicitados porque têm caráter (auto)formativo. É

importante que os critérios sejam compartilhados, entre o/a professor/a e os/as alunos/as, como base para uma educação democrática que busca a justiça social.

Outra contradição advém dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que reforçaram uma fragmentação dos saberes ao introduzirem a ideia de dimensões dos conteúdos (ZABALA, 2002). A educação física escolar buscou superar a associação de seus saberes a uma dimensão de procedimentos, ampliando-a a conceitos e atitudes (DARIDO *et al.*, 2001). Todavia, compreendemos que a ampliação mais complexa e coerente da avaliação é fundamentada na noção de condutas, mais especificamente a *coordenação consensual de condutas*, defendida por Maturana Romesín (2005) e que poderia ser mais bem difundida e compreendida pelos/as professores/as progressistas. Por exemplo, a noção de avaliação baseada na coordenação consensual de condutas tem sido amplamente socializada entre os/as professores/as-pesquisadores/as (OKIMURA-KERR *et al.*, 2017; VENÂNCIO *et al.*, 2017). Com isso, valorizamos o erro na aprendizagem de acordo com os dez critérios (1-10) para avaliação das condutas (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Os quatro primeiros critérios (1-4) dizem respeito à presença, à participação objetiva, ao envolvimento subjetivo e às atitudes específicas; os três critérios seguintes (5-7) têm relação com a explicitação do conhecimento tácito, o aproveitamento de demonstrações visuais e os procedimentos específicos; e os três últimos critérios (8-10) abrangem a argumentação baseada no conhecimento declarativo, o aproveitamento de instruções verbais e/ou gráficas e os conceitos específicos. Então, tudo isso junto é que dá a ideia de conduta, mas uma conduta que não pode ser fragmentada. E isso é importante de ser identificado e compreensível na perspectiva dos/as alunos/as. Aí ressaltamos, novamente, a noção de complexidade porque esses critérios se manifestam ao mesmo tempo e é um grande desafio conseguir avaliá-los.

A autoavaliação é outro desafio que temos à medida que também precisamos estar atentos/as às exigências e às demandas de avaliações externas, no sentido de suas limitações (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). As nossas avaliações não podem ser simplesmente uma reprodução ou busca por atender critérios que são externos ao contexto da aprendizagem das turmas, como exames nacionais, estaduais ou municipais. A autoavaliação é importante para que os/as próprios/as estudantes se manifestem com relação ao processo de aprendizagem, mas precisamos investigar os indícios gerados, ou seja, a autoavaliação nos aponta esses indícios. Mas até que ponto esses indícios dizem

respeito à subjetividade dos/as alunos/as? E até que ponto esses indícios podem ser mascarados a partir do nosso olhar docente, caso esse olhar seja direcionado simplesmente para atender avaliações externas? Há muitos aspectos utilitários que os/as alunos/as podem se referir que se coadunam à lógica mercadológica de quem vê a educação física com menos importância do que ela tem. Por isso, defendemos que as vivências e argumentações sejam contextualizadas criticamente a partir da convergência temática baseada na especificidade da educação física.

Essa perspectiva é importante para que a reflexão crítica dos/as alunos/as seja sobre temas específicos da educação física, compreendendo como diferentes saberes integram-se nos elementos da cultura, nos aspectos (inter) pessoais do corpo, na dinâmica dos movimentos e nas demandas do ambiente. Reiteramos que é uma perspectiva convergente porque essas relações complexas se dão ao mesmo tempo, pois não dá para separar a cultura do movimento, do corpo e do ambiente. Então, para evitarmos fragmentações, é justamente a convergência entre essas dinâmicas específicas que interessa à educação física. Além disso, para respaldar coletivamente a avaliação, ela deve coadunar-se ao planejamento coletivo da escola, como é o caso do projeto político e pedagógico e do planejamento participativo realizado com as turmas. Em suma, é importante que o individualismo das ações seja confrontado e rompido porque aquilo que se entende por autonomia dos/as professores/as não é simplesmente cada um/a fazer aquilo que bem entende com as turmas. A autonomia do professorado é uma autonomia coletiva. Enfim, uma escola pública, democrática e progressista requer um trabalho docente que seja engajado, coletivamente e devidamente planejado, de modo reflexivo, sendo constantemente revisitado e avaliado, mediante autocrítica.

A autocrítica, por sua vez, tem relação com os instrumentos utilizados no processo avaliativo porque há diferentes formas de avaliar o processo de aprendizagem e podemos usar instrumentos variados em educação física, sobretudo para a valorização das intersubjetividades dos/as alunos/as. É necessário cotejar as diferentes formas de avaliar a partir desses instrumentos variados, tendo como desafio integrar as ações avaliativas de um modo ainda mais complexo. Nesse processo, os indícios da avaliação podem subsidiar as formas de trabalho docente, pois há diversidade nas turmas e é necessário publicizar esses indícios com respeito à experiência de cada aluno/a e à experiência do/a próprio/a professor/a ao investigar seu trabalho com as turmas, ou seja, ao tornar-se – cada vez mais

– professor/a-pesquisador/a por meio da avaliação (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2022b). Então, essa experiência avaliativa compartilhada tem relação com o modo como cada um/a de nós avalia e é por isso que é importante o processo de autocrítica na forma como a avaliação é realizada, para que ela não atenda simplesmente os interesses e as convicções do/a professor/a. Essa autocrítica tem uma dimensão da publicidade, pois é necessário publicizá-la para que seja dialogada e para que os critérios sejam discutidos. Como os critérios são comuns, eles podem ser utilizados na avaliação mesmo em escolas diferentes, desde que sejam contextualizados e passem por um escrutínio explícito. Talvez os instrumentos possam ser outros, mas os critérios seriam os mesmos.

A avaliação, com esse sentido público, somente é viável se forem produzidos registros das ações. À medida que temos registros sobre esses processos, conseguimos refletir de forma consistente a partir dos indícios. Então, é imprescindível que a aula seja planejada e que tenhamos anotações sobre cada aula e os percursos ressignificados. Podemos utilizar diferentes tecnologias para fazer os registros situados das aulas para que as reflexões fomentem a autocrítica. Porém, para que possamos compartilhar críticas quanto ao próprio trabalho é necessário que, como professores/as, de alguma maneira tenhamos um ambiente seguro para conversarmos com nossos pares – que podem ser colegas também engajados/as em melhorar o próprio trabalho – ainda que não trabalhem na mesma escola. Desse modo, a complexidade no modo de ensino pode contribuir no desafio da mobilização dos/as alunos/as por meio da avaliação das suas condutas. A avaliação pode mobilizar os/as alunos para integrar as diferentes dinâmicas de saberes, ou seja, por meio da avaliação é possível que os/as alunos/as percebam a complexidade dos temas que estão aprendendo. Para isso, é necessário que esses indícios sejam compartilhados com os/as alunos/as, para que manifestem a sua própria visão a respeito dos indícios, nesse sentido a avaliação não pode ficar centralizada no/a professor/a.

Finalmente, enfatizamos o entendimento de que a atribuição de notas compreende cada nota e o conjunto das notas como indícios da aprendizagem de cada aluno/a. Então, não é uma nota, é um índice. Mas os/as alunos/as entendem como nota. E precisamos que os/as alunos/as compreendam o modo como estão sendo avaliados/as, ou seja, desde que compreendam os critérios e consigam argumentar, não é problemático que prefiram se referir aos índices como notas. Cada critério equivale a um índice, com o mesmo “peso”,

podendo ser entendido como um ponto. Como são dez critérios, podemos pensar em uma nota em termos quantitativos de 0 a 10 pontos. A partir dessa compreensão, podemos ter devolutivas semanais às turmas, preferencialmente sobre cada uma das aulas, de modo que cada erro identificado seja valorizado, ao invés de ser refutado ou punido. Entendemos que o erro, tratado dessa maneira, é fonte de aprendizagem (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Esse sentido implica que o processo avaliativo é uma questão curricular e que precisamos explorar as condições em que quaisquer erros ocorram, seja em uma vivência dos/as alunos/as, um trabalho por escrito ou um posicionamento compartilhado em uma argumentação.

Em síntese, o erro é fonte de aprendizagem e remete ao próprio currículo. Por sua vez, a intencionalidade docente a partir da dinâmica curricular está implicada na escolha de cada instrumento de avaliação. Os instrumentos permitem a contextualização dos processos de ensino e aprendizagem, mas somente quando os/as estudantes mobilizam-se nas situações que são propostas em cada turma. Então, é necessário termos essa mobilização dos/as alunos/as para que aprendam. E é aí, nesse âmbito, que o planejamento participativo é uma estratégia muito importante para que tenhamos essa mobilização a partir dos interesses dos/as próprios/as alunos/as. Essa mobilização depende da compreensão dos/as alunos/as sobre os critérios de avaliação das suas condutas e sobre como os critérios são avaliados a partir dos instrumentos. A seguir, apontamos algumas considerações sobre ambos os temas – o planejamento participativo e a avaliação – no diálogo reflexivo com os/as professores/as-pesquisadores/as que nos propuseram questões durante o curso de extensão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NO DIÁLOGO REFLEXIVO COM OS/AS PROFESSORES/AS-PESQUISADORES/AS

À guisa de conclusão, algumas questões foram propostas pelos/as professores/as que acompanharam o curso. Destacamos três questões. A **primeira questão** – do professor Lucas Nicoletti Portilho, da UERR – diz respeito à ausência do planejamento participativo das ações cotidianas dos/as professores/as: *Partindo da ideia de que o planejamento participativo não faz parte do cotidiano da prática do/a professor/a de educação física, quais seriam os motivos para isso?* Essa questão foi reforçada por alguns comentários – do professor Daniel Teixeira Maldonado, do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – durante o curso. Para respondê-la, entendemos que há toda uma estrutura reacionária que nós temos que enfrentar nos sistemas educacionais brasileiros, sobretudo no silenciamento das características progressistas dos/as professores/as. O pressuposto é que o planejamento participativo não seja uma prática cotidiana dos/as professores/as, porém há professores/as que já o realizam há décadas. Por exemplo, o artigo de Correia (1996) sobre essa temática no campo da educação física escolar é do final do século passado. Então, por um lado, há professores/as que planejam dessa forma, ou seja, não é algo inédito, mas é viável. Por outro lado, compreendemos que o planejamento participativo é uma forma contundente de democratizar a escolarização e abrir as brechas para que os interesses e os modos e razões do ensinar e aprender sejam cotejados e ressignificados.

Então, vamos pensar. Nós estamos vivendo hoje um contexto onde nos questionamos se nós somos, de fato, um país ou se nós somos um projeto de país ou um projeto que deu certo. Infelizmente, entendemos que não temos um país na atualidade – neste início da terceira década do século XXI – porque o atual governo brasileiro declarou recentemente uma estimativa que o Brasil tem, no mínimo, “70 milhões de invisíveis” para justificar a inviabilidade de um auxílio emergencial amplo à população no contexto pandêmico. Então, não há país no mundo que tenha 70 milhões de habitantes considerados/as invisíveis pelo próprio governo, ou seja, nesse sentido, não temos um país. Mas há um projeto – bastante eficaz – de extermínio de seres humanos no Brasil desde as primeiras invasões, como o extermínio dos povos originários e a escravização dos povos africanos. Na atualidade, a população negra, que é majoritária nas escolas públicas – sendo a maioria dentro da composição populacional total do país –, continua sendo exterminada cotidianamente, assim como a população indígena e quilombola remanescente no Brasil. Parte da população brasileira não é considerada sequer como seres humanos, pois é invisibilizada.

Desse modo, o planejamento participativo também encontra resistência por parte de quem se omite a assumir a crueldade dessa triste realidade brasileira e como esse *modus operandi* se manifesta no cotidiano escolar. É necessário ouvirmos as vozes dos/as alunos/as, não podemos invisibilizá-los/as tampouco. Por exemplo, não basta que a escola pública seja “republicana” se a *república* que temos remete aos mesmos princípios que foram forjados na transição de monarquia para república, alijando a maioria da população

de ter os seus interesses respeitados. O planejamento participativo é uma ação política, por isso se coaduna ao projeto político e pedagógico da escola. Contudo, há diferentes modos de realizá-lo, assim como há diferentes perspectivas da docência em educação física dentro do campo progressista (SILVA; NOFFS, 2020).

É necessário, com urgência e de todas as formas, democratizarmos esse território que foi invadido há séculos e isso inclui as estratégias, do ponto de vista docente, de democratizar esse espaço da educação básica que nós chamamos de escola pública, confrontando quaisquer características de clientelismo, consumismo ou silenciamento dos/as estudantes. Há necessidade também de valorizar a perspectiva das alunas, considerando-as como parte da maioria da população brasileira, entre diversas pautas como a LGBTQIAPN+, ou seja, até que ponto o planejamento participativo potencializa a participação de todos/as os/as alunos/as, considerando a ERER, o antirracismo, o antissexismo e as questões de equidade de gênero? Novamente, não basta consultarmos os/as alunos/as, mas engajá-los/as de modo complexo com a própria aprendizagem e é possível avançarmos bastante nesse sentido por meio do planejamento participativo. A ideia é que haja uma tomada de decisão recíproca – entre professor/a e estudantes – ao assumir determinados temas. Contudo, alertamos para o risco de colocar nas mãos dos/as estudantes, isoladamente e equivocadamente, a ação de planejar. Essa seria uma substituição simplista do *laissez-faire* ou do famigerado “rola a bola” por uma versão falaciosa do planejamento participativo. Defendemos que o ensino da educação física, enquanto componente da dinâmica curricular, precisa reconhecer as histórias desses/as alunos/as e o planejamento participativo é uma maneira de situar politicamente esse reconhecimento.

A **segunda questão** que abordamos – proposta pelo professor Narciso Maurício dos Santos, da Faculdade de São Vicente (FSV) – tem relação com a valorização da participação dos/as alunos/as: *O planejamento participativo, enquanto estratégia de ensino, pode valorizar ou comprometer a participação dos/as alunos/as nas aulas de educação física?* Compreendemos que o planejamento participativo possa valorizar a participação, mas é possível que comprometa a participação dos/as alunos/as se a estratégia utilizada no planejamento limitar a escuta da multiplicidade de suas vozes. Por exemplo, é possível que os/as estudantes sejam tímidos/as ou tenham receio de manifestar uma opinião diferente dos/as demais perante a turma. É importante essa ação seja

constituída como um “espaço seguro” e “encorajador” para manifestações diversificadas, e isso depende da intervenção do/a professor/a, ou seja, novamente, não se trata de realizar uma mera consulta sem considerar as implicações e consequências. Há pautas mais sensíveis com sentido idiossincrático, que podem expor os/as alunos/as perante os/as pares. Então, como professores/as-pesquisadores/as – democráticos/as, engajados/as, progressistas, críticos/as, reflexivos/as, inclusivos/as, antirracistas, antissexistas etc. – é necessário intervirmos para que o planejamento participativo seja respeitoso a todas as vozes. Assim, em primeiro lugar, é necessário que nos assumamos nesse tipo de docência dialógica (FREIRE, 1996), é imprescindível que sejamos esse tipo de professor/a-pesquisador/a de educação física.

Em outras palavras, não é porque o/a aluno/a mencionou esporte no planejamento participativo que simplesmente nós vamos “jogar bola e ser felizes”. Talvez o/a aluno/a aprenda algo sobre as injustiças sociais na política esportiva brasileira e no consumismo de produtos esportivos que o/a deixe triste, frustrado ou que provoque revolta. Portanto, o planejamento participativo é algo muito mais profundo e complexo do que uma simples “consulta sobre conteúdos para propor atividades” às turmas. O tratamento pedagógico do esporte, por exemplo, poderia ser vinculado a questões mais sensíveis, críticas ou invisibilizadas, como vivenciar e apreciar o esporte incluído na pauta antirracista ou antissexista. Analogamente, para superar a hegemonia do esporte como conteúdo, não basta simplesmente incluir a dança, a capoeira ou outros elementos culturais nas aulas. A partir dos indícios gerados no planejamento participativo, as vivências, as experiências, os pensamentos e os argumentos dos/as alunos/as precisam ser aprofundados (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2022a).

A **terceira pergunta** – proposta pelo professor Glauco Nunes Souto Ramos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – diz respeito à avaliação: *Será que conseguiremos pensar e fazer uma avaliação para além das expectativas de aprendizagem balizadas pelas dimensões do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?* Essa questão foi reforçada por alguns comentários – dos professores Uirá Siqueira de Farias, da Universidade São Judas Tadeu (USJT), e Daniel Teixeira Maldonado, do IFSP – durante o curso. Consideramos que já fazemos isso no tempo presente, assim como diversos/as colegas professores/as de educação física que trabalham nos diferentes níveis e modalidades da educação básica (BORGES; SANCHES NETO,

2014; MARTINS; SILVA; SANCHES NETO, 2021; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Então, não é mais uma aposta no futuro, mas é uma realidade viável. Por exemplo, os dois professores que reforçaram este comentário têm práticas em educação física na educação básica que são diferentes das práticas avaliativas balizadas pela BNCC (FARIAS *et al.*, 2019). Entretanto, é necessário conferirmos mais visibilidade a essas práticas engajadas realizadas por professores/as-pesquisadores/as de educação física escolar. Desse modo, entre diversas ações, é importante investigarmos situadamente, refletirmos coletivamente, escrevermos colaborativamente, discutirmos criticamente com os/as pares e publicizarmos ainda mais acerca da complexidade dessas práticas porque talvez não estejam chamando tanta atenção quanto outros trabalhos que seguem um determinado rumo prescrito pelos documentos curriculares oficiais.

Assim, não adianta simplesmente seguirmos o que está apontado na BNCC para o ensino de educação física. A boa notícia é que, no campo progressista, não estamos fazendo isso. Essa não é uma recusa do currículo mínimo da BNCC, mas é um reconhecimento de que esse currículo é mínimo, ou seja, o ensino engajado da educação física está além dos aspectos mínimos desse tipo de currículo. Essa perspectiva complexa e (auto)crítica concretiza-se ao sistematizarmos o ensino – e avaliarmos a aprendizagem – de modo convergente nas aulas temáticas de educação física sobre os elementos culturais, os movimentos, os aspectos (inter)pessoais do corpo e as demandas ambientais. Por meio do planejamento participativo, os/as alunos/as nos trazem temas complexos e desafiadores, que provocam enfrentamentos e transgressões em relação às posturas conservadoras, como questões de gordofobia, homofobia e lesbofobia, por exemplo. Há diversas representações sociais veiculadas pela mídia, que têm relação com a complexidade dos saberes específicos da educação física e precisam ser ressignificadas na dinâmica curricular. Esses temas não são mencionados na BNCC, mas são importantes no sentido da justiça social e da justiça curricular (SANTOMÉ, 2013). Por isso, precisamos estar atentos às brechas para os ensinarmos na educação básica e os incluirmos na formação de professores/as nos cursos de licenciatura em educação física, por meio de ementários mais críticos e referências que se coadunem a essa perspectiva socialmente justa.

Outras questões foram propostas pelos/as professores/as-pesquisadores/as que acompanharam o curso, abordando, por exemplo, o desafio dos itinerários formativos do

ensino médio e a insuficiência da carga horária destinada à educação física, entre outros temas. Contudo, nesta seção conclusiva, procuramos delimitar a nossa análise ao escopo específico da temática do planejamento participativo e da avaliação. Ressaltamos, entretanto, a importância e a relevância dos questionamentos de todos/as os/as professores/as-pesquisadores/as que compartilharam suas reflexões e posicionamentos conosco. Consideramos que é necessário manter um amplo diálogo entre o professorado da educação física escolar, como ocorrido nessa iniciativa do curso de extensão *Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio*, realizado pelo GEPAM da UERR. Sugerimos que esse diálogo seja mantido em bases permanentes e esperamos contribuir para o avanço do campo progressista na docência em educação física por meio das reflexões compartilhadas neste artigo.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, Juiz de Fora-MG, v. 16, n. 2, pp. 231-248, 2014.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino da educação física no 2º grau. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, pp. 43-48, 1996.
- CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (Orgs.). **Educação física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição Andrade; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lílian Aparecida; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz; PONTES, Gustavo Henrique; CUNHA, Felipe Pinheiro da. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, pp. 17-32, 2001.
- FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; SOUSA, Cláudio Aparecido de Sousa; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, pp. 1-24, 2019.
- FERREIRA, Emmanuelle Cynthia da Silva; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luiz. Os desafios da supervisão do estágio em educação física na educação infantil: a

perspectiva de uma professora-pesquisadora em Fortaleza. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande-RS, v. 23, n. 2, pp. 182–206, 2022.

FLOR, Breno Mascarenhas Sá de; LIMA, Cintya Emanuelle Souza; SILVA, Iury Crislano de Castro; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 6, n. 2, pp. 123-137, 2020.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Cyntia Emanuele Souza; FERREIRA, Emmanuelle Cynthia da Silva; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. breaking cultural “taboos” about the body and gender: Brazilian students’ emancipation from a thematic perspective of school physical education. In: ORTEGA-SÁNCHEZ, Delfín; SANZ DE LA CAL, Esther; IBÁÑEZ QUINTANA, Jaime; BORGHI, Beatrice (Orgs.). **Gender equality and women’s empowerment in education**. Lausanne: Frontiers Media, 2022, pp. 52-59.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SILVA, Adriane Corrêa da; SANCHES NETO, Luiz. Educação física escolar no tempo presente: dilemas e contradições para a escola pública no enfrentamento da pandemia. In: VAGO, Tarcísio Mauro; LARA, Larissa Michelle; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **Educação Física e ciências do esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida**. Maringá: EdUEM, 2021, pp. 181-200.

MATOS, Giselle Fontenelle de; CARDOSO, Vinícius Denardin; NICOLETTI, Lucas Portilho. Um conhecimento sobre a formação de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, v. 15, n. 1, pp. 63-76, 2022.

MATURANA ROMESÍN, Humberto Augusto Gastón. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFRMG, 2005.

NOZAKI, Joice Mayumi. Avaliação no ensino médio nas aulas de educação física. In: GEPAM (Org.). **Curso de Extensão: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio**. Programa de Residência Pedagógica – Educação Física – e Grupo de Estudo e Pesquisa Arte em Movimento (GEPAM), Universidade Estadual de Roraima – UERR, Boa Vista, 2021.

OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ; Carla; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental I: perspectivas de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos**. Curitiba: CRV, 2017, v. 26.

SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; VOGEL, Audrei Juliana Zeferino; FRANÇA, André Luiz; CORSINO, Luciano Nascimento; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; FREITAS,

Tatiana Pereira de. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, pp. 309-330, 2013.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A luta por visibilidade dos afrolatinos como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, Isabel Porto; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020, v. 43, pp. 19-33

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Felipe Néo dos; SÁ NETO, Francisco Pereira; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Possibilidades de intervenção e de avaliação em educação física escolar no ensino remoto: parceria colaborativa por meio do PIBID. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 3, e021022, pp. 1-12, 2021.

SILVA, Peterson Amaro; NOFFS, Neide de Aquino. **Planejamento participativo nas aulas de educação física escolar: significados existentes nesta proposta**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SILVANO, Hugo Vieira; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Avaliação do processo de aprendizagem: algumas implicações à educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 5, n. 3, pp. 156-186, 2020.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 89-102, 2019.

VENÂNCIO, Luciana. Educação física escolar e planejamento participativo: possibilidades dialógicas, pedagógicas e políticas. In: GEPEF (Org.). **Seminário Virtual de Educação Física Escolar**. Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEPEF), Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2020.

VENÂNCIO, Luciana; BRUNO, Brena Dias; SILVA, Iury Crislano de Castro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; GONÇALVES, Yasmin; SANCHES NETO, Luiz. Temas e desafios (auto)formativos para professores de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, Caetité-BA, v. 4, n. e10778, p. 1-40, 2021.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar. **Instrumento**, Juiz de Fora-MG, v. 21 n. 1, pp. 58-73, 2019.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. In: GEPAM (Org.). **Curso de Extensão: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio**. Programa de Residência Pedagógica – Educação Física – e Grupo de Estudo e Pesquisa Arte em Movimento (GEPAM), Universidade Estadual de Roraima – UERR, Boa Vista, 2021.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A complexidade dos desafios da educação física na escolarização brasileira na perspectiva da relação com o saber dos(as) alunos(as). **Revista Internacional Educon**, v. 3, n. 1, e22031019, pp. 1-15, 2022a.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Tornar-se professor(a)-pesquisador(a) de educação física. In: LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; PEREIRA, Mateus Camargo (Orgs.). **Educações físicas: temas emergentes para mundos (im)possíveis**. Curitiba: CRV, 2022b, v. 1, pp. 39-52.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CHARLOT, Bernard; CRAIG, Cheryl J. Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, n. e28020, pp. 1-21, 2022.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, v. 29.

ZABALA I VIDIELLA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.