

O registro e a avaliação no currículo cultural de Educação Física: reorganizando a rota ao navegar por novos “mares”

Arthur Müller

Introdução

O currículo se apresenta como importante instrumento para se decidir e organizar o que “vale e o que não vale a pena ensinar”. Lopes e Macedo (2011) concebem-no de três maneiras: como organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagens realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo; como uma forma de controle social; e, finalmente, como texto da cultura. Estendendo essa análise, Silva (2011) afirma que o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionam-se aqueles que constituirão, precisamente, o currículo. Não obstante, não percamos de vista que as escolhas feitas pelos docentes são influenciadas por diferentes relações de poder que atuam diretamente na forma como olhamos as coisas do mundo, escolhendo o que se julga “importante” e descartando o que “não é necessário”. Fato é que tais relações atuam também na maneira como interpretamos as diferentes manifestações corporais. Coadunamos com Veiga-Neto (2016) quando se apoia em Foucault para explicar que tal seleção ocorre com base em relações de poder, compreendidas pelo filósofo como ações sobre ações.

Isto posto, o currículo cultural de Educação Física apresenta em seus princípios medulares a sustentação necessária para as ações didáticas que serão desenvolvidas pelos docentes durante as aulas a fim de desvelar, expor, denunciar, colocar em evidência quais as relações de força que atuam sobre as diferentes manifestações corporais, estabelecendo uma classificação e a supressão de práticas (e de seus representantes culturais). Desta forma, ao afirmar uma prática apoiada no reconhecimento das identidades culturais, na justiça curricular (no que se refere a distribuição das manifestações que serão estudadas), na atenção ao processo de descolonização do currículo e na ancoragem social dos conteúdos (favorecendo o não daltonismo cultural), busca-se uma Educação Física democrática, solidária e que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade menos desigual.

Engajado na luta por mudanças sociais, prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações. (NEIRA, 2016, p. 71).

A prática democrática possibilita aos diferentes grupos – e principalmente aqueles grupos que historicamente tiveram tolhidos seus direitos de se manifestarem, tendo suas práticas corporais subjugadas aos grupos dominantes – um espaço em que as diferentes manifestações não sejam normatizadas. Sob esse ponto de vista, o confronto/choque de opiniões e culturas, o contraditório, o não estabelecido previamente e o impensável são os contextos de uma prática pedagógica culturalmente orientada¹. Trata-se, de acordo com Bonetto (2016), na perspectiva pós-estruturalista, de produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o híbrido é desejado e não evitado. Em um movimento que Corazza (2006) chama de escrita-currículo.

Como proporcionar (e em muitos casos, incentivar) o novo, o não pensado, o inesperado, que contribua sobremaneira para a desconstrução das representações de chegada dos estudantes acerca das diferentes manifestações corporais disponíveis?

A fim de orientar a prática docente tal e qual um farol que orienta os navios no mar, discorreremos sobre os sinais que os “navegantes/professores(as)” deverão atentar aula a aula durante suas práticas. Sinais estes que possibilitarão as reorganizações das rotas (pedagógicas) tantas vezes que se fizerem necessárias, considerando como principal fonte as informações advindas dos estudantes a partir das situações geradas das tematizações e problematizações. Esses sinais – os registros docente – são a única maneira de navegar em mares intempestivos, chocantes, incalculáveis. Exatamente como deve ser a rota de navegação de um currículo culturalmente orientado. Assim como o marinheiro que perde seu olhar no horizonte “sem fim”, o docente deve enxergar sua aula como encontros de infinitas possibilidades, sem prever – e nem mesmo ousar tentar prever – o que o espera.

Outras rotas – os mesmos mares

Para que o professor/professora possa realizar uma boa reflexão acerca dos acontecimentos das aulas de Educação Física, faz-se fundamental o registro, tanto do docente quanto dos estudantes.

¹ É necessário pontuar que isso não implica em transferir aos estudantes a responsabilidade de decidir aquilo que será estudado durante as aulas.

O registro não é uma atividade pedagógica criada ou exclusiva do currículo culturalmente orientado de Educação Física. Contudo, o ponto de distanciamento entre as diferentes “formas” de se realizar o registro reside nos objetivos² que os docentes lhe atribuem. E esses objetivos são fundados nos preceitos de cada teoria curricular, afinal, os diferentes currículos formam diferentes pessoas, o que, de certa forma, nos indica o porquê desse campo ser tão disputado pelos diferentes grupos sociais.

Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas pedagógicas oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. (LOPES; MACEDO, 2002, p.18).

Na perspectiva cultural da Educação Física, o registro tem sido visto ora com fim em si mesmo, ora como uma avaliação após a finalização das tematizações propostas³. O registro como recurso para a avaliação é encarado como um texto em constante construção, assim como toda a prática cultural, o que se distancia dos modelos avaliativos das propostas convencionais, que excluem e classificam os alunos e alunas.

O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. (ESCUADERO, 2011, p.101).

Essa relação íntima e cristalizada entre avaliação e verificação permeia a prática avaliativa há tempos. Por essa razão, trata-se de uma ação (discurso) muito estável. Isso se deve, em muitos casos, pela necessidade de consolidar a educação como ação transformadora. As “comandas” para uma boa avaliação são diretas e claras.

Para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer uma ação claramente planejada e em execução, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada, pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, com o objetivo efetivamente de chegar aos resultados desejados. (LUCKESI, 2015, p. 20).

As palavras acima são imperativas e assim sendo, ao travar contato com essa forma de avaliar, o docente estabelece uma relação entre avaliação e planejamento,

² Piragibe (2006), Melo (2008), Santo e Maximiano (2013) estudaram o registro a partir de outros objetivos, com outros enfoques.

³ Impressão a partir da leitura aleatória dos relatos de práticas elaborados pelos professores e professoras participantes do GPEF.

considerando objetivos que devem ser trabalhados para, a seu tempo, serem verificados e validados como apreendidos ou não. Ainda sobre isso, afirma Luckesi (2015) que para chegarmos a resultados efetivos decorrentes de determinadas ações, necessitamos ter nossos desejos configurados com clareza e assumidos conscientemente.

Fica evidente que existe uma proposta de avaliação. Vale ressaltar que em momento algum refutamos essa concepção sobre as práticas avaliativas, mas defendemos que, quando imerso em um currículo culturalmente orientado, as pretensões (?) deverão ser outras. Até porque ao repetirmos antigas práticas, pertencentes a outros currículos, não estaremos em consonância aos princípios fundamentais do currículo cultural.

A situação do fracasso escolar que atinge grande parte da população brasileira encontra, nos mecanismos de avaliação, uma de suas principais causas. Contradizendo afirmações de que o abandono era a grande responsável pela expulsão das crianças dos sistemas de ensino, pesquisas recentes demonstram que a média de permanência de alunos nas escolas urbanas é bem maior do que se imagina. Nestes casos, é a persistente reprovação dos alunos a maior causa da seletividade em nossas escolas. (CANEN, 2001, p.79).

Ainda nesse entendimento, Sampaio (2010) afirma que as respostas certas são consideradas como “aprendizagem”. Em contrapartida, as respostas erradas, são consideradas como “não saber”. Esteban (2003) coaduna com esse pensamento, quando reafirma que a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão da produção fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social. Sobre isso, é fundamental que o docente esteja sensível aos sinais dados pelos estudantes durante as aulas.

[...] estando aberto ao outro, o professor pode, apesar da surpresa, ou talvez como consequência da surpresa, refletir o que seu aluno diz sobre a avaliação que ele mesmo havia feito. (ESTEBAN, 2001, p.18).

Garcia (2003) afirma que o exame combina técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É indispensável que se rompa com esse arquétipo de avaliação, principalmente porque não dialoga com os tempos em que vivemos e muito menos, com os princípios basilares do currículo cultural. Isto posto, reiteramos e afirmamos veementemente que o processo avaliativo no currículo cultural não se preocupa com a valoração das produções estudantis, tampouco com o acúmulo de aprendizagem adquiridas através das diferentes vivências realizadas durante as diferentes tematizações. As pretensões – ou em termos mais adequados, proposições – vão além dessas razões. A nossa preocupação reside em propiciar aos estudantes a maior quantidade possível de

significações, provenientes das mais variadas procedências, a partir de olhares impensados ou daqueles impossibilitados socialmente de penetrarem no espaço escolar em outros momentos. Essas práticas harmonizam com os preceitos e fundamentos de um currículo que tenha inspirações nas chamadas teorias culturais.

Sinais da rota – aviso aos navegantes

Para uma prática culturalmente orientada, no que tange à utilização do registro, é fundamental que o docente se apoie em um tripé composto pela problematização, o registro e a avaliação. Ressaltamos que se trata de orientações didáticas/práticas do currículo cultural que se interligam e desta forma, coexistem. Não se pode problematizar sem que haja um registro. Em contrapartida, a avaliação cultural não existe sem o registro. E este por sua vez, perde completamente sua principal função quando não existem problematizações.

Começamos pela problematização. Todas as situações didáticas propostas nas aulas de Educação Física culturalmente orientada são chamadas de problematizações, desde que atendam os anseios e necessidades dos alunos e alunas que ali estão⁴. Desta forma, podemos afirmar que a problematização é um vetor que cria rizomas, desconstruindo (ou pelo menos, com potência para isso) marcadores sociais.

O vetor- problematização, a partir de elementos disparadores e provocadores, pode ajudar a trazer à tona as representações que circulam em torno da prática corporal que está sendo tematizada no currículo. Ao fazer, imprime um movimento de horizontalidade ao rizoma, multiplicando as relações e intercâmbios que dele se originam. Essas relações, entretanto, aparecem carregadas de marcas discursivas que buscam, a todo o momento, perpetrar formas únicas de se ver o mundo e de nele torna-se sujeito. (SANTOS, 2016, p.139-140).

Partindo desse entendimento, os acontecimentos de aula nunca podem/poderão ser previstos. Durante as vivências proporcionadas aos estudantes nas aulas de Educação Física, os sentidos atribuídos às diferentes práticas corporais tematizadas vão se modificando, se transformando.

Quando problematizam dialogicamente os significados atribuídos às coisas do mundo, os sujeitos se dão conta de que a situação em que se encontram é historicamente construída e que a práxis é transformadora do homem e a fonte

⁴ E isso só é possível a partir do momento que as vozes e os silêncios sejam considerados. Sobre isso, trataremos mais adiante.

das condições de existência que estão postas. (SANTOS; NEIRA, 2016, p.173).

Isto posto, um significado passa a ter inúmeros significantes. Concordamos com Santos (2016) quando afirma que a problematização tece a tematização, sinalizando para possibilidades de investidas do professor no replanejamento das aulas. Santos e Neira (2016) afirmam que a problematização passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo pode ser confrontada, pelo diálogo, com outras.

Apoiando-nos nisso, podemos afirmar que a problematização é o combustível que alimentará a navegação por águas desconhecidas. Porém, de nada adiantará um navio equipado com os melhores e mais modernos propulsores se o combustível for insuficiente. É aí que o registro se faz fundamental.

Numa prática culturalmente orientada, o registro tem como principal função a retomada dos processos já realizados para que possam ser discutidos e analisados em momentos posteriores. Funciona como uma espécie de livro de consulta – isso para nos livrarmos do termo ata, que não tem sentido algum no currículo cultural –, permitindo verificar, a qualquer tempo, os registros realizados durante todo o processo de estudo dos temas propostos.

O processo de documentação também pode funcionar como uma maneira de revisitar e rever experiências e eventos anteriores: desse modo, não apenas criam memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado. (CASTRO; BORGES; VELOSO, 2012, p.77-78).

Somente dessa forma, os professores e professoras conseguirão identificar as representações que os alunos e as alunas possuem acerca das diferentes práticas corporais realizadas. Analisar o registro é também olhar para a própria prática pedagógica.

Registrar a própria prática pedagógica pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato vivido, proporciona condições especiais para o *ato-refletir*. (WARSHAUER, 1993, p.61).

A partir dos estudos sobre a influência dos registros na reorganização da rota docente, o que denominamos de avaliação no currículo cultural, explicamos que o registro se faz necessário uma vez que marca definitivamente as produções, observações e críticas realizadas pelos grupos envolvidos e, no caso de um currículo culturalmente orientado, permite-nos reorganizar as ações didáticas.

Os registros devem assumir uma característica informal, permitindo que alunos e alunas possam, livres de formas, repressões ou técnicas, escrever de uma maneira mais próxima à forma oral. Normas gramaticais ou ortográficas não são colocadas em ponto de relevância. Valem também como forma de registro os desenhos, as pinturas e as frases soltas na folha. De acordo com Lopes (2009), a produção artística, assim como a escrita, é também um modo de registro. Portanto, uma outra forma de análise das representações discentes foram os desenhos realizados durante o período de estudos das práticas corporais. Registrar é, portanto, buscar sentidos para as práticas realizadas pelos alunos e alunas, ou seja, assume um caráter que vai além de simplesmente descrever o ocorrido nas aulas, como se fosse uma mera narração de fatos observados. Deve proporcionar espaços para novos conhecimentos, diferentes daqueles que tínhamos acessado anteriormente.

Nova(s) rota(s) – desbravando novos mares

Por 18 meses, analisamos a reorganização das ações didáticas vindouras a partir de registros do processo educativo promovido em uma escola estadual situada na região periférica da cidade de São Paulo (MÜLLER, 2016). Possuíamos um Caderno de Registros no qual realizávamos gravações de vídeo, voz, foto e conversas com as crianças durante as vivências. Todas as informações eram coletadas e armazenadas no EverNote⁵. Ao final das aulas, ouvíamos/líamos/assistíamos o material documentado a fim de buscar informações importantes que apontassem para a necessidade de novas problematizações para as aulas seguintes. E desta forma, aula a aula, a rota era desenhada de forma inesperada.

As análises dessa experiência indicam que se o docente não possui registros suficientes, não conseguirá propor ações pedagógicas que auxiliem na desconstrução das representações monocromáticas que eventualmente tenham sido acessadas pelos estudantes. Neira e Nunes (2009) afirmam que as atividades de ensino requerem a documentação de dados coletados para que, posteriormente, sejam socializados e discutidos em aula (o que aponta para uma outra possibilidade sobre os registros).

⁵ Aplicativo disponível gratuitamente para smartphones que reúne todas as funções citadas.

No caso analisado, a todo momento o docente recorria aos seus registros para reorganizar a sua prática pedagógica, desenhando, dessa forma, um percurso inimaginável, quando no começo dos estudos.

As respostas que os estudantes ofereciam acerca das diferentes propostas revelavam ao professor/a a forma como significavam as coisas do mundo, dando, também, indícios de acertos e dos equívocos dos caminhos adotados.

Por exemplo, ao propor uma ressignificação sobre um jogo pesquisado, as crianças escolheram seus times para a prática em função do nível de habilidade, deixando para o final aqueles e aquelas que, sob seu julgamento, teriam mais dificuldade em desenvolver a atividade. Essa situação foi prontamente percebida e registrada pelo professor que, ao final daquela aula, apoiado nas orientações didáticas do currículo cultural, analisou como poderia propor atividades que promovessem outros olhares para aquela prática e também sobre as crianças que eram tidas como sem as habilidades necessárias. Em outro momento, durante uma atividade realizada sobre os estudos referentes às brincadeiras, os meninos se posicionaram contra a participação das meninas em determinadas práticas. Isso foi prontamente registrado pelo professor que, ao analisar as falas e o posicionamentos dos estudantes, propôs, para a aula seguinte, uma problematização sobre essa questão, abordando profissões socialmente destacadas para os homens e para as mulheres, tentando proporcionar aos alunos e alunas outros significados sobre as relações de gênero a partir das diferentes profissões. Para isso, além de seus registros, baseou-se, também, nas orientações curriculares próprias desse currículo. (MÜLLER, 2016, p.100).

Em outro momento, ao tematizar o rap, já em uma certa altura dos estudos, os estudantes se posicionaram em relação às vestimentas que os *rappers* utilizavam.

Outro exemplo ocorreu durante os estudos sobre o rap, quando algumas crianças afirmaram que certas roupas e certos acessórios eram típicos de pessoas que ouviam esse tipo de música. No momento em que essas falas aconteceram, o professor as registrou e, após uma análise e reflexão, trouxe para a aula seguinte algumas pessoas (adolescentes) de outra escola (próxima à escola onde leciona) para conversar com as crianças sobre a prática do rap. Todos esses adolescentes faziam parte de um grupo de danças do bairro e, portanto, as crianças tiveram acesso ao ponto de vista dos próprios praticantes. (Caderno de Registros, setembro de 2014).

Dayane: Se um rapper entrar na escola, tomo mundo vai saber que ele é rapper, por causa das roupas, das correntes, do boné.

Marcelo: É da hora. As roupas que os caras usam.

Fernanda: As meninas usam roupas da hora também.

Lucas: Mas as roupas é que são diferentes. As correntes nem todo rapper usa. Tem rapper que não tem corrente. O que vale é cantar e rimar.

Melissa: A gente faz batalha de rima na escola. A tia “X” não gosta que a gente faça.

Professor: E por que ela não gosta disso?

Melissa: Sei lá. (Caderno de Registros, setembro de 2015).



Figura 6 - Desenho de Karen⁶



Figura 7 – Desenho de Lucas



Figura 8 - Desenho de Isadora

⁶ Os nomes dos estudantes foram alterados a fim de garantir e preservar suas intimidades.

A partir do excerto, constatamos que as crianças manifestam certas representações sobre o rap e sobre seus protagonistas. As atividades propostas para a aula seguinte só foram possíveis porque os registros docentes possibilitaram uma análise e uma reflexão sobre as situações versada durante as vivências (práticas ou não). A partir do estudo desse material, as reorganizações das atividades caminharam no sentido de oferecer aos estudantes outros olhares, advindos de outras fontes de informações além daquelas comumente acessadas pelas crianças. Não se trata de alcançar uma mudança de pensamento ou de comportamento, mas de ofertar outros olhares, outros posicionamentos, ouvir outros grupos sociais, dentre outras tantas ações que permeiam uma prática cultural.

As crianças colocaram em seus desenhos alguns traços que para elas são bem característicos das pessoas que dançam e ouvem o rap. As calças folgadas e os bonés são bem evidentes. Lembrando que isso foi o tema de uma de nossas aulas, antes das ressignificações, quando fomos à sala de informática da escola para pesquisar em sites sobre o histórico do rap, os movimentos que influenciaram as danças e o conceito político de resistência. As crianças puderam ver alguns rappers famosos, trechos de seus shows. Em um dos vídeos, viram o 50 Cent⁷ realizando uma batalha de rimas em uma de suas apresentações, em que ele escolhia duas pessoas da plateia, aleatoriamente. (Caderno de Registros, Setembro/2015).

No que tange à avaliação, pensamos ser fundamental desprender-se de antigos conceitos para que possamos assumir uma nova roupagem. Com base em fontes variadas de registros: a escrita, os desenhos, as rodas de conversas, as fotos e vídeos, reorganizávamos as ações didáticas aula a aula.

No decorrer das atividades de ensino, as anotações das observações e análises do cotidiano das aulas possibilitam a reunião das informações necessárias para avaliação do trabalho pedagógico. [...] a avaliação no currículo cultural também se caracteriza pela adoção de uma postura etnográfica, ou seja, para além das observações, os professores registram as ações didáticas desenvolvidas, os encaminhamentos efetuados e as respostas dos educandos. Também recolhem e arquivam exemplares dos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas ou a partir delas. (NEIRA, 2011a, p.158).

⁷ Famoso rapper norte-americano, considerado uma das figuras mais expressivas do rap.



Figura 13 – Desenho de Weslei

Weslei desenhou dois lutadores de “MMA”, em que ambos estão machucados e sangrando. Uma referência a violência desse esporte. (Caderno de Registros, Novembro de 2014).

É fundamental que as crianças tenham contato com o processo de significação da manifestação corporal estudada, para que possam compreender porque determinadas lutas gozam de certos status e outras não. A relação estabelecida entre lutas e violência também não é raro e desta forma, respaldado nos princípios do currículo cultural, o professor/a deve procurar trazer para a aula a voz dos representantes das diferentes lutas, para que as crianças conheçam essa manifestação corporal a partir de seus praticantes, proporcionando outros enfoques, outros olhares, outras necessidades.

O professor Celso,⁸ que dá aula de jiu-jitsu no CIC, foi convidado a participar de uma aula com as crianças. Ele ensinou alguns movimentos, explicou o nome de alguns golpes e, no final, sentou para tirar as dúvidas das crianças.

Professor Celso: O jiu-jitsu que ensinamos no CIC não é para sair batendo nas outras pessoas. É uma luta muito antiga, para que você aprenda a se defender, aprenda a cair no chão, a imobilizar uma pessoa. Às vezes, durante uma luta, um lutador pode se machucar. A gente fica bem triste quando isso acontece, porque o intuito não é machucar o outro. A outra pessoa é nossa parceira de treino. A gente se ajuda muito e tem que ser assim.

Raquel: Lemos um de Educação Física que dizia que os lutadores de MMA eram violentos. Isso é verdade?

⁸ Nome fictício atribuído ao professor convidado para conversar com a turma.

Professor Celso: Tem pessoas que praticam MMA que são violentas, mas não é porque lutam o MMA. Lá no CIC tem muitos atletas que competem MMA e são de boa, não saem arrumando confusão na rua. Até porque lá temos uma regra bem clara: brigou na rua, está fora da academia. Quem treina lá tem que dar exemplo. Não pode brigar, arrumar confusão.

Giuliano: O que é mais violento? O boxe ou o MMA?

Professor Celso: Cada luta tem suas técnicas. Se o atleta treinar direitinho, prestar atenção no professor, fazer tudo certinho, ninguém sai machucado. O atleta sabe como bater e sabe como apanhar.

Davi: É que lemos um texto que dizia que o boxe era mais violento porque o atleta pode cair um monte de vezes, que a luta continua. No MMA, quando o juiz vê que o lutador não tem condição, ele encerra a luta.

Professor Celso: Ah, sim. Isso é verdade. No MMA, quando o atleta cai no chão e não tem mais nenhuma reação de defesa, o juiz acaba a luta. O jiu-jitsu também é assim. Quando um atleta domina, imobiliza o outro, e ele não consegue mais sair, o juiz acaba a luta também. Você só imobiliza, sem ficar apertando o golpe, porque senão pode machucar.

(Caderno de Registros, Novembro de 2014).

Elucidamos alguns exemplos a fim de pautar uma avaliação da rota e sua constate reorganização a partir das vozes discentes. Nada disso seria possível sem que houvesse uma conformidade entre problematização, registro e avaliação. Isto posto, afirmamos que a avaliação no currículo cultural não tem o mesmo caráter daquelas realizadas em outros currículos. Aqui, não existe a preocupação em quantificar resultados ou atribuir valores aos mesmos, sem, segundo Esteban (2003), fundamentar a avaliação na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas dos estudantes.

A avaliação no currículo cultural de Educação Física é uma prática fundamental para o docente, perdendo, dessa forma, a antiga conotação de verificação ou quantificação de apreensão de conteúdo. (MÜLLER, 2016, p.102).

Trata-se, na verdade, de identificar o que os alunos e as alunas conseguiram compreender a respeito das práticas corporais estudadas. Outro ponto que deve ser levantado durante a avaliação são os eventuais equívocos identificados durante o processo. A avaliação deve ser usada como um feed back, parte do processo interativo de fazer-criticar-fazer-criticar. “Esse processo recursivo de fazer privado e crítica pública [...] é essencial para a transformação da experiência” (DOLL Jr, 1997). Dessa forma, avaliar vai além de um mero instrumento de quantificação de valores atribuídos às produções dos alunos e alunas, mediante um processo de verificação de ensino e aprendizagem. Na perspectiva cultural, segundo Escudero (2011), a avaliação final fornece dados importantes para organizar a tematização da próxima manifestação da cultura corporal a ser estudada. Tal avaliação é vista como um texto inacabado, em constante modificação, construído a quatro mãos – por aluno e professor. O ensino exige

que os fins sejam construídos no processo, nas interações com os estudantes, considerando todo o percurso como parte fundamental da “aprendizagem: Estando aberto ao outro, o professor pode, apesar da surpresa, ou talvez como consequência dela, refletir sobre o que seu aluno diz e sobre a avaliação que ele mesmo havia feito (ESTEBAN, 2003, p.18). “Ao olharmos um quadro pronto e acabado, temos uma visão clara do produto, contudo, nele o processo desaparece” (ESCUADERO, 2011). A Educação Física, na perspectiva cultural, trata as práticas corporais como textos da cultura, portanto, cada gesto pode ser lido, pois veicula significados. É o que torna importante a reflexão e a compreensão sobre as mesmas.

Afirmamos veementemente que quanto mais informações e elementos estiverem envolvidos na análise e reflexão sobre a construção das práticas e dos discursos, mais aproximação haverá com a fundamentação pós-crítica do currículo cultural.

As situações que acontecem durante as aulas de Educação Física são muito dinâmicas (lembrando sempre que as possibilidades são infinitas a partir das situações proporcionadas pelas problematizações) e dessa forma, o docente precisa garantir a maior quantidade de fontes de registros a fim de enriquecer seu material empírico para que, posteriormente, possa se debruçar sobre esses documentos, identificando discursos, ações, posicionamentos, silêncios, olhares, enfim, todas os indícios para um novo planejamento das ações futuras.

Atracar, descansar e zarpar – outras novas rotas

É indispensável a reflexão sobre registros e avaliação, a partir das problematizações ocorridas durante as aulas. Se estudados de forma isolada, registro e avaliação já seriam suficientes para que cada qual seguissem sua própria navegação, pensando sobre sua própria rota, com seus pontos medulares e pressupostos. São temas relevantes e caros à Educação Física, mas ainda pouco abordados. Por essa razão, ainda presenciamos a realização de atividades cristalizadas, sem qualquer relação com os tempos pós-modernos em que vivemos. O maior problema é que uma prática anacrônica reforça um discurso de uma Educação Física alienante, sem que pese uma reflexão político-cultural sobre as chamadas práticas corporais. Práticas alienantes posicionam os estudantes à margem das questões que denunciam relações de força e poder, incrustadas nas diferentes manifestações culturais. Sem tais reflexões, a colonização curricular, por intermédio de práticas hegemônicas, continuará a figurar nas escolas. Sem contar que

jamais praticaremos uma justiça curricular (social), porque o espaço para determinadas manifestações corporais permanecerá proibido, hermeticamente (e historicamente) vedado.

Negar, a cultura de chegada dos estudantes é cristalizar, essencializar, consolidar, validar e fixar que existem culturas legítimas, que possuem validação social. Ouvir as vozes dos estudantes com atenção, principalmente os sons, gestos, roupas, vindos dos grupos historicamente subjugados, emerge o multiculturalismo que a sociedade está constituída. Desta forma, a diferença é trazida à tona, promovendo o choque entre as diferentes culturas. Discussão, o argumento, o contraponto, o dialogismo, o entendimento, o não entendimento, o dissenso, o caos para, em seguida, oferecer o híbrido, o não pensado, novo, constituído coletivamente e democraticamente. A escola passa a ser o espaço que permite a circulação democrática entre os diferentes, sem que haja sobreposições ou hierarquizações de culturas.

Há de se repensar, também, as práticas avaliativas. Devemos descolar da representação de quantificação, classificação, de ranqueamento ou verificação de conteúdos aplicados pelos docentes. Quando isso acontece, os resultados das avaliações são prontamente aceitos e legitimados, funcionando como um veredicto em um tribunal de exceção. As consequências dessa prática perversa são a marginalização, exclusão e opressão daqueles e daquelas que não conseguem “êxito”. A força é no sentido de padronizar, uniformizar, forjar.

Enveredando por esse caminho e pensando na sociedade multicultural que temos submersa em tempos pós-modernos, pensamos que a avaliação na Educação Física deva ser voltada e centrada no docente, a partir dos apontamentos discentes. Propomos, então, uma inversão dos papéis.

O estudo realizado permitiu concluir que o registro docente se caracteriza como um importante material empírico para a avaliação do trabalho realizado juntos aos estudantes. Um bom registro – e por bom registro, entende-se um bom “leque” de informações advindas das mais variadas fontes de registros – consegue produzir a maior quantidade possível de informações, abarcando questões que poderiam passar despercebidas caso não houvesse esse olhar atento. Ao tematizar determinada prática corporal, o/a professor/a pode problematizar infindáveis situações. O material recolhido para análise do pesquisador se apoiou principalmente em conversas com as crianças, desenhos, fotos e vídeos, mas existem outras tantas possibilidades, como confecção de quadrinhos, tirinhas, cartazes, páginas em redes sociais, blogs, comunidades virtuais.

Reforçamos a ideia de que os registros docentes não são atas de acontecimentos, nem tampouco um compilado sobre a evolução motora das crianças. São documentos de consulta para constantes (e necessárias) avaliações e reorganizações de ações.

Essa prática pedagógica corrobora com o nosso entendimento do papel que os registros docentes exercem na avaliação dos acontecimentos de aula.

Em seu caderno de registro, a todo momento, o professor deixa claro que as ações didáticas futuras são pensadas a partir dos acontecimentos presentes, por essa razão, é impossível pensar um planejamento anual livre da influência e da contribuição das vozes discentes. (MÜLLER, 2016, p.146).

Quando o docente reconhece a importância e a necessidade da problematização como desestabilizadora dos significados circulantes na sociedade, do registro como fonte de “alimentação” e reflexão das práticas vindouras e da avaliação como condição para estabelecer uma rota (se distanciando da ideia de uma rota determinada, correta, que deva ser seguida), concebe uma prática avaliativa culturalmente orientada, alinhada aos pressupostos dos princípios basilares do currículo cultural de Educação Física.

Partindo dessas análises, podemos apontar duas questões relevantes sobre esse currículo. A primeira é que nunca teremos práticas iguais, mesmo que os docentes se conheçam, estejam tematizando a mesma prática corporal e sigam a mesma ordem de orientações didáticas. A segunda mostra ser inconcebível que um/a professor/a que diz atuar com uma Educação Física cultural planeje todo o percurso das tematizações antes de, pelo menos, travar o primeiro contato com suas turmas.

Por mais que os navios sejam parecidos, zarpem do mesmo porto e tenham a pretensão de atracarem no mesmo local, jamais serão ocupados pelas mesmas pessoas e nunca percorrerão as mesmas rotas, nas mesmas “águas”.

Astrolábio, bússola e GPS

BONETTO, P. X. R. *A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula.* Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2016.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais.** Rio de Janeiro: Papel virtual, 2001.

CASTRO, J. M. O.; BORGES, L. V., VELOSO, L. V. Registros e portfólios: planejamento e avaliação. In: PINAZZA, M.; NEIRA, M. G. (Orgs.). Formação de

profissionais da educação infantil: desafio em conjunto de investir na produção de saberes. São Paulo: Xamã, 2012.

CORAZZA, S. M. **Artistagem**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOLL Jr, W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESCUADERO, N, T, G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoiética. São Paulo, 2011. São Paulo, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

ESTEBAN, M. T. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, A. C. T. Educação infantil e registro de práticas. São Paulo: Editora Cortez, 2009. (Coleção Didática em Formação – Educação Infantil).

LOPES, A. L.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, L. F. O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física. 2008. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. São Paulo: EEFUSP, 2008.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2016.

NEIRA, M. G. A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2011a. (Coleção A reflexão e a prática no Ensino – volume 8).

_____. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

_____. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s).

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. **Praticando os Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs). **Educação Física cultural: escritas sobre a práticas**. São Paulo: CRV, 2016.

PIRAGIBE, P. **Formação continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil: A técnica do diário de aula**. 2006. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. São Paulo: EEFUSP, 2006.

SAMPAIO, C. S. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de ensino fundamental: (in)temporalidades da participação na avaliação pedagógica. In: ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. J. (orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, I. L. *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2016.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino médio: Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

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

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.