

Cleber Bianchessi
Organizador

PRODUTOS EDUCACIONAIS E PESQUISAS EM ENSINO



Partilhando Experiências,
Movimentando Saberes

PRODUTOS EDUCACIONAIS E PESQUISAS EM ENSINO

Partilhando Experiências, Movimentando Saberes






AValiação, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. Benevides CRB-1/38480

P969 1.ed.	Produtos educacionais e pesquisas em ensino: partilhando experiências, movimentando saberes – [livro eletrônico] / (Org.) Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 97p. E-Book. Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-609-0 1. Produto Educacional. 2. Saberes. 3. Ensino. I. Bianchessi, Cleber.
07-2025/11	CDD 370

Índice para catálogo sistemático:
1. Ensino: Produto Educacional. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-609-0.27.02.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

PRODUTOS EDUCACIONAIS E PESQUISAS EM ENSINO

Partilhando Experiências, Movimentando Saberes



1.ª Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tómo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPLAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas - Universidad Pedagógica Nacional - MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPA Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPE Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauici Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos - UEPA Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV - CUM - CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. William Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada *Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino: Partilhando Experiências, Movimentando Saberes* é uma coletânea que se propõe a compartilhar conhecimentos, reflexões e práticas educacionais relevantes, contribuindo para a formação de educadores e pesquisadores. Nesse sentido, ela está organizada em cinco capítulos, que, de maneira articulada, expressam aspectos específicos da educação sob diferentes perspectivas e abordagens.

Deste modo, o primeiro capítulo intitulado *Difusão do Conhecimento pela Escola: Análise Cognitiva da Escrita e do Desenho como Representação do Bullying* investiga as formas de representação do bullying por meio da análise cognitiva de práticas escolares, como a escrita e o desenho. Assim, este estudo evidencia as potencialidades dessas práticas como ferramentas pedagógicas para compreender e combater situações de violência no ambiente escolar.

Na sequência, o segundo capítulo, intitulado *A Expressão das Emoções na Prática do Voleibol*, aborda a relação entre a prática esportiva e a expressão emocional. Por meio do voleibol, os autores refletem sobre como as vivências emocionais dos participantes podem ser integradas ao processo educativo, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento pessoal e social.

Posteriormente, no terceiro capítulo, *Processo de Construção de Recurso de Ensino e Pesquisa para a Formação de Avaliadores*, discute-se a elaboração de recursos educacionais como instrumento para aprimorar a formação de avaliadores. Nesse contexto, este capítulo apresenta a construção desses recursos como um processo colaborativo e formativo, destinado à melhoria contínua da prática avaliativa.

Logo após, o quarto capítulo, intitulado *Partilhando Experiências, Movimentando Saberes: O Jornal Escolar como Produto Educacional*, destaca o uso do jornal escolar como estratégia didática. Ademais, evidencia-se o seu potencial como um produto educacional capaz de promover a troca de saberes e o desenvolvimento de competências críticas e comunicativas.

Em continuidade, o quinto capítulo, *Evolução Histórica do Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação Superior no Brasil*, apresenta uma análise detalhada do histórico do sistema de avaliação da educação superior no país. Assim, este estudo oferece uma visão abrangente sobre as mudanças e os desafios enfrentados ao longo do tempo, contribuindo, portanto, para o debate sobre políticas públicas de qualidade educacional.

Por fim, o sexto capítulo disserta e apresenta uma cartilha desenvolvida para apoiar professores, promovendo uma abordagem estruturada e acessível para o ensino dessa modalidade.

Diante do exposto, esta coletânea, ao articular teoria e prática, convida o leitor a refletir sobre as múltiplas dimensões da educação, incentivando a inovação e o compromisso com a formação de qualidade. Em síntese, ela constitui uma valiosa fonte de inspiração e consulta para interessados no tema, educadores, estudantes e pesquisadores.

Equipe editorial

SUMÁRIO

DIFUSÃO DO CONHECIMENTO PELA ESCOLA ANÁLISE COGNITIVA DA ESCRITA E DO DESENHO COMO REPRESENTAÇÃO DO BULLYING.....9

Geraldo Francisco dos Santos | Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES NA PRÁTICA DO VOLEIBOL 23

José Lúcio Pereira Alves | Daniel das Virgens Chagas | Ana Rosa Jaqueira |
José Antonio Vianna

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE RECURSO DE ENSINO E PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DE AVALIADORES39

Ligia Silva Leite | Sandra Maria Martins Redovalio Ferreira |
Sonia Regina Natal de Freitas

PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS, MOVIMENTANDO SABERES: O JORNAL ESCOLAR COMO PRODUTO EDUCACIONAL 51

Edvar Ferreira Basílio | Talita Brasil e Silva | Raissa Freitas Alves |
Adriana Souza Barreto | João Victor Temóteo Rocha | Thiago Moreira Monte |
Wesley Epifanio Martins de Queiroz | Alexandra Maria de Oliveira

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL..... 63

Cláudia Mara de Almeida Rabelo Viegas | Denise Campos | Rodrigo Neiva

FUTEVÔLEI: CRIAÇÃO DE UMA CARTILHA PARA PROFESSORES 83

Thalles Costa Ferreira | Ivana Montandon Soares Aleixo

SOBRE O ORGANIZADOR 95

ÍNDICE REMISSIVO96

*Quando um dia a fortaleza da razão centrada no sujeito for demolida,
também desabará o logos, que sustentou por muito tempo a interiorização
protegida pelo poder, oca por dentro e agressiva por fora.
O logos terá, então, de render-se ao seu outro, seja este qual for.*

Jurghen Habermas

DIFUSÃO DO CONHECIMENTO PELA ESCOLA ANÁLISE COGNITIVA DA ESCRITA E DO DESENHO COMO REPRESENTAÇÃO DO BULLYING

Geraldo Francisco dos Santos¹

Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira²

INTRODUÇÃO

O *Bullying*, como forma de preconceito declarado, é um tema recorrente no cotidiano da educação escolar. Ao longo da trajetória da escolarização, estudantes, professores, equipe diretiva/pedagógica e funcionários testemunham ações decorrentes dessa prática que corporifica-se através de opiniões, conceitos e atitudes, ratificando a escola como espaço de reprodução do que ocorre no âmbito social e familiar.

Quando não tratado, discutido ou diluído, ele pode se transformar em obstáculos para as diversas relações na escola, seja entre alunos, seja entre esses e os demais participantes daquele ambiente. Por isso, abordar esse tema dentro da instrução escolar pode ser uma forma de arregimentar os vários olhares e pensamentos sobre o problema, buscando torná-lo evidente sem causar mal-estar na comunidade interna da escola, mas com o propósito de instigar e sedimentar novos comportamentos.

Uma das maneiras de identificar o *Bullying* é através da linguagem artística³, seja no formato de desenho, seja através da linguagem literária (histórias escritas). Em relação à primeira, o desenho tem se mostrado uma ferramenta direta, eficiente e positiva para atingir esse objetivo.

Desenhar é uma das atividades mais antigas da humanidade, prova disso é a chamada arte rupestre datada no período Paleolítico Superior, a cerca de 40 mil anos a. C., cujos desenhos já demonstravam um certo

¹Doutor em Ciências da Educação (FICS). Doutorando em Difusão do Conhecimento (UFBA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8874715400214669>

²Doutora em Educação na área de Teatro-Educação (UFBA). Professora Associada II (UFBA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2781619787919218>

³Além das mencionadas no texto, o teatro e a dança também são outras formas de trabalhar temas diversos.

interesse do homem primitivo pela representação pictórica, que, apesar de ter um nível de consciência rudimentar, intuiu os materiais disponíveis (sangue, excrementos, barro etc.) para efetuar tais registros. Parece ter havido ali uma necessidade de expressar-se e comunicar-se, gravando um significado, aquilo que para ele fazia sentido.

Essa necessidade permaneceu ao longo da evolução humana, sendo comum nas diversas sociedades, pois desde tenra idade, mesmo antes de iniciar a escolarização, as crianças debruçam-se sobre o desenho para expressar ou comunicar aquilo que está dentro de si e também o que está fora, exprimindo e re-vivenciando pela composição da imagem desenhada, o cotidiano vivido (Beilfuss, 2015), constituindo-se, essa atividade, como um elemento imprescindível da cultura humana (Azevedo, 2010).

Em relação à segunda, e por extensão, a produção escrita deveria dar conta de exprimir as vivências dos estudantes, entretanto, as dificuldades linguísticas podem ser limitadoras da expressividade: os equívocos linguísticos extrapolam a fluência textual, quando são marcados por obliterações, dificuldades gráficas, falta de conexão e coerência textual, dentre outros.

É nesse sentido que levantou-se o seguinte problema para essa pesquisa: como o desenho pode representar efetivamente uma história escrita com equívocos linguísticos? Nessa perspectiva, acredita-se que se deve buscar no texto escrito os elementos que dialoguem com os aspectos gráficos e significativos propostos no desenho, gerando um sentido de complementaridade.

Desse modo, esse estudo justifica-se por adotar duas linguagens comuns do contexto escolar – o desenho e a escrita textual – na tentativa de contribuir para uma maior compreensão da representatividade desses suportes pedagógicos para o melhor desempenho da prática pedagógica na escola. Visa-se assim, apresentar aqui, um percurso metodológico de uma sequência didática ocorrida na Escola Municipal Edivaldo Boaventura⁴, no bairro de Areia Branca, no município de Lauro de Freitas-Bahia. Essa prática metodológica resultou em um produto – um livro – com a contribuição de estudantes de três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, com vistas a difundir o conhecimento produzido pelos sujeitos participantes.

⁴A escola é dirigida pelo professor Alan Junqueira de Araújo; Luiz Carlos de Jesus e Jaqueline Barbosa da Silva (vice-direção); Miraci Santos do Nascimento (coordenação pedagógica).

Trata-se de uma pesquisa explicativa e experimental através de um projeto-piloto proposto por uma jornalista, cujos objetivos são: analisar a transformação do escrito em desenho produzido por estudantes do ensino Fundamental II; apresentar uma sequência didática que sirva como modelo didático-pedagógico; verificar como um produto educacional se torna um dispositivo para a difusão do conhecimento; conceber a escola como produtora de conhecimento.

A reflexão aqui proposta adota como fundamentação os pressupostos da análise cognitiva e seu campo de atuação - o conhecimento - na perspectiva de Burnham (2012).

O presente capítulo está dividido em quatro partes: introdução, seção I, seção II, seção III e considerações finais.

É importante salientar que duas histórias narrativas e os respectivos desenhos/imagem representativa delas foram selecionados para constituir a análise realizada. As histórias se encontram sem nenhuma alteração ou edição justamente por configurarem desvios que aqui nomeia-se de linguísticos.

Espera-se que, com esse estudo, se contribua para promover práticas pedagógicas que viabilizem a confecção de produtos que possam ser refletidos, aprimorados e reutilizados para a formação intelectual e humana de estudantes nas escolas públicas e para a configuração dessas como difusoras do conhecimento.

O PROJETO-PILOTO

O projeto-piloto “Meu primeiro livro” é uma proposição pedagógica idealizada pela jornalista Alessandra Nascimento⁵ e tem como objetivo promover a produção de livros em escolas públicas, a partir do desenvolvimento de um caminho metodológico que envolve estudantes e professores das turmas participantes, sendo a escrita de histórias e os desenhos as ferramentas estruturantes do produto final.

⁵Escritora e ex-correspondente internacional, com passagens pelas rádios cariocas Manchete e Guanabara, TV Educativa e produtoras, além dos principais jornais de Salvador – Tribuna da Bahia e A Tarde. É experiente em assessoria de imprensa nos setores público e privado, marketing político e traz na bagagem atuação como correspondente internacional na época em que viveu na Argentina.

O manejo do projeto fica a cargo de um professor que deve articular conteúdo da sua disciplina e/ou conteúdos interdisciplinares e desenvolvê-los em uma fração da unidade letiva.

A ideia legítima do projeto é que os alunos, divididos em grupos, façam todo o percurso: criação de histórias, desenho e revisão do conteúdo. No entanto, em sua primeira edição, o professor envolvido no projeto percebeu que as turmas participantes ainda não haviam desenvolvido a habilidade da participação compartilhada. Houve alguns comportamentos inadequados que poderiam entravar o processo pedagógico. E após muitas tentativas, fez-se uma adequação para que o professor assumisse a liderança das ações que ficavam esquecidas e/ou atrasadas, e ainda, não cumpridas quando delegadas aos participantes.

Após a elaboração de todo o material, os custos seriam divididos pelos participantes. E nesse particular, verificou-se que devido às condições financeiras precárias, isso não seria possível.

Sendo assim, os custos da produção a ser realizada por uma gráfica na primeira edição, será partilhada entre os docentes da escola. E o produto final, intitulado “Produzindo literatura... na escola!”⁶ entregue aos estudantes no final do ano letivo.

ANÁLISE COGNITIVA E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

A análise cognitiva (AnCo) nasceu do interesse de um grupo de pesquisadores baianos em aprofundar como o conhecimento é produzido, organizado, acervado e difundido (Burnham, 2012). Trata-se de um campo novo, em construção, que engloba a complexidade devido a incompletude e tensões do conhecimento, e a multirreferencialidade, complementando a primeira, pois se torna necessário os diferentes vieses epistemológicos para se debruçar sobre dado conhecimento/objeto.

Está na sua natureza o interesse em traduzir para uma linguagem simplificada, acessível para o maior número de pessoas possíveis um dado conhecimento. Para tanto, ela prima por se associar a outras áreas do conhecimento como a filosofia, a psicologia, a antropologia, as ciências cognitivas, dentre outras.

⁶Nomenclatura adotada pelo professor regente na primeira edição do projeto.

A AnCo compreende a existência e configuração intencional/natural ou não de diferentes espaços de aprendizagem (Burnham, 2012), sendo a escola um deles. Nessa perspectiva, em pesquisa realizada nos anos 90 por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, coletando depoimentos de estudantes do antigo 1º e 2º grau, ficaram surpreendidos pelas respostas dadas, ratificando que aprendiam mais em espaços distanciados da escola. Retoma-se assim a reflexão da função da escola enquanto construtora de conhecimentos e, ao mesmo tempo, o que outros espaços oferecem a ponto de serem mais significativos do que a educação formal.

Não cabe no corpo desse artigo refletir as razões encontradas pelos pesquisadores que refletem uma certa falência didático-pedagógica da escolarização, contudo, a veracidade das informações colhidas revelam um descrédito pela formação escolar. Nesse sentido, analisar cognitivamente a relação entre texto escrito e desenho podem contribuir para algum desvelamento das práticas adotadas pela escola para formação integral do estudante e a possibilidade e importância da difusão do conhecimento via escola, ampliando a autoestima da comunidade escolar e ressignificando o seu papel na sociedade.

Nessa perspectiva, a difusão do conhecimento se torna pertinente pois, trata do “compartilhamento de conhecimentos próprios e apropriados de uma comunidade de conhecimento específica para outra comunidade que os emprega na sua vida” (Neto; Menezes, 2020, p. 281). Concebe-se assim que o conhecimento construído na escola não deveria “morrer” dentro de seus muros.

Desse modo, a escola deve ser compreendida como um espaço de aprendizagem do conhecimento, mas que também o produz e pode difundir-lo a seu modo tanto quanto utilizando as ferramentas tecnológicas e comunicacionais disponíveis, ampliando o compartilhamento do conhecimento que ali é construído. Uma das formas possíveis dessa difusão através da escola é a produção escrita que pode ser desenvolvida entre seus pares internos e publicada através de parcerias dentro da própria comunidade (interna e externa da escola) e/ou com a participação e anuência das Secretarias de Educação.

Na prática pedagógica e didática tradicional, que ainda ocorre na escola, a base das ações constitui-se na mera transmissão de informações. Essa maneira de ensino-aprendizagem não amplia o campo cognitivo dos estudantes, não estimulam a criatividade, se tornando uma prática mecanicista. Sendo assim, é da natureza da difusão do conhecimento e da análise cognitiva detectar quando essa informação passa a ser puro conhecimento. E isso ocorre quando as informações recebidas pelos envolvidos podem ser compreendidas, ressignificadas e utilizadas para uma finalidade, com autonomia.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EVIDÊNCIAS E AUSÊNCIAS NA IMAGEM

Na primeira edição do projeto-piloto, o professor da disciplina Artes assumiu a regência das ações, as quais são descritas a seguir.

Na introdução do projeto, após a comunicação feita à gestão escolar e a consequente adesão da escola, o professor regente apresentou para os sujeitos participantes as informações mais relevantes sobre como se processaria o seu desenvolvimento. Os alunos das três salas do 6º ano⁷, totalizando cerca de cinquenta participantes, demonstraram entusiasmo em produzir um livro e ficaram curiosos de como seriam efetuadas as atividades.

Em cada turma, o professor de artes entregou para cada aluno uma folha de papel ofício na qual estava digitado as sequências pelas quais eles seriam submetidos até alcançarem o objetivo final. Sendo assim, nas aulas, eles teriam um conteúdo principal (estudo das linhas, estudo das cores, tipos de desenho, texto narrativo e dialogado; leitura interpretativa; análise de imagens) desenvolvido entre uma a três aulas, durante a segunda unidade letiva.

Os conteúdos selecionados pelo professor foram aqueles que poderiam levar os estudantes a adquirir um conhecimento sobre as linhas e as cores a fim de se aprimorarem para constituir os desenhos na fase respectiva. Os tipos de desenho (livre, dirigido, de observação, de memória etc.) serviram para ampliar a percepção e o senso de observação deles em relação às possibilidades expressivas das linhas e cores.

⁷No ano de 2024, no turno vespertino da escola-campo, havia três turmas do 6º ano.

Na fase seguinte, os estudantes tiveram aulas sobre textos narrativos e dialogados para saberem distinguir as diferenças entre ambos e o tipo de linguagem utilizada nessas modalidades textuais.

Foi adotada a “Coleção *Bullying* na Escola” (Klein, 2011) que trata de pequenas histórias sobre os tipos de preconceitos comuns encontrados dentro da escola (racial, corporal, gênero, linguagem, social etc.). Durante a leitura, o professor fez perguntas aos alunos sobre o conteúdo, os desenhos, as cores dispostas nas histórias. O objetivo foi estimular a percepção deles em relação ao objeto livro enquanto meio de comunicar uma temática, no caso, o preconceito e também de verificarem o texto narrativo da obra.

Em aulas subsequentes, os estudantes receberam um quadro para preencherem, no qual se perguntava algo sobre as histórias: o local, os personagens, as reações, o conflito, resolução final. Esses quadros foram lidos oralmente e discutidas as respostas dadas pelos alunos, momento em que o professor contribuía ampliando as respostas e fazendo novas perguntas. Nesses mesmos encontros, se inquiriu dos estudantes se situações semelhantes ocorriam na escola, obtendo-se respostas afirmativas.

A escrita textual foi proposta em aulas posteriores. O professor relembrou aos alunos a estrutura das histórias lidas (começo, meio e fim) e pediu que eles escrevessem em grupo uma história na qual o preconceito fosse evidente. Eles deveriam escolher o tipo de preconceito, os quais foram colocados no quadro branco em letras de forma.

Após a escrita das histórias, elas foram lidas por um membro de cada grupo. O professor optou por não interferir na desenvoltura das histórias, deixando o grau de originalidade de cada uma delas.

As histórias foram digitadas pelo professor e entregues aos grupos de salas distintas em outro encontro. Solicitou que os alunos lessem e comentassem algo sobre a história. Cada grupo recebeu uma história sobre um tipo de preconceito. Nesse momento, foi solicitado pelo professor-regente que desenhassem uma imagem que representasse aquela história, cuja orientação foi: “façam uma imagem da história que você leu, que quando alguém olhar para ela, saiba do que se trata”. Sendo assim, num grupo de cinco estudantes que receberam uma história que tratava do preconceito/*Bullying* racial, se obteve cinco desenhos sobre essa temática, e assim, sucessivamente.

A seguir, destacam-se os desenhos dos estudantes, cujos nomes próprios não serão explicitados. Sendo assim, utiliza-se a primeira e a segunda letra do primeiro nome (exemplo: Ro), e, para nomes compostos, a primeira e a segunda, mais a primeira do segundo nome (AnL). Quando as duas primeiras letras forem iguais, acrescenta-se a terceira letra do primeiro nome (exemplo: Ron).

Como se pode observar na figura 1, abaixo, resultante de uma história sobre preconceito religioso.

Desenho 01: Religião não é crime



Autor: Ro

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

A história geradora do desenho 01, intitula-se “religião não é crime” e foi escrita por cinco estudantes (Am, AnC, AnL, Sa e Ma), ficando o desenho por conta do aluno Ro. Leia-se a história transcrita a seguir:

Lara era uma menina com cultura diferente entrou para uma escola

Os “colegas” olhavam de cara feia pra ela xingavam ela por conta de sua religião

triste e sentia que não podia fazer nada
bateram nela

e ela resolveu falar com os diretores
depois disse nunca mais mecheram com ela e ela começou
a contar sobre sua religião

Como se pode notar, a escrita apresenta diversos equívocos, principalmente pela falta de conectivos, trocas gráficas e pontuação. Entretanto, o estudante que leu e desenhou a imagem 01 pode compreender a situação da narrativa, o enredo.

Na etapa seguinte, em cada turma, o professor mostrou o desenho produzido e foi tecendo comentários sobre a imagem, de modo que os estudantes pudessem compreender quais elementos designavam o conteúdo (preconceito) e quais desenhos não existiam signos que o evidenciasse. E os participantes foram se colocando oralmente, contribuindo para informar o que percebiam em cada desenho como ausência ou evidência.

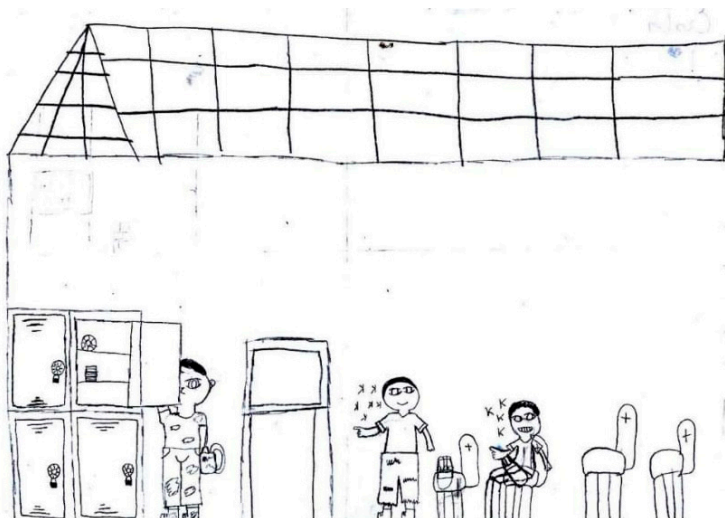
Durante esse processo foi possível detectar aquilo que Hodge e Kress afirmaram sobre o sentido, ou seja, que ele

é produzido e reproduzido sob condições sociais específicas através de agências e formas materiais específicas. Ele existe em relação a sujeitos e objetos concretos, e é inexplicável exceto em termos desse conjunto de relações (1988, p. 58).

Portanto, as respostas dos estudantes aos questionamentos do professor, construindo ou desconstruindo argumentos, dizem respeito não apenas ao desenho, mas também àquilo que elas vivenciam no ambiente escolar e social. Alguns estudantes da escola-campo participam da religião evangélica, sendo assim, provavelmente tenham visto ou vivido uma situação semelhante a que foi tratada no texto escrito.

Importante ressaltar a disposição corporal dos personagens tratados no desenho: o agressor está de costas, no entanto, o braço esticado a apontar para a vítima, indica o próprio ato agressivo. Enquanto a outra personagem está de frente para o observador do desenho, o qual pode identificar a reação de desagrado e frustração no rosto e na posição física, sem defesa.

Desenho 02: Preconceito social



Estudante: Ron

Fonte: arquivo dos pesquisadores

Em relação a imagem 02, a história correspondente, escrita pelos estudantes Yz, Mu, Fe e Ga, foi a seguinte:

Era o primeiro dia de aula de Gustavo na escola, ele estava muito ansioso para estudar.

Ele chegou na escola feliz quando ele entrou na escola os meninos estavam olhando para ele e dando risada por causa da roupa dele.

Porque a roupa dele era muito simples e muito feia.

Ele se sentiu muito excluído na sala de aula por causa da roupa dele porque ele não tinha condição

O menino Mateus zombou muito da roupa e do sapato dele e ele ficou muito triste.

À direita vendo ele chorando no canto, ela perguntou o que estava acontecendo

ele falou o que estava acontecendo com ele, ele explicou tudo e ela ficou chocada com o que ele falou, aí ela chamou os pais dele e tudo se resolveu.

Novamente, se notam as dificuldades linguísticas, tais como: pontuação, trocas gráficas, falta de conectivos, evidencição da paragrafação. No entanto, não geram incoerências referente ao que pretendia narrar, já que é possível gerar a coerência fora do texto (Koch, 1997) em virtude das experiências pessoais e sociais. Desse modo, rompe com a segregação cognitiva que poderia ser um entrave para a representação do texto em desenho/imagem.

Como pode-se observar nos desenhos 01 e 02, alguns elementos tornaram evidentes o conteúdo sobre o tema abordado nas histórias. No desenho 02 que trata de preconceito social, as calças rasgadas do personagem-estudante evidenciam o status financeiro-social dele. A constatação desse fato só é possível, segundo Flusser, quando percorre-se a imagem, fazendo um *scanning* de sua superfície. Nessa perspectiva, de acordo com esse autor:

Ao circular pela superfície, o olhar tende a voltar sempre para elementos preferenciais. Tais elementos passam a ser centrais, portadores preferenciais do significado. Deste modo, o olhar vai estabelecendo relações significativas. O tempo que circula e estabelece relações significativas é muito específico: tempo de magia. Tempo diferente do linear, o qual estabelece relações causais entre eventos. No tempo linear, o nascer do sol é a causa do canto do galo; no circular, o canto do galo dá significado ao nascer do sol, e este dá significado ao canto do galo. Em outros termos: no tempo da magia, um elemento explica o outro, e este explica o primeiro. O significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis (1985, p. 7).

O retomar e retornar o/ao desenho possibilita ao receptor uma conexão com o sentido conotativo disposto a partir da imagem desenhada, que naquele momento (ou depois) se associa com alguma experiência já vivida, gerando significado.

O *Bullying* enquanto ação nefasta e desprezível advinda do(s) outro(s) fica patente nas gargalhadas ilustradas pela repetição da letra “k”, que designa gargalhada, dada pelos dois estudantes que se encontram no mesmo espaço físico da vítima. O dedo de ambos, apontando para o colega demonstra a quem se referem, o outro estudante, objeto de gracejo. Além disso, a forma como o autor desenhou os olhos dos personagens preconceituosos e os dentes rígidos do primeiro personagem à direita, confirmam a maldade que os move.

A sala de aula é imagetivamente demonstrada pelo armário para guarda de objetos pessoais, pela disposição das carteiras e pelo telhado que poderia remeter a uma casa, mas que pelos objetos internos, constitui uma instituição educativa.

Na imagem 01 não aparecem signos que afirmem algum aspecto do preconceito religioso. Contudo, enquanto o preconceito pode ser uma atitude velada, a ação de apontar para a colega, demonstra como o *Bullying* é uma atitude declarada e posta em movimento. E como efeito, verifica-se o olhar tristonho da estudante e os ombros encolhidos como forma de reação ao assédio que está sofrendo.

A cena também retrata um ambiente escolar, conferido pela presença do armário, da porta que leva a um corredor e mochila da estudante. Além da sirene acima da porta, elemento sinalizador do tempo, comum nas escolas.

Segundo a pesquisadora Iavelberg “ao desenhar, a criança usa cognição e sensibilidade e mais a experiência que tem diretamente com o desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive, por si ou com mediação de outros (crianças e adultos)” (2006, p. 25), é o que se pode observar na relação entre as histórias e a representação delas em forma de desenhos. Pois, apesar de terem criado as histórias, nos diálogos travados entre os participantes e o professor, eles informaram que situações parecidas com as narradas na “Coleção *Bullying* na Escola” também estão presentes no contexto escolar. Portanto, para a criação de suas próprias histórias e dos desenhos delas é possível que esses participantes também tenham se inspirado em situações reais já que é inerente ao processo criativo a inspiração em elementos da realidade.

Ao mesmo tempo, se pode inferir que as imagens representadas podem dispensar o texto narrativo pois falam por si mesmas a partir do seu título e da organização no papel dos elementos que a compõe. Nesse sentido, deveria ser notável o papel da escola para o incentivo ao desenho na educação formal, pois, segundo Kress e Leeuwen (2006) na educação inicial a produção de imagens é substituída pela escrita de textos, causando uma lacuna no desenvolvimento da interpretação imagética.

Portanto, para criar uma imagem/desenho aproximado de um texto que contém equívocos gramaticais e linguísticos, é importante abstrair-se

dessas dificuldades para pautar-se apenas nos elementos contidos no texto narrativo que propiciem um enquadramento para o desenho. Em outras palavras, estando claros a estrutura e o conteúdo da narrativa, diga-se, quem são os personagens, onde se passa a história, qual o conflito vivido pelo protagonista e como é resolvido, é possível criar uma imagem que a retrate satisfatoriamente como se pode verificar nos desenhos 01 e 02 anteriormente destacados.

CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa demonstrou que a relação entre texto escrito - que possui dificuldades linguísticas - e desenho que o representa não é algo tensionado e impossível de processar-se, quando pretende-se produzir uma imagem significativa do conteúdo. Desde que a mensagem escrita seja constituída de elementos essenciais, é possível a criação imagética do texto, pois podem complementar a ideia principal apresentada.

Ao nível da difusão do conhecimento e da análise cognitiva, os desenhos produzidos pelos estudantes esboçam uma compreensão fiel em relação ao texto-motivador, escrito por eles. Sendo assim, é possível afirmar que foi gerada compreensão, e, portanto, os participantes souberam transformar em conhecimento adquirido todas as informações recebidas durante o projeto-piloto, pois ressignificaram a totalidade do conteúdo ministrado pelo professor e o conduziram para uma finalidade: a produção do livro.

A sequência didática desenvolvida pelo professor regente do projeto seguiu um planejamento prévio dos conteúdos que deveriam sobressair no produto educacional, o livro. Nesse sentido, pode sofrer adaptações quando utilizadas por outras disciplinas.

A possibilidade de transformar o processo educativo alicerçado pelo projeto-piloto em um produto educacional – livro, exposição, vídeos etc. – e difundi-lo para a comunidade externa à escola vai depender do esforço dos envolvidos para alcançá-lo. Nesse sentido, a escola se transforma em difusora do conhecimento quando traça planos para tornar os conhecimentos que são construídos e ressignificados em compartilhamento para outros ambientes e locais.

Essa pesquisa pode ser ampliada ancorando em sua fundamentação teórica outras áreas do conhecimento como a psicologia e a filosofia, ampliando o raio de seus objetivos, e tecendo uma bricolagem de saberes a fim de promover uma maior compreensão, como prevê a análise cognitiva.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRA NASCIMENTO. Disponível em: <https://is.gd/6RTwLS>. Acesso: 14 set. 2024.

AZEVEDO, G. **A arte rupestre como expressão comunicativa da cultura**. Natal: Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, 2010.

BEILFUSS, E. **O desenho na Educação Infantil**. 2015. 25 f. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BURNHAM, T. F. [et. al]. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012.

FLUSSER, V. **Filosofia de caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Nova Iorque: Cornell University, 1988.

IABELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KLEIN, C. **Bullying na escola**: amizade não tem cor. Blumenau: Blu Editora, 2011.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1997.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

NETO, J. F. B.; MENEZES, A. M. F. Difusão do conhecimento 1. In: GALEFFI, D., MARQUES, M. I. C., ROCHA-RAMOS, M. [Orgs.]. **Transciopédia em difusão do conhecimento**. Salvador: Quarteto, 2020.

A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES NA PRÁTICA DO VOLEIBOL

José Lúcio Pereira Alves¹
Daniel das Virgens Chagas²
Ana Rosa Jaqueira³
José Antonio Vianna⁴

INTRODUÇÃO

Entre as diversas propostas de sistematização da Educação Física (EF) que emergiram ao longo do tempo, a Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001) pode fornecer subsídios para analisar a prática da EF e os seus efeitos na formação do indivíduo e, em especial, na expressão de suas emoções. A Praxiologia Motriz dá suporte aos estudos das práticas motrizes e das habilidades motoras, como ciência da ação motriz (Parlebas, 2001), e analisa o funcionamento e as suas condições, estudando a lógica interna dos esportes e jogos, considerando normas e regras (Lavega, 2011), explicando a estrutura e características mais relevantes, o que pode possibilitar uma aproximação com a Educação Física e talvez o aparecimento como parte de uma metodologia de ensino.

Entre os vários efeitos que a prática corporal pode ter no desenvolvimento integral dos praticantes, também pode ser destacado o autocontrole das emoções, que se manifestam no decorrer da atividade efetivada. Ao identificar a expressão das emoções, o professor de EF pode elaborar estratégias de ensino que permitam ao aluno reconhecer as suas emoções e controlá-las, seja no contexto escolar, esportivo ou cotidiano.

A partir destes pressupostos esta pesquisa procurou analisar a expressão das emoções de alunos da Educação Básica, em aulas de Edu-

¹ Mestrado em Ensino em Educação Básica (UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/7072124986242783>

² Doutorado em Ciências Médicas (UERJ). Professor (UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/9316272473192662>

³ Doutorado em Ciências da Actividade Física (UC – PORTUGAL). Professora (Universidade de Coimbra). Coordenadora do LUDUS: Laboratório de Jogos, Recreação, Lutas Tradicionais e Capoeira. CV: <http://lattes.cnpq.br/0761647546059266>

⁴ Doutorado em Educação Física (UGFJ). Professor (UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8688907789895910>

cação Física Escolar, gerenciadas com métodos de ensino com sequência de educativos (tradicional) ou sequência de jogos (contemporâneo situacional), no ensino do voleibol, em uma Escola Pública, no Rio de Janeiro.

Para tanto, se procurou identificar a expressão das emoções, dos alunos da Educação Básica, dos anos finais, com idade de 17 a 19 anos, moças e rapazes, após participarem de uma aula prática, da modalidade voleibol, com uma sequência de ensino com educativos e grande jogo. Identificar a expressão das emoções, dos alunos da Educação Básica, dos anos finais, com idade de 17 a 19 anos, moças e rapazes, após participarem de uma aula prática, da modalidade voleibol, com uma sequência de ensino com jogos. Verificar a expressão das emoções, dos alunos, da Educação Básica, em uma aula de Educação Física, com método tradicional, após uma sequência de educativos de fundamentos na modalidade voleibol finalizando com o grande jogo. Verificar a expressão das emoções, dos alunos, da Educação Básica, em uma aula de Educação Física, com método contemporâneo situacional, após uma sequência de ensino com jogos na modalidade voleibol. Comparar a expressão das emoções, de alunos, dos anos finais, da Educação Básica, após participarem de duas aulas práticas, da modalidade voleibol, com sequências didáticas diferentes.

CONTEXTO TEÓRICO

É de conhecimento comum que o voleibol é uma prática motriz, criada por William George Morgan, em 1895, na ACM de Holyoke, Massachusetts, com o nome de *mintonette* (Oliveira, 2014), que foi configurado como esporte coletivo, um jogo de rebatidas, por voleios, de forma que segurar ou conduzir a bola não é permitido. O objetivo do jogo é fazer com que a pelota toque o solo da quadra adversária.

Em uma das iniciativas de ultrapassar o senso comum sobre este esporte, o voleibol foi caracterizado como esporte de rede, e teve sua dinâmica definida como uma prática motriz de interação ou sociomotriz, de cooperação-oposição, em um meio estável, (Parlebas, 2001). Apesar de existirem estudos com outras abordagens, há uma carência de pesquisas que visam analisar os efeitos dos procedimentos pedagógicos que utilizem os fundamentos técnicos e/ou o jogo de voleibol, na expressão das emoções dos participantes.

Lavega, Araújo e Jaqueira (2013), em sua pesquisa acerca das competências motrizes e emocionais, concluíram que a intensidade emocional manifestada em três categorias de emoções (positivas, negativas e ambíguas) tem relação direta com a prática motriz realizada e com suas situações motrizes de jogo.

Diversos autores destacam a importância da avaliação das práticas motrizes na expressão das emoções dos praticantes. Para Sáenz-López (2020), as emoções ampliam a curiosidade, vontade de aprender e aprofundam a aplicação e a fixação, prontificando o processo de aprendizagem. Ao se referir às emoções negativas, o autor informa que o exercício físico é catártico e reduz o estresse, bloqueia pensamentos negativos, já que praticar um esporte faz com que o cérebro fique hiper atento, onde os hormônios do bem-estar são os mais liberados.

No trabalho de Pic *et al.* (2020), afirma-se que o processo de ensino/aprendizagem individualizado parece beneficiar o bem-estar, amovível para as ações de disputa, devendo sopesar as particularidades da prática motriz, dos aprendizes e seus perfis emocionais, pormenores que auxiliarão no desenvolvimento da tarefa do professor.

Para Oliveira, Ribas e Daronco (2017), as emoções manifestadas nas práticas motrizes, ocasionadas pela alternância de situações, nas quais os aprendizes são colocados a atuar, são expostas de diversas formas, perante cada ocasião apresentada, sendo possível considerar que a conexão das propriedades e lógica interna do esporte, lutas, dança, jogo, ginástica e radicais podem estimular de maneira díspar e especial as emoções dos estudantes.

Parlebas (2001) e Lagardera e Lavega (2004), afirmam que o vivenciar e experienciar dos aprendizes das práticas motrizes, pode regular as emoções sentidas no transcorrer das atividades, e que de forma diferenciada, individual, este entende, responde e atua, conforme seu conhecimento e observação do contexto prático, da situação motriz. Assim, este estudo se propõe a analisar a expressão das emoções de alunos a partir de diferentes sequências didáticas para o ensino do voleibol em aulas de EF escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa-ação, um processo que segue um ciclo, entre atuar na prática e esquadrihar a

sua rotina, no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática ligada a um enfoque de um estudo conexo a problemas localizados no interior de uma sala de aula, como uma quadra de aula de EF (Tripp, 2005).

O grupo investigado foi composto de 27 indivíduos, de ambos os sexos, da faixa etária de 17 a 19 anos, Estudantes da Educação Básica nos últimos anos, em uma Escola Pública, da Rede FAETEC, no município do Rio de Janeiro.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Games Emotion Scale II - GES II (Lavega; March; Moya, 2018), baseado no modelo biopsicológico de cinco emoções básicas. Este instrumento permitiu examinar a intensidade emocional experimentada pelos participantes em cada uma das atividades praticadas. O GES II é composto por uma escala do tipo Likert com valores de 1 a 7, destinada à valoração das 5 emoções, nas seguintes categorias: Positiva (alegria) e negativa (raiva, medo, tristeza e rejeição) cada item será respondido na escala com intensidade de 1 (significando que havia sentido a mínima emoção correspondente) e 7 (significando que havido vivido a emoção com máxima intensidade), depois de participar de um jogo esportivo ou jogo tradicional.

A pesquisa foi realizada nas aulas de Educação Física, administradas pelo Professor-pesquisador, em dois encontros seguidos, em semanas seguidas, em aulas da prática motriz voleibol, com dois métodos diferentes. A primeira através de uma sequência didática de educativos finalizada com o grande jogo, semelhante ao método tradicional parcial (método tradicional) e a segunda através de sequência didática de jogos (método contemporâneo situacional).

Os participantes receberam formação inicial com informações teóricas sobre as emoções que foram medidas, com o objetivo de unificar os critérios de resposta para a identificação das 5 emoções estudadas nesta investigação. Foram realizadas sessões de capacitação dos investigados, para explicar os princípios teóricos básicos subjacentes a educação emocional: conceito, componentes, classificação e significado das emoções no contexto da Educação Física. Nestas sessões ministradas pelo investigador treinado em educação emocional, os participantes aprenderam como identificar as cinco emoções medidas no GES II, por meio de exercícios de situações de jogo. Terminada a capacitação discente, teve início a etapa de coleta de

dados. Imediatamente após terminar cada aula da modalidade esportiva, os participantes completaram o questionário GES II (Lavega; March; Moya, 2018).

A aplicação da escala de jogos e emoções buscou identificar as emoções manifestadas pelos alunos em cada uma das sequências didáticas, com exercícios e jogos, que foram registradas em uma planilha as com 5 emoções, medidas na escala tipo Likert de 1 a 7 (GES II).

As duas aulas foram ministradas em um Centro de Educação Física e Esportes, de Unidade da Fundação de Apoio a Escola Técnica, na Cidade do Rio de Janeiro-RJ, com Estudantes nos últimos anos da Educação Básica.

A primeira sequência didática (Quadro 1) que foi ministrada na primeira aula aos 27 alunos da Educação Básica, denominada de método de ensino tradicional, foi elaborada com um conjunto de educativos dos fundamentos do voleibol, toque, manchete, saque, levantamento, corte e bloqueio, finalizada com alguns sets, disputados pelos grupos.

Quadro 1 - Sequência Didática 1

Boas-vindas: 5 minutos. Os alunos receberam as boas-vindas e foram informados sobre os objetivos da aula e como esta aconteceu, a duração da atividade e sobre o formulário que responderam ao final da aula, este explicado anteriormente. Os participantes receberam formação inicial com informações teóricas sobre as emoções.
Aquecimento: 5 minutos. 1- Caminhando e correndo, dentro da quadra de aula. 2- Variações da corrida e combinações dos movimentos de braços e pernas; 3- efetuar, sem bola, a posição de expectativa e os movimentos dos fundamentos do voleibol, 10 repetições, cada um deles.
Principal: 45 minutos. 1- Toque e manchete (6 minutos). Os alunos formaram grupos de 6, em coluna de frente, no sentido lateral da quadra de voleibol, distantes 6m, uma da outra. Ação motora: Executar o toque ou manchete, lançando a bola de uma coluna para a outra, retornando ao final de sua coluna. Executar o toque ou a manchete, para a coluna da frente, após segurar e lançar para si mesmo, retornando para o final de sua fila. Executar o toque ou a manchete, enviando a bola para a coluna da frente, retornando ao final de sua fila. Executar dois toques ou duas manchetes, enviando a bola, após o segundo toque, para a coluna em frente, passando para o final da coluna em frente. O Professor marcou o tempo e solicitou a troca do exercício, a cada 90 segundos.

Saque, toque e manchete (6 minutos). Os alunos formaram grupos de 6, em coluna de frente, no sentido perpendicular a linha central da quadra, de voleibol, distantes entre 8 e 12 metros, uma da outra. Ação motora: Executar o arremesso da bola, por cima da rede, para a coluna em frente, em posição e gesto semelhante ao saque, para que o companheiro domine a bola de toque ou manchete. Após o lançamento, direcionar-se ao final da fila. Executar o saque, por baixo, direcionando a bola para a coluna em frente, para que o companheiro domine a bola de toque ou manchete. Após o saque, direcionar-se para o final da coluna em frente. Executar o saque, por cima, direcionando a bola para a coluna em frente, para que o companheiro domine a bola de toque ou manchete, para repetir o movimento. Após o saque, direcionar-se para o final da coluna em frente. O Professor marcou o tempo e solicitou a troca do exercício, a cada 90 segundos.

Levantamento, corte e bloqueio (18 minutos). Os alunos formaram grupos de 6, em coluna de frente, no sentido perpendicular a linha central da quadra, com a rede de voleibol montada, distantes entre 8 e 12 metros. Ação motora: Arremessar a bola, com as duas mãos, por cima ou por baixo da rede, com os pés apoiados no solo, voltando ao final da fila. Arremessar a bola, por sobre a rede, com as duas mãos, saltando, após realizar as passadas e abordagem do corte, direcionando-se para o final da coluna, em frente. Lançar e golpear a bola, apoiado, com o gesto do corte, por baixo ou por cima da rede, direcionando-se para o final da coluna em frente. Efetuar a posição básica de bloqueio, executando o gesto, 6 a 8 vezes, apoiado. Efetuar a posição básica de bloqueio, deslocando lateralmente, 6 a 8 vezes, apoiado. Aproximar-se da rede, ficando na posição básica, para bloquear o arremesso do companheiro, apoiado ou em suspensão, que está na coluna em frente, direcionando-se para o final da coluna oposta. Os alunos formaram um grupo, que se revezou nas ações de passe, levantamento, corte, bloqueio e pegar a bola. Para efetuar o levantamento, os alunos se posicionaram junto a rede, próximo ao centro da quadra, efetuar o levantamento, lançando ou de toque, para o companheiro, posicionado na extremidade da rede, posição 2 ou 4. Os alunos trocaram de posição, após cada ação, de passe, levantamento, corte e bloqueio.

Sistemas de recepção com 5 elementos, sistema de ataque 6 completos e jogo 6x6 (15 minutos). Os alunos formarão grupos de 6 alunos. Os grupos fizeram um revezamento, nas ações de sacar, receber/levantar/ atacar e catar as bolas, trocando de função a cada 6 saques. Cada grupo passou por cada uma das etapas, efetuando o rodízio, a cada saque, quando dentro da quadra. Orientação: Quando o grupo estiver dentro da quadra, para receber o saque, poderá ser de toque, manchete ou segurar a bola, também assim no levantamento. O 3º toque, neste exercício, deverá ser feito de toque, apoiado ou em suspensão. Ao final, os grupos disputaram sets de 5 pontos, saindo da quadra, após 2 sets. Quando o grupo estivesse fora da quadra, realizavam exercícios dos fundamentos usados no jogo.

Volta à calma (5 minutos): Os alunos preencheram os GES II (escala de jogos e emoções), distribuído pelo Professor.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a segunda sequência didática aplicada na segunda aula, foi elaborada uma sequência de jogos que foram ministrados aos 27 alunos da Educação Básica, denominada de método situacional contemporâneo, composta por um conjunto de pequenos jogos que culminaram com algumas partidas de voleibol.

Quadro 2- Sequência Didática 2

Boas-vindas: 5 minutos. Os alunos receberam as boas-vindas, foram informados sobre os objetivos da aula e como esta aconteceu, a duração da atividade e sobre o formulário que responderam ao final da aula, este explicado anteriormente. Os participantes receberam formação inicial com informações teóricas sobre as emoções.

Aquecimento: 5 minutos. 1- Piques andando e correndo, dentro e fora da quadra de voleibol. 1.1-Pique andando, dentro da quadra de voleibol, onde o pegador e os fugitivos devem andar, dentro da quadra. Orientação: O pegador passará sua função a um fugitivo, ao encostar nele. O novo pegador deverá fazer 5 polichinelos, antes de buscar os fugitivos. 1.2- Pique dupla, dentro da quadra de aula. Orientação: 2 pegadores tentarão tocar nos fugitivos, para que formem novas duplas, até que o último fugitivo seja tocado. 1.3- Pique helicóptero, dentro da quadra de aula. Orientação: o pegador correrá atrás dos fugitivos, combinando com o giro dos ombros (circundação). Ao encostar no fugitivo, este passará a fazer o mesmo movimento que o pegador. A brincadeira termina quando o último fugitivo for tocado.

Principal: 45 minutos.

2- Queimado, por sobre a rede: a quadra de voleibol será dividida em 4 partes, com uma corda elástica, esticada por sobre a rede, com grupos de 7 ou 8 alunos. Orientação: Utilizando-se do arremesso, com uma ou duas mãos, por sobre a cabeça, em suspensão, parado ou após deslocamento, usando até 6 bolas de voleibol ou de poli iniciação, os componentes de um grupo tentarão atingir os do outro, e vice-versa, lançando ou arremessando a bola por sobre a rede. Além de agarrar a bola, os alunos que forem alvo, poderão amortecer a bola de toque ou de manchete, possibilitando a permanência dentro da quadra. Os alunos que forem queimados deverão se encaminhar, para depois da linha de fundo, na área de saque oposta, de onde tentarão arremessar a bola, com as duas mãos, por sobre a rede ou acertar os componentes da outra equipe. As equipes trocarão de quadra, a cada 3 minutos, orientadas pelo Professor (9 minutos). 2.1-Voleibol (jogos de 1x1, 2x2, 3x3 e 4x4):

A quadra de voleibol será dividida, de 4 a 6 partes, com uma corda elástica esticada sobre a rede, presa nas traves ou tabelas, no sentido perpendicular a linha central. Orientação: Os alunos formarão grupos de 1 até 4 componentes, ocupando as áreas e zonas, no sentido lateral. No jogo, cada equipe poderá segurar (1), segurar ou deixar quicar (2), ou tocar normalmente (3) na bola, para depois enviar para o lado adversário. A contagem de pontos será o somatório das áreas e zonas, trocando de lado ou de zona ou área, a cada 2 minutos. Não haverá vencedores ou vencidos, já que o jogo será por tempo (12 minutos).

2.2- Voleibol Câmbio: A quadra será dividida em 4 partes, com 1 corda elástica esticada por sobre a rede de voleibol montada. Os alunos serão divididos em 5 grupos de 6. As 4 áreas demarcadas pela rede e corda, serão numeradas, no chão, de 1 a 6, com os alunos ocupando estas numerações. Orientação: A atividade consistirá em tocar a bola de voleibol, por sobre a rede, pelo aluno que estiver ocupando a posição 4, para o outro lado da quadra, por sobre a rede ou corda. Os alunos trocarão de posição, rodando para a direita, toda vez que a bola for enviada para o outro lado. O jogo começará com um arremesso ou saque, com a equipe que receber a bola, tentando agarrá-la, visando evitar que esta caia no chão, passando a bola de um companheiro para o outro, para que no mínimo 3 componentes. A bola será tocada para o outro lado, da rede, para mais uma troca de posição. O jogo será por tempo, havendo um revezamento entre os alunos, nas equipes e áreas A, B, C, D e circularão (fora do jogo), a cada 3 minutos. Não haverá vencedores ou vencidos (12 minutos).

2.3 – Voleibol: A quadra será dividida em 4 partes, com 1 corda elástica esticada, por sobre a rede montada. Os alunos divididos em 5 grupos de 6 componentes. As 4 áreas demarcadas pela rede e corda, ocupadas por grupos de alunos, 4, ficando 1 grupo de fora. A atividade consiste em um jogo de voleibol, respeitando as regras da modalidade, adaptadas em relação aos fundamentos do jogo, de acordo com as possibilidades dos alunos. Orientação: O jogo será por tempo, com um revezamento entre as equipes, nas áreas 1,2,3,4 e 5, do lado de fora, a cada 3 minutos. Não houve vencedores ou vencidos(12minutos).

Volta à calma (5 minutos): Os alunos preencheram os GES II (escala de jogos e emoções), distribuído pelo Professor.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados coletados foram inseridos na planilha Excel, procedendo posteriormente ao tratamento estatístico descritivo para interpretação da informação fornecida para a generalidade e especificidade da sequência didática aplicada. Na análise estatística inferencial foi utilizado o teste não-paramétrico Kruskal-Wallis, que compara dois grupos ou mais, dentro do programa estatístico SPSS versão 21.0.

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), obtendo a sua aprovação sob o número: CAAE 80430724.5.0000.5282.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar a expressão das emoções de alunos da Educação Básica, em aulas de Educação Física Escolar com a modalidade esportiva Voleibol, gerenciadas com o método tradicional de ensino (sequência de educativos e grande jogo no final) e com o método contemporâneo situacional (sequência de jogos), procuramos identificar e verificar a expressão das emoções, dos alunos da Educação Básica, dos anos finais, com idade de 15 a 19 anos, moças e rapazes, após participarem de uma aula prática com uma sequência de ensino com exercícios motrizes (educativos para técnicas do jogo) e após os mesmos investigados participarem de uma aula prática, com uma sequência de ensino com pequenos jogos.

A Tabela 1 apresenta a expressão das emoções dos alunos após a aula da prática motriz voleibol, com o método tradicional parcial no qual foram ministrados educativos para o voleibol e o grande jogo no final da aula. Participaram da aula 27 alunos, 23 rapazes e 4 moças, na faixa etária de 17 a 19 anos, estudantes nos últimos anos da Educação Básica. Pode-se observar que a emoção positiva alegria prevaleceu sobre as emoções negativas, tendo uma média de 5,7, sendo o maior escore assinalado = 7 e o menor = 4, o que demonstra a satisfação dos alunos com as atividades da aula onde foram trabalhados os fundamentos do voleibol com o método parcial, tendo o grande jogo ao final.

A rejeição teve média de 1,4 (maior escore = 4 e menor = 1), onde a recusa pela combinação do método com a prática motriz foi pequena. A tristeza teve média de 1,3 (maior escore = 3 e menor = 1), que expressa pouca tristeza dos alunos no desenvolvimento do método associado a modalidade. A emoção raiva aparece com média 2,2 (maior escore = 7 e menor = 1), sendo analisada como baixa, mas apresentando alguma insatisfação por parte de alguns alunos. A emoção medo teve a média mais baixa de 1,2 (maior escore = 3 e menor = 1), que apresenta um baixo nível de medo por parte dos alunos na aula 1. As emoções negativas rejeição, tristeza, raiva e medo tiveram médias mais baixas (1,5) quando comparadas com a emoção positiva (5,7).

Segundo Bisquerra (2000), caracterizada por uma estimulação e inquietação, a emoção é um enigmático estado no organismo, que em geral se inclina a uma elaborada resposta, promovida por estímulos internos ou externos. Uma emoção é uma complicada resposta do corpo, incluindo aspectos neurofisiológicos, comportamentais e cognitivos.

As emoções são comportamentos, formas de reagir aos esclarecimentos, noções e informações recebidas em nossas interações com alguém. Estes informes e interações podem comprometer o bem-estar, pelas subjetivas medidas da amplitude das emoções.

A emoção alegria, dentro das classificadas por Bisquerra (2000) como positivas, é quando se atinge uma meta ou expectativas são satisfeitas perante uma determinada circunstância, acarretando bem-estar e bons efeitos. As emoções classificadas como negativas: rejeição, tristeza, raiva e medo, quando os objetivos e metas não são alcançados ou percebidos, podem causar efeitos incertos, aborrecíveis e sem prazer, às vezes conflituosos ou frustrantes.

Também pode ser verificada Tabela 1, a expressão das emoções manifestadas pelos alunos investigados, após a aula da prática motriz voleibol, com o método contemporâneo situacional, no qual foi ministrado uma sequência de jogos. A emoção positiva alegria aparece com média de 5,7 (maior escore = 7 e o menor = 4), demonstrando a satisfação dos alunos com a aula desenvolvida, através de uma sequência de pequenos jogos, progredindo até a prática do voleibol, de seis contra seis.

Segundo Sáenz-López (2020) com a prática da atividade física, os hormônios do bem, a dopamina ou serotonina e endorfina, fazem surgir as emoções positivas. No entanto as emoções negativas também podem estar presentes em maior ou menor intensidade. Neste estudo as emoções negativas rejeição, tristeza, raiva e medo tiveram médias mais baixas, da mesma maneira que na primeira aula ($M = 1,5$). A rejeição teve média de 1,4 (maior escore = 5 e menor = 1), onde o enjeitar da associação no desenvolvimento do método situacional com a prática motriz foi pequena. A tristeza teve média de 1,3 (maior escore = 3 e menor = 1), que expressa baixa tristeza dos alunos no desenvolvimento do método associado a modalidade. A emoção raiva aparece com média 2,1 (maior escore = 5 e menor = 1), sendo analisada como baixa, mas sem apresentar grande insatisfação por

parte dos alunos. A emoção medo teve a média mais baixa de 1,3 (maior escore = 5 e menor = 1), que apresenta o nível de medo praticamente por parte dos alunos na aula 2.

Segundo Lavega, March e Filella (2013) as atividades físicas e esportivas proporcionam uma intensidade maior de emoções positivas, podendo mudar conforme o tipo desenvolvido. Os resultados desta pesquisa revelam que a expressão das emoções dos alunos, nas aulas onde foram usados os métodos parciais com jogo no final e situacional, as médias estão muito próximas, mesmo dentro dos escores máximos e mínimos (Tabela 3).

Tabela 1 – Comparação das emoções no método tradicional parcial e no método contemporâneo situacional

Idade (anos)	Gênero	Emoções									
		Alegria		Rejeição		Tristeza		Raiva		Medo	
		A1*	A2*	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
1	18	Masc	7	7	1	1	1	1	2	1	1
2	17	Masc	7	5	1	1	1	1	3	1	1
3	17	Masc	4	4	1	5	1	2	3	3	1
4	18	Masc	5	6	3	1	1	1	2	1	1
5	18	Masc	5	5	1	1	2	2	1	1	1
6	18	Masc	5	4	1	1	1	3	2	5	1
7	17	Masc	6	5	1	1	1	1	2	2	1
8	18	Masc	5	7	1	1	1	1	2	1	1
9	18	Masc	4	7	1	1	3	1	5	1	1
10	18	Masc	5	5	1	1	1	1	1	1	1
11	17	Masc	5	7	1	1	1	1	3	2	1
12	17	Masc	6	6	1	1	1	1	3	2	1
13	17	Masc	6	6	1	1	1	1	1	1	1
14	17	Fem	7	6	1	2	1	1	7	3	2
15	18	Masc	7	7	1	1	1	1	2	2	1
16	17	Masc	4	5	4	1	3	1	6	2	1
17	17	Masc	4	6	3	1	1	2	3	1	1

Idade (anos)		Gênero	Emoções									
			Alegria		Rejeição		Tristeza		Raiva		Medo	
			A1*	A2*	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
18	17	Masc	4	5	2	1	3	2	5	4	1	1
19	18	Fem	6	7	2	1	1	1	1	1	1	1
20	18	Masc	5	7	2	1	1	1	1	1	1	1
21	19	Masc	7	6	1	1	1	2	1	1	1	1
22	18	Masc	7	3	1	1	1	2	1	4	1	1
23	17	Fem	7	5	1	2	1	1	1	1	1	1
24	17	Fem	7	5	1	2	1	1	1	3	1	1
25	17	Masc	6	5	2	3	1	1	2	3	3	1
26	18	Masc	7	7	2	3	1	1	1	3	1	3
27	18	Masc	7	5	1	1	1	1	2	2	1	5
Total			155	153	39	38	34	35	59	56	32	34
Média			5,7	5,7	1,4	1,4	1,3	1,3	2,2	2,1	1,2	1,3

*A1 = Aula 1 e A2 = Aula 2.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na emoção positiva alegria, as médias foram 5,7 (escore máximo = 7 e mínima assinalado = 4), com 10 alunos classificando com 7 a primeira aula. Na emoção rejeição as médias foram idênticas após ambas as aulas, (1,4), sendo que na aula 1 o maior escore assinalado foi 4 e na aula 2 foi 5, com 20 alunos classificando com escore 1 na aula 2. Na emoção tristeza a média voltou a ser igual, entre as aulas (1,3), com escore máximo de 3, onde na aula 1, 23 alunos assinalaram com 1. Na emoção raiva, as medias foram muito parecidas (2,2 e 2,1), sendo que na aula 1 o escore máxima foi 7 e na aula 2 foi 5 - com 13 alunos classificando com 1 a primeira aula. A emoção medo teve médias 1,2 e 1,3, na aula 1 e aula 2 respectivamente, sendo que na aula 1 o escore máximo foi 3 e na aula 2 foi 5 - com 24 alunos registrando como 1 na segunda aula.

Os dados não revelaram diferença importante na expressão das emoções manifestadas após a aula 1 e após a aula 2. (Tabela 2).

Tabela 2 – Análise das médias da aula 1 e da aula 2

Aulas	Emoções				
	Alegria	Rejeição	Tristeza	Raiva	Medo
1	5,7	1,4	1,3	2,2	1,2
2	5,7	1,4	1,3	2,1	1,3

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando um nível de significância de 5% ($\alpha=0.05$), adotado no teste estatístico de Kruskal-Wallis, não houve diferença significativa entre os diferentes métodos de ensino em nenhuma das categorias da escala de emoções (todas com $p>0.05$) (Tabela 5).

Tabela 3 – Teste Estatístico ^{a,b}

	Emoções				
	Alegria	Rejeição	Tristeza	Raiva	Medo
Qui-quadrado	,043	,280	,622	,092	,285
Df	1	1	1	1	1
P-valor	,836	,597	,430	,761	,593

a-Teste de Kruskal Wallis

b-Variável de agrupamento: aula (1 e 2).

Segundo Lima, Matias e Greco (2012), enquanto no método tradicional privilegia-se o progresso da competência técnica, naquilo que se refere a dedicação e ao volume de tarefas, no método situacional são requeridos do aprendiz a solução de problemas do aspecto tático, em conjunturas peculiares do jogo, produzindo o aspecto atingível pelo praticante. No entanto, nesta pesquisa, as médias das médias das emoções positivas e negativas após as intervenções, são iguais, o que sugere que as diferentes metodologias utilizadas na investigação geraram o mesmo efeito na expressão das emoções dos investigados. O que se destaca nos dados é que em ambas as sequencias didáticas a expressão das emoções positivas foi numericamente superior às emoções negativas (Tabela 4).

A emoção positiva alegria também foi a mais manifestada na pesquisa de Oliveira, Ribas e Daronco (2017), o grupo de emoções positivas quando o jogo era formal, e mesmo no jogo informal, foi o das mais consideradas. As emoções negativas rejeição, tristeza, raiva e medo tiveram baixo grau de relevância, no jogo informal, diferente em relação ao formal.

No trabalho de Oliveira, Ribas e Daronco (2017), vale o destaque que tanto no jogo formal como no informal, foi demonstrado pelos alunos um grau superior de empenho, ânimo e energia, ao efetuar ações motrizes, no transcorrer das atividades, associando as emoções positivas manifestadas à ascensão de acertos.

Lavega, Araújo e Jaqueira (2013), afirmam que a manifestação da intensidade emocional está associada, de forma direta, com a prática motriz desenvolvida e com as circunstâncias motrizes do jogo. Assim, podemos admitir que a prática do jogo coletivo ao final de cada aula possa ter ampliado o seu efeito na expressão das emoções positivas em cada aula.

Tabela 4 – Análise das médias das emoções positivas e negativas

Aulas	Emoções	
	Positivas	Negativas
1	5,7	1,5
2	5,7	1,5

Fonte: Elaborado pelo autor

A similaridade dos dados encontrados nesta pesquisa não minimiza os efeitos benéficos proporcionados pela prática do Voleibol. Para finalizar, colocamos ênfase nos argumentos de Sáenz-López (2020), segundo os quais é necessário inserir a educação emocional dentro do processo educacional, para uma provável ampliação dos seus efeitos, já que uma administração lúcida das emoções pode estimular atitudes e comportamentos positivos tais como a disposição de estudar, maior aplicação nos estudos, a curiosidade, o interesse e modificar o clima emocional em sala de aula.

CONCLUSÕES

A análise da expressão das emoções dos alunos da Educação Básica após participarem de duas aulas práticas da modalidade vôleibol, a primeira aula com uma sequência de ensino com método tradicional parcial finalizando com o grande jogo e outra aula com um método contemporâneo situacional, na qual foram aplicados uma sequência de jogos, revelou que não houve diferença significativa na expressão das emoções dos alunos da Educação Básica após as intervenções pedagógicas, fosse na emoção positiva alegria ou nas emoções negativas - rejeição, tristeza, raiva e medo -, após os dois encontros, com metodologias diferentes, nas quais na culminância ocorria a experimentação do grande jogo.

As emoções manifestadas pelos alunos, não se diferenciaram em relação aos métodos de ensino, tradicional com o grande jogo no final ou o método contemporâneo situacional. Em ambas as metodologias utilizadas os efeitos observados foram de manifestação expressiva de emoções positivas. O que sugere que a prática do grande jogo após a aplicação de atividades analíticas, estimula a expressão de emoções positivas de forma semelhante ao que ocorre na aula na qual os pequenos jogos são o instrumento principal. A aplicação da fusão, mescla ou mistura dos métodos, pode ser analisada em estudos futuros, associadas as emoções manifestadas pelos protagonistas do desenvolvimento das práticas, embasadas na Praxiologia Motriz.

REFERÊNCIAS

- BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.
- LAGARDERA, F.; LAVEGA P. **La ciencia de la acción motriz**. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida; 2004.
- LAGARDERA, F. O. Por uma Educação Física sustentável para o século XXI: A pedagogia dos comportamentos motores. **Anais do XIV Seminário Internacional de Praxiologia Motora**. Educação Física e contextos críticos, 12 a 15 de outubro de 2011, La Plata, Argentina. Disponível em: <https://is.gd/PsAdI4>. Acesso em: 21 dez..2022.
- LAVEGA P. Dominios de acción motriz y afectividad. In: **XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz**. 2011.

LAVEGA, P.; ARÁUJO, P.; JAQUEIRA, A.R.; **Enseñar competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios**. Cultura, Ciencia y Deporte (CCD), v. 8, n. 22, p. 5-15, 2013.

LAVEGA, P.; MARCH, J.; MOYA, J. Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 27, n. 2, p. 117-124, 2018.

LIMA, C. O. V.; MATIAS, C. J. A. DA S.; GRECO, P. J. O conhecimento tático produto de métodos de ensino combinados e aplicados em sequências inversas no voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 1, p. 129-147, jan. 2012.

OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. Maringá: Eduem, 2014.

OLIVEIRA, R. V.; RIBAS, J.F; DARONCO, L. S. A manifestação de emoções em jogos informais e formais de voleibol no contexto escolar. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 211-230, 2017.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARLEBAS, P. Educação física e Praxiologia Motriz. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. e020029, 2020. DOI: 10.20396/conexv18i0.8659657. Disponível em: <https://is.gd/PxX3Vu>. Acesso em: 21 dez. 2024.

PIC, M. *et al.* Predictive variables of emotional intensity and motivational orientation in the sports initiation of basketball. **CPD**, Murcia, v. 19, n. 1, p. 241-251, 2019. Disponible en <https://is.gd/e9ZXt8>. Acesso em: 30 out. 2024. Epub 17-Ago-2024.

SÁENZ-LÓPEZ, P. Circuito de emociones para la clase de educación física. **e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación**, n. 14, p. 66-81, 3 jun. 2020.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez, 2005.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE RECURSO DE ENSINO E PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DE AVALIADORES

Ligia Silva Leite¹

Sandra Maria Martins Redovalio Ferreira²

Sonia Regina Natal de Freitas³

No ano de 2007, teve início o Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, que tem como objetivo principal:

formar profissionais de Avaliação capazes de planejar, conduzir, relatar e utilizar a avaliação de sistemas, de programas, de instituições e de materiais. O Curso pretende formar avaliadores atualizados quanto aos avanços teóricos, metodológicos e práticos da área, desenvolvendo as competências necessárias para a atuação profissional. (Faculdade Cesgranrio)

De modo a atender a este objetivo, o currículo do curso oferece desde 2014 a disciplina Prática de Pesquisa: Estado da Arte da Avaliação, que visa revelar como se apresenta o Estado da arte da Avaliação no Brasil.

O caminho trilhado pelo grupo de pesquisa formado por professores, ex-alunos e alunos do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio resultou na construção de uma base de dados eletrônica que reúne artigos acadêmicos da área da Avaliação e Educação.

A seguir são apresentados a descrição desta base de dados, histórico e aspectos observados pelo grupo de pesquisa durante os mais de 10 anos de atividade em torno do e-Aval, um recurso de ensino e pesquisa construído para contribuir para a formação de avaliadores.

O QUE É O E-AVAL?

O e-Aval é um banco de dados eletrônico disponibilizado no site do Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio no

¹ Pós-doutorado em Tecnologia Educacional (Universidade de Pittsburgh - EUA). Doutorado em Educação (Temple University, EUA). Professora (CESGRANRIO). CV: <http://lattes.cnpq.br/7255232148754522>

² Mestrado em Avaliação (CESGRANRIO). Professora (CESGRANRIO e ESAJ-RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/7928378322641468>

³ Mestrado em Avaliação (CESGRANRIO). Professora aposentada (CPII). Assistente de pesquisa no mestrado profissional (CESGRANRIO). CV: <http://lattes.cnpq.br/9134287486022354>

seguinte endereço: <https://mestrado.fge2.com.br/aval/>. Foi idealizado e desenvolvido por professores, ex-alunos e alunos deste curso, com auxílio de profissionais de Tecnologia da Informação (TI), reunindo em 2025, a referência de 1293 artigos catalogados, possibilitando o acesso aos mesmos. Tais artigos foram publicados em revistas acadêmicas no território brasileiro e tratam da temática da Avaliação e sua interseção com a Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este banco de dados foi desenvolvido no contexto de uma disciplina do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação, da Faculdade Cesgranrio, a qual tinha como objetivo revelar como se apresenta o Estado da arte da Avaliação no Brasil.

Na busca de conceitos que possibilitassem ao grupo de pesquisa compreender o significado de Estado da Arte, recorreu-se a variados autores. Em relação a este conceito Brandão, Baeta e Rocha (2006, apud Leite e Freitas, 2018, p. 14) esclarecem que “essa modalidade de pesquisa, usual na literatura científica americana, era pouco conhecida entre pesquisadores no Brasil, sendo o termo estado da arte uma tradução literal do inglês”.

Autores como Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) enfatizam que este tipo de pesquisa tem caráter eminentemente bibliográfico que resulta no mapeamento de um tema selecionado e circunscrito a um dado período de tempo. Assim, no princípio, o grupo de pesquisa decidiu pela temática da Avaliação e sua interseção com a área da Educação, no período de 2000 a 2014, ano este em que a pesquisa foi iniciada. Esta ideia é corroborada por outros autores como Alonso, Barros e Cabero (2024).

A metodologia utilizada foi a de processo estruturado de busca proposta por Vianna, Ensslin e Giffhorn (2011) e o referencial teórico que orientou a identificação, seleção, registro dos artigos no e-Aval e sua posterior análise foi o utilizado na metodologia de Avaliação adotada pelo Curso de Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio. Alguns teóricos que serviram de referência para o estudo são: Worthen, Sanders e Fitzpatrick; Scriven; Stufflebeam; Patton; Penna Firme; Chianca, Marino e Schiesari.

HISTÓRICO

Em 2014, teve início a pesquisa Estado da Arte da Avaliação, mediante o oferecimento, pela primeira vez, da disciplina Prática de Ava-

liação: Estado da Arte da Avaliação, no Curso de Mestrado da Faculdade Cesgranrio. Esta disciplina propõe como objetivo investigar e sistematizar, por meio de um processo estruturado de busca e análise, a produção acadêmica na área da Avaliação.

O trabalho foi orientado por seis perguntas de pesquisa, construídas a partir do objetivo, a saber:

1. Como está distribuída a produção científica na área da Avaliação neste período quanto à temática, autoria, instituições envolvidas e região geográfica da produção?
2. Como se distribuem os autores da produção científica analisada quanto à titulação acadêmica?
3. Como se distribuem os artigos analisados em relação ao foco dos estudos (teórico, relato de pesquisa ou relato de experiência)?
4. Quais são os autores que mais publicaram na área da Avaliação em Educação, no período de 2001 a 2013, considerando os artigos pesquisados?
5. Como se distribuem os artigos pesquisados pelos níveis e modalidades educacionais prescritos na Lei de Diretrizes e Bases?
6. Quais os avanços da área de Avaliação no período pesquisado?

O grupo inicialmente pretendia utilizar o conteúdo pesquisado em múltiplos cruzamentos de informações de modo a obter uma leitura polissêmica desta área. Optou-se, então, por fazer o registro das informações coletadas nos artigos identificados em fichas e posteriormente em planilha eletrônica. Neste processo inicial de registro, foram identificados os campos a serem inseridos nas fichas e planilhas. Porém, o grupo de pesquisa percebeu a necessidade de um local de armazenamento que fosse mais organizado e que possibilitasse maior eficiência e eficácia para análise das informações, surgindo, assim, uma nova ideia para reunir a informação coletada. Essa ideia é apoiada pela fundamentação teórica da metodologia de processo estruturado de busca utilizada na pesquisa, uma vez que autores da área propõem a criação de programas de registro e comunicação dos dados pesquisados (Romanowski e Ens, 2006).

Considerando que o grupo de alunos que cursou a disciplina na primeira vez em que foi oferecida era multidisciplinar, incluindo profissionais da área da Educação, Saúde, Biblioteconomia e TI, foi proposta a

construção de um banco eletrônico de dados, inicialmente desenhado por um mestrando especialista em TI, auxiliado por alunos seus na sua instituição de origem. Essa proposta de construção do banco de dados foi apoiada pelo grupo de pesquisa, banco de dados este que deveria ser dinâmico e oferecer a possibilidade de ser continuamente alimentado, permanecendo atualizado.

A ideia tomou corpo, amadureceu, recebeu apoio da instituição e, devido à complexidade técnica, surgiu a necessidade de utilizar os serviços de um profissional da área de informática contratado pela Fundação Cesgranrio que implementou o banco de dados no primeiro semestre de 2015, conforme sinalizaram Aguiar, Marins, Miguel, Silva e Jardim (2018, p. 58) no livro que relata o início da pesquisa: “Durante esse processo, sentiu-se a necessidade de apoio técnico da SIMBIT Tecnologia, empresa que desenvolve trabalhos na área de informática para a Fundação Cesgranrio.”

A escolha do nome e-Aval também foi fruto de debate do grupo de pesquisa da disciplina, bem como do seu logo, *design* e cores utilizadas.



Fonte: <https://mestrado.fge2.com.br/aval/>

O profissional de TI trabalhou junto com o grupo de pesquisa na definição dos campos de registro das informações, a saber: autores; ano de publicação do artigo; periódico em que foi publicado; estado geográfico de publicação deste periódico; resumo do artigo; palavras-chave citadas no artigo; tipo de artigo (teórico, resultado de pesquisa ou relato de experiência); área de conhecimento (educação, saúde, social e outras); eixo temático; segmento educacional (Educação Básica ou Educação Superior) e *link* para o artigo. Em relação à definição destes campos, Aguiar, Marins, Miguel, Silva e Jardim (2018, p. 65) destacam que “Um sistema gerenciador da base de dados, responsável pelo armazenamento dos dados resultantes das buscas bibliográficas, deve ser, quando possível, caracterizado previamente de modo a facilitar o trabalho de identificação e inclusão dos dados a serem selecionados”.

Ao ser concluída, a primeira versão do banco de dados foi disponibilizada na página do Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade

Cesgranrio, endereço indicado acima, e os campos preenchidos com as informações dos artigos coletados até aquele momento em 2015. A partir de então, anualmente, a disciplina Prática de Avaliação Estado da Arte da Avaliação tem sido oferecida aos mestrandos do Curso de Mestrado e teve até 2025 a participação total de 46 alunos.

A disciplina utilizou nesses anos uma dinâmica que contempla duas perspectivas. Em uma delas os mestrandos dão continuidade à pesquisa dos artigos, que são extraídos da plataforma SciElo, eleita pelo grupo por ser uma biblioteca eletrônica que comporta diversas coleções de periódicos conceituados e oferece acesso a todos os títulos destes periódicos e aos artigos completos, além de ter um processo de busca relativamente fácil.

Os artigos são identificados a partir dos seguintes parâmetros de busca avalia\$ e educa\$, que devem estar presentes nos títulos ou dentre as palavras-chave dos artigos selecionados. Esta seleção prévia é realizada pelos assistentes de pesquisa (ex-alunos do curso de mestrado) e, em seguida, estes artigos são registrados em uma planilha Excel. Fica sob responsabilidade dos mestrandos que cursam a disciplina, o preenchimento dos campos necessários para alimentação do e-Aval, com as informações retiradas após a leitura dos artigos selecionados, assim como a verificação se tais artigos atendem aos critérios pré-estabelecidos pelo grupo: ser trabalho desenvolvido no Brasil, possuir as palavras Avaliação (ou suas derivações) e Educação (ou suas derivações) no título e/ou palavras-chave do artigo elencado. O registro de cada artigo é depois inserido na base e-Aval e disponibilizado para a comunidade acadêmica. Deste modo a base de dados é anualmente atualizada.

Na outra perspectiva de atividades na disciplina, os mestrandos trabalham com os artigos já armazenados no e-Aval. Para compreender esta segunda frente, é importante destacar que, devido ao grande número de artigos identificados desde o início da pesquisa, o primeiro grupo de mestrandos classificou os artigos categorizando-os a partir dos objetos de avaliação presentes nos mesmos. No entanto, houve muita divergência entre os membros do grupo. A tentativa de consenso foi frustrada levando o grupo a buscar novos procedimentos que fundamentassem a classificação objetiva dos artigos selecionados. A solução foi encontrada no trabalho de King (2005), que apresenta uma proposta de categorização com seis itens, os quais refletem o domínio da avaliação no campo educacional. São eles:

1. Avaliação de professores - Um tipo de avaliação de pessoal focalizado nos instrutores.
 2. Avaliação de currículo (envolve aspectos amplos da prática pedagógica) - Examina os efeitos e a efetividade de práticas pedagógicas específicas.
 3. Avaliação de programas educacionais e de treinamento na área de educação - Um aspecto do campo geral da avaliação de programas.
 4. Avaliação de contexto educacional - Estuda aspectos diferentes de ambientes educacionais relacionados à aquisição de conhecimentos.
 5. Avaliação de alunos - Está relacionado a questões de aprendizagem e outros resultados instrucionais.
 6. Avaliação institucional (acreditação) - Mede o funcionamento de uma instituição educacional em relação a um grupo de padrões predeterminados.
- Após a classificação dos artigos nos eixos temáticos acima, foi verificado que havia artigos que não se encaixavam nos eixos existentes, desta forma, o grupo de pesquisa percebeu a necessidade de inclusão de mais três Eixos Temáticos a saber:
7. Avaliação de políticas públicas - Relacionado com aspectos de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais.
 8. Avaliação da produção acadêmica - Diz respeito à análise das produções científicas realizadas no âmbito acadêmico.
 9. Avaliação de gestão educacional - Relacionada a aspectos gerenciais da educação.

Leite, Ferreira e Freitas, pesquisadoras do grupo, destacam que:

Com o aprofundamento do estudo dos artigos catalogados e com a inclusão na base e-Aval de novos artigos a cada ano, tem-se percebido que a área da avaliação é ampla e dinâmica. Ela exige periodicamente a revisão dos eixos temáticos e categorias identificadas, de modo a acompanhar a evolução da área (Leite, Ferreira e Freitas, 2020, p. 115).

Retomando a apresentação da segunda perspectiva de trabalho é importante ser destacado que se busca, a cada ano letivo no qual a disciplina é oferecida, trabalhar qualitativamente com um eixo temático. Nesta frente de trabalho os mestrandos recebem os artigos que foram classificados no

eixo temático selecionado para aquele ano e os analisam qualitativamente em relação à presença de aspectos da metodologia da avaliação adotados no Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio a saber: problema; objeto; objetivo de estudo; referencial teórico; metodologia e resultados. Estes aspectos são trabalhados pelos mestrandos resultando em “pareceres avaliativos” que oferecem a oportunidade de desenvolver competências específicas relacionadas com a Avaliação, como:

busca de dados relevantes, registro de informações significativas, análise dos dados coletados, redação técnica na área da avaliação, dentre outras, além de competências acadêmicas de análise e síntese, debate de ideias e argumentação teórica, com fundamentação na área da Avaliação. (Leite, Vilarinho, Ferreira, Freitas, Santos, 2024, p. 13)

Como resultado deste trabalho que vem sendo realizado desde 2014 o e-Aval já possibilitou a seguinte produção acadêmica pelos professores, assistentes de pesquisa e mestrandos: dois livros, seis capítulos de livros, sete artigos publicados em revistas, quatro apresentações em congressos ou seminários, 10 relatórios técnicos anuais, além de elaboração de resenhas e pareceres avaliativos.

A BASE DE DADOS E-AVAL

Ao clicar no link relativo ao e-Aval, o usuário encontrará a tela apresentada a seguir:



Fonte: <https://mestrado.fge2.com.br/aval/>

Nesta página de acesso, são encontrados o logo do e-Aval, a instituição que o gerencia e o curso no qual está inserido. Também está disponível um campo de busca para o usuário realizar a pesquisa na base de dados. Na parte superior podem ser encontradas sete abas descritas da seguinte forma:

1. Quem somos - relaciona os pesquisadores responsáveis e os assistentes de pesquisa e mestrandos que contribuíram com a pesquisa, assim como seus currículos resumidos. Ainda apresenta a *designer* que auxiliou na produção do logotipo.
2. Sobre o projeto - apresenta um resumo do projeto para entendimento do usuário.
3. Relatórios técnicos - apresenta os relatórios técnicos anuais produzidos pelo grupo de pesquisa.
4. Pesquisa - o usuário pode realizar uma pesquisa específica, limitando o campo em que quer realizá-la.
5. Publicações - aparecem listados os 1293 artigos sobre Avaliação e sua interseção com a área Educação selecionados pelo grupo de pesquisa.
6. Estatísticas - é oferecida a possibilidade de elaboração de gráficos organizando as produções científicas publicadas por ano, por eixo temático e por segmento educacional, assim como os quantitativos dos artigos por ano, autores, palavras-chaves, revista de publicação, área de conhecimento, tipo de publicação, eixo temático, segmento educacional, estado e região geográfica da publicação.
7. Contato - apresenta um formulário para preenchimento caso o usuário queira enviar mensagens, dúvida ou questionamento para o grupo de pesquisa.

O grupo de pesquisa realiza anualmente a atualização do banco de dados e a inclusão dos artigos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos. As alterações de campo e de interface do usuário são realizadas pelo profissional de TI responsável.

Uma funcionalidade que deve ser destacada é a possibilidade da emissão de relatórios e gráficos, que apresentam de maneira clara informações relevantes dos artigos, tais como: autores mais significativos, palavras-

-chave mais utilizadas na indexação, periódicos mais representativos para a comunicação científica da área, nível educacional em que mais estudos foram realizados, além da quantidade de artigos por eixo temático.

Ao longo da disciplina e das reuniões de pesquisa realizadas pelo grupo, são identificados aspectos do e-Aval que necessitam de revisão e/ou de atualização. Estes aspectos são elencados e comunicados ao técnico de TI que realiza as alterações solicitadas. No que diz respeito à atualização da base de dados, referente à inclusão dos novos artigos identificados a cada quadrimestre de trabalho, ela é realizada pelo próprio grupo de pesquisa, sem necessidade de participação do técnico de TI. Deste modo, a base de dados é mantida atualizada.

APLICABILIDADE

A experiência acadêmica de desenvolver um banco eletrônico de dados na área da Avaliação e atualizá-lo ao longo de 11 anos, ofereceu aos mestrandos do Curso de Mestrado em Avaliação, da Faculdade Cesgranrio que participaram da disciplina e do grupo de pesquisa, a oportunidade de pesquisar, organizar e aprofundar conhecimento na área da Pesquisa e da Avaliação. Esta experiência contribui diretamente para a formação de pesquisador e de avaliador dos profissionais interessados na área da Avaliação e mestrandos que têm participado da disciplina. A disponibilização do banco de dados eletrônico totalizou, no curto espaço de tempo de julho de 2024 (data de início da contagem) a fevereiro de 2025, 4364 visitantes, mostrando a relevância deste recurso de pesquisa e ensino para a formação dos avaliadores. Durante este período de 11 anos, 46 participaram das atividades de construção e manutenção do e-Aval, além da análise dos artigos ali armazenados.

Estes dados permitem refletir sobre esta oportunidade acadêmica de formação de avaliadores mediante a oportunidade de construir conhecimento teórico e prático sobre a área da Avaliação, uma vez que cabe aos mestrandos identificar os artigos que atendam as características do e-Aval, selecioná-los e registrá-los em programa de planilha eletrônica para em seguida classificá-los de acordo com os eixos temáticos construídos pelo grupo de pesquisa. O estudo qualitativo dos artigos constantes do eixo temático estudado em cada quadrimestre oferece a oportunidade de

entrar em contato mais profundo com a área de conteúdo estudada pelo eixo temático em questão e de analisar cada artigo sob a luz de aspectos da metodologia da Avaliação. Deste modo o e-Aval se tornou um recurso de pesquisa e ensino-aprendizagem fundamental para a formação do avaliador neste curso de mestrado.

Este processo de construção de conhecimento percorrido pelos mestrandos tem sido realizado mediante diálogo com os Assistentes de Pesquisa, que acompanham todo o processo juntamente com a docente responsável pela disciplina. O resultado da atividade de construção de um recurso de pesquisa e ensino deste porte durante mais de 10 anos apresenta também resultados acadêmicos concretos como apresentação de trabalhos, por alunos e docentes, em eventos científicos da área, publicação de artigos em revistas acadêmicas da área, publicação de capítulos de livro, além da publicação de dois livros.

Construir e atualizar a base de dados se mostra uma prática motivadora, pois agiliza o acesso de mestrandos e outros interessados a uma grande quantidade de estudos realizados na área da Avaliação, além de ampliar a capacitação do grupo para enfrentar questões relacionadas às estratégias de busca e recuperação de informação, imprescindíveis à formação de novos avaliadores, pesquisadores e futuros mestres.

Essa experiência, de longa duração, de desenvolvimento de competências de avaliação tem trazido, a cada ano, desafios para a docência que busca, junto com os assistentes de pesquisa e os mestrandos, nas etapas do trabalho, caminhos para revelar como se apresenta o Estado da Arte da Avaliação. Leite, Ferreira e Freitas (2020, p. 115 e 116) relatam da seguinte forma esta vivência no curso de Mestrado:

A cada ano a base e-Aval recebe novos artigos e são elaborados pareceres avaliativos mais complexos, mais precisos em termos metodológicos e passíveis de serem compartilhados com a comunidade científica. Assim, acredita-se que, ser professor nesse contexto, do Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, tem dado aos docentes a oportunidade de desenvolver nos futuros avaliadores competências avaliativas e profissionais que lhes permitirão atuar na área da Avaliação com conhecimento técnico e capacidade.

Este texto reforça a relevância do desenvolvimento deste trabalho à medida que ao longo de 11 anos ele foi expandido e amadurecido, oferecendo ao grupo de pesquisa oportunidades acadêmicas não previstas no seu início.

CONCLUSÃO

Diante do exposto cabe ressaltar mais uma vez, o registro de atividades realizadas pelo grupo de pesquisa que evidenciam o leque de oportunidades acadêmicas construídas a partir desta experiência:

O fato do Projeto “Estado da Arte da Avaliação” vir sendo desenvolvido em uma disciplina do curso de Mestrado que faz parte da Faculdade Cesgranrio (FACESG), e que, como tal, oferece a oportunidade aos alunos do mestrado, futuros avaliadores, de entrar em contato com um acervo relevante de artigos científicos da área da Avaliação e Educação na disciplina Prática de Avaliação: Estado da Arte da Avaliação. A disciplina permite aos alunos, a partir da análise destes artigos, observar elementos teóricos da metodologia da avaliação, adotados pelo Mestrado Profissional em Avaliação que lhes permite construir pareceres avaliativos, artigos científicos e capítulos de livros que contribuem significativamente para a sua formação, oferecendo uma contribuição segura ao desenvolvimento da cultura da avaliação, por meio da aplicação dos métodos e técnicas aprendidos ao longo do curso, para executar, com rigor metodológico, os processos avaliativos como elemento propulsor ao avanço da área da Avaliação. (LEITE; FERREIRA; FREITAS; SANTOS, 2024, p. 8 e 9)

Este capítulo resgata o histórico de planejamento, construção e revisão de um importante recurso de pesquisa e ensino, o e-Aval que, pela sua natureza, pode ser expandido para outras áreas de conhecimento, de modo a oferecer a outros profissionais e estudantes novas formas de construção de conhecimento vinculadas à área da Avaliação. Espera-se, assim, que este trabalho tenha continuidade de modo que o recurso de pesquisa e ensino construído pelo grupo de pesquisa na área da Avaliação e Educação possa ser desenvolvido também em áreas como a da Avaliação em Saúde, Avaliação e Meio Ambiente, Avaliação e Empreendedorismo, dentre outras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, G. S.; MARINS, C. E.; MIGUEL, C. M. L.; SILVA, J. S. N.; JARDIM, M. L. C. Etapas do processo da pesquisa bibliográfica e da construção da base de dados. In: LEITE, L. S. (Org.). *O Estado da Arte da Avaliação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 13-40.
- ALONSO B. T., BARROS C. M., CABERO M. M. M. Estado da arte: estudo bibliométrico da produção científica sobre modelagem conceitual no âmbito museológico. *Quest* [Internet]. 2024;30:e-134831. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.30.134831>. Acesso em: 03 fev. 2025
- FACULDADE CESGRANRIO. Mestrado Profissional em Avaliação. Informações gerais. Disponível em: <https://is.gd/KmRsU2>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<https://is.gd/rbwMiV>>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- KING, J. A. Evaluation of Education. In: MATHISON, Sandra. *Encyclopedia of Evaluation*. California: Sage Publications, 2005. p. 121-122.
- LEITE, L. S.; FERREIRA, S. M. M. R.; FREITAS, S. R. N. O processo de construção de competências avaliativas: uma experiência docente. In: Souza Neto, Biegging, Busarello. (Org.). *O que é ser professor?*. 1ª ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v., p. 90-105.
- LEITE, L. S.; FERREIRA, S. M. M. R., FREITAS, S. R. N.; SANTOS, F. G. A. O Estado da Arte da Avaliação: metodologia de pesquisa e de formação de avaliadores. *Revista Meta: Avaliação*, [S.l.], v. 16, p. 1-10, aug. 2024. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://is.gd/PPzSII>>. Acesso em: 02 fev. 2025. doi: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v0i0.5031>.
- LEITE, L. S., VILARINHO, L. R. G., FERREIRA, S. M. M. R., FREITAS, S. R. N., SANTOS, F. G. A. (2024). Avaliação de políticas públicas: uma análise de artigos acadêmicos armazenados na base e-Aval. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(123), e0244308. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204308>
- ROMANOWISKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://is.gd/bJ0GaS>>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- VIANNA, W. B.; ENSSLIN, L.; GIFFHORN, E. A integração sistêmica entre pósgraduação e Educação básica no Brasil: contribuição teórica para um “Estado da Arte”. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71. p. 327-344, abr./jun. 2011.

PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS, MOVIMENTANDO SABERES: O JORNAL ESCOLAR COMO PRODUTO EDUCACIONAL

Edvar Ferreira Basílio¹

Talita Brasil e Silva²

Raissa Freitas Alves³

Adriana Souza Barreto⁴

João Victor Temóteo Rocha⁵

Thiago Moreira Monte⁶

Wesley Epifanio Martins de Queiroz⁷

Alexandra Maria de Oliveira⁸

INTRODUÇÃO

Jornais escolares circulam nos colégios da Europa desde o século XIX, embora a maioria dos estudos referentes a este material pedagógico credite ao educador francês Célestin Freinet (1896-1966) a ideia de criar o primeiro jornal elaborado exclusivamente por estudantes, no decorrer dos anos 1920. Independentemente de quem seja o pioneirismo deste artefato, os objetivos da estratégia didática em discussão comumente se conduzem a: superar práticas docentes baseadas exclusivamente no verbalismo do professor e na memorização de conteúdos pelo aluno; estimular o protagonismo, a criticidade e a criatividade do educando; instigar o estudante a refletir/discutir os problemas da escola e de seu entorno; conectar as práticas docentes à realidade que acontece além dos muros escolares.

No mesmo sentido, surgiu o “Vós! cidadania é o que nos move”, o primeiro periódico da Escola Estadual CAIC Raimundo Gomes de Carvalho (SEDUC-CE), instituição de ensino localizada no bairro Dom Lustosa, na

¹ Doutorando em Geografia (UFC). Professor (SEDUC-CE). ID Lattes: 6300223567652232

² Doutora em Sociologia (UFC). Professora (SEDUC-CE). ID Lattes: 9578481594493345

³ Graduada em História (UFC). Professora (SEDUC-CE). ID Lattes: 0711463910767668

⁴ Especialista em Administração Escolar. Professora (SEDUC-CE). ID Lattes: 3937314434341773

⁵ Graduando em Geografia (UFC). Bolsista (PIBID). ID Lattes: 1465980630028950

⁶ Licenciado em História (UFC). Professor (SEDUC-CE). ID Lattes: 668406154571020

⁷ Licenciado em Letras (UFC). Professor (SEDUC-CE). ID Lattes: 6474901177117283

⁸ Doutora em Geografia Humana (USP). Professora (UFC). ID Lattes: 5468866578628283

cidade de Fortaleza-CE. A comunidade estudantil da referida instituição reside basicamente em quatro bairros do extremo oeste da capital cearense: Autran Nunes, Dom Lustosa, Henrique Jorge e Genibaú. Dentre outras características, este conjunto de bairros e as comunidades urbanas que deles fazem parte (Portelinha, Vacaria, Betesda, Tocantins e Pau da Velha) possuem baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) - indicador que engloba nível de escolaridade, renda e expectativa de vida. A baixa qualidade de vida destas localidades se reflete, de maneira mais proeminente, na precariedade da infraestrutura urbana e no elevado número de crimes violentos letais intencionais (CVLI), os quais envolvem principalmente as juventudes aí situadas (CAVALCANTE; ALTAMIRANO, 2019).

O Jornal Vós! é resultado das ações realizadas na Escola CAIC pelo “Projeto Nós Propomos: cidadania e inovação na educação geográfica!”, metodologia de ensino e aprendizagem originada em 2011 no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa.

Embora gerado a partir do ensino de Geografia, o PNP possui notável natureza interdisciplinar, sistêmica e integradora de saberes, o que permitiu ao Projeto uma capilaridade que ultrapassa os limites de sua aplicação na educação geográfica. Esta pesquisa detectou que hoje, além do ensino de Geografia escolar, o ideário do PNP se faz notar também em estudos acadêmicos de outros campos do conhecimento, como Direito, Arquitetura e Urbanismo, Políticas Públicas, Planejamento Urbano, Engenharias e Meio Ambiente. Nos programas escolares, são amplas as possibilidades de aplicação do PNP interseccionada entre diferentes unidades curriculares, como Biologia, Matemática, História e Língua Portuguesa.

No Brasil, em 2014, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina foi o primeiro a abraçar a metodologia do PNP. Atualmente, 15 das 27 unidades federativas possuem ações com referência no Projeto, a maioria em São Paulo, Paraná, Goiás e Distrito Federal (SILVA NETO, 2023). Suas propostas inovadoras também têm se repercutido por diversos países e hoje estão presentes, além de Portugal, na Espanha, México, Colômbia, Peru, Moçambique e Brasil. Na Turquia e no Laos, o PNP encontra-se em fase de planejamento.

Para atingir seus objetivos, o PNP se alicerça em 10 princípios que servem de guia para o alcance do que preconiza. Segundo Claudino (2019,

p. 39), esses princípios são os seguintes: 1. Cidadania territorial; 2. Simplicidade metodológica; 3. Flexibilidade; 4. Investigação; 5. Construtivismo; 6. Diálogo/horizontalidade; 7. Parcerias; 8. Valorização de diferentes competências; 9. Multidisciplinaridade; 10. Divulgação.

De acordo com o Manual Nós Propomos! (BAZZOLI; SILVA; VIANA, 2017, p. 21-33), o PNP apresenta 10 passos em seu desenvolvimento: 1 - Contato com as escolas, sensibilização e apresentação do Projeto; 2 - Manifestação de interesse da escola em participar das atividades e ações do Projeto; 3 - Formação de grupos colaborativos de trabalho para desenvolvimento do Projeto; 4 - Atividades técnicas, nivelamento e qualificação; 5 - Desenvolvendo o Projeto; 6 - Pesquisa documental e revisão de literatura; 7 - Trabalho de campo e outras técnicas de pesquisa; 8 - Como resolver o problema estudado; 9 - Como desenvolver e finalizar o trabalho; 10 - Socialização no seminário anual.

No conjunto de etapas descrito, destacam-se como pilares para a efetivação do PNP: as atividades de campo, que colocam o educando como sujeito pesquisador/investigativo da realidade social que o circunda; a identificação de problemas por parte dos educandos na comunidade em que estes se inserem; e as propostas de solução/mitigação, por parte dos próprios educandos, dos problemas que foram investigados por estes mesmos sujeitos.

Na Escola CAIC, o PNP foi desenvolvido como estratégia didático-metodológica no componente curricular eletivo de Educação para a Cidadania na Escola. O Jornal escolar do CAIC surgiu como um dos meios de socializar na comunidade escolar as ações do Projeto da Eletiva em questão.

As matérias jornalísticas, escritas pelos educandos com mediação de professores, dizem respeito aos problemas urbanos presentes no bairro/cidade do aluno, por isso, a cidade é vislumbrada nesta proposta como educadora e a escola se faz cidadã. Para Gadotti (2006, p. 135), “temos uma Escola Cidadã e uma Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade”.

Esta investigação intenciona maiormente desenvolver educação para a cidadania, conceito que neste estudo diz respeito ao “direito a ter direitos” e, em vista disso, entende-se como cidadão “aquele que exerce

seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos, ampliar outros” (ARENDT, 2000; CAVALCANTI (2005, p. 43-44)).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Metodologias de ensino e aprendizagem como o PNP e o desenvolvimento de estratégias didáticas como o jornal escolar apresentam confluência com as chamadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, em divergência às práticas tradicionais de ensino. Nas metodologias ativas, o educando passa a ter papel central, suas vivências são valorizadas e os problemas/demandas do contexto social são pautas mobilizadas pela escola. A definição de Pereira (2012) acerca de metodologias ativas de ensino e aprendizagem se cruza com os norteamentos do PNP quando o autor diz que esses procedimentos são:

[...] todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p. 7).

No mesmo raciocínio, Berbel (2011) explica que:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p. 28).

O estímulo ao engajamento presente em metodologias ativas induz o educando à condição de protagonista de sua própria aprendizagem, por estimulá-lo à investigação de campo, por suscitá-lo a identificar os problemas presentes no cotidiano em que está agregado e por provocá-lo a apresentar propostas de intervenção (CLAUDINO, 2019). O educando, então, confunde-se com a figura de pesquisador ao ser despertado em sua capacidade de descoberta e a buscar solucionar problemas específicos.

Nesta perspectiva, reflete-se a Teoria Socioconstrutivista de educação, a qual tem como um de suas principais referências os estudos do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934)

No Socioconstrutivismo, as interações dos sujeitos entre si e com o meio vivido permeiam os processos de ensino e aprendizagem e são capazes de edificar aprendizagens que despertam o interesse do educando, dentre outros motivos, porque a realidade do educando é um conteúdo curricular. A respeito da atividade socioconstrutivista, discorre Libâneo (1995):

É “sócio” porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É “construtivista” porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor (LIBÂNEO, 1995, p. 129).

Numa perspectiva socioconstrutivista, Cavalcanti (1998) destaca que as interações cotidianas dos alunos com o bairro/cidade em que vivem oportunizam aos professores amplas possibilidades para ensinar-aprender Geografia com norteamento integrativo, e este panorama precisa ser processado pela escola:

As temáticas referentes à cidade e ao cotidiano urbano são pertinentes, pois oportunizam múltiplas possibilidades para ensinar e aprender, sobretudo quando se reconhece a existência de uma realidade urbana multifacetada marcada por graves problemas sociais e ambientais que ainda estão longe de serem vencidos.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA

A efetivação do jornal escolar no CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, instituição de ensino público vinculada à SEDUC-CE, ocorreu após a aplicação do PNP junto a 60 estudantes do componente curricular eletivo de Educação para a Cidadania na Escola. No total, 60 estudantes do primeiro ano do ensino médio participaram da Eletiva que se utilizou da metodologia de ensino do PNP, dos quais 30 estavam matriculados no turno matutino e outros 30 no turno vespertino.

No Projeto em questão, a espacialidade vivida pelo educando em seu cotidiano é parte intrínseca dos processos de ensino e aprendizagem. O cerne do projeto é construir as bases para o exercício da cidadania a partir da contextualidade social experienciada pelo aluno no seu bairro/cidade, por isso que o PNP considera que desenvolver um raciocínio geográfico com base nas experiências de vida que acontecem nos lugares, paisagens e territórios da cidade é fundamental para se constituir e exercer cidadania.

Como estratégia, estimula-se que o aluno identifique, na realidade onde se incorpora, os principais problemas sociais aí existentes de forma que sejam pensadas alternativas para solucionar as questões que afligem as populações no seu dia a dia de bairro e de cidade. Assevera-se que as propostas colocadas em pauta precisam ser viáveis, daí que o PNP se ampara em regramentos legais que alicerçam a garantia de direitos e de responsabilidades dos sujeitos em sociedade.

Enquanto metodologia ativa e construtivista de educação para a cidadania, o PNP considera que as práticas de campo funcionam como importante subsídio para mobilizar o ensino e a aprendizagem de uma educação que almeja ser crítica, reflexiva e problematizadora. Neste sentido, o PNP busca fazer o educando reconhecer-se não apenas como membro de uma realidade social, mas como sujeito que também é corresponsável pelos destinos de uma realidade que foi socialmente construída.

Projetos estruturados com base em metodologias ativas costumam valorizar e aplicar com frequência as saídas da escola. Na Eletiva de Educação para a Cidadania no CAIC, as saídas a campo se deram por ruas e quarteirões que circundam a escola (no bairro Dom Lustosa) a fim de realizar um diálogo com moradores sobre os problemas socioambientais que mais afetam a comunidade.

A entrevista por pautas, realizada pelos educandos do CAIC, foi o instrumento de coleta de informações adotado. Conforme Gil (2011, p. 112), “a entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso”.

A participação direta dos estudantes reforça o caráter de pesquisa qualitativa de modalidade participante na qual se embasa este estudo. O tipo de pesquisa destacado é marcado “pela interação entre pesquisadores

e membros das situações investigadas” (GIL, 1991, p. 35) e tem como objetivo “auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas” (LE BOTERF, 1984, p. 52).

Nas discussões acerca dos principais problemas, destacaram-se a precariedade na prestação de serviços públicos de saúde, a favelização e áreas de risco, a deposição irregular de resíduos sólidos urbanos (pontos de lixo) e as enchentes e alagamentos nos períodos chuvosos. No entanto, a violência urbana relacionada aos crimes violentos letais intencionais (CVLI) sobressaiu-se como o que mais preocupa a população.

De acordo com educandos e moradores, uma maior disponibilidade de equipamentos de esporte e lazer poderia contribuir para reduzir os riscos de assédio das facções criminosas que dominam os bairros periféricos da cidade. Maior contingente policial circulando foi aconselhado como possibilidade de inibir os costumeiros casos de assaltos nas ruas. Ao mesmo tempo que exigiram maior presença do aparato de segurança pública nas ruas, muitos educandos realçaram que a violência policial é um problema grave a ser resolvido.

Maiores oportunidades de emprego e renda para a população, especialmente com a adoção de políticas públicas direcionadas às juventudes, foram também apontadas como possibilidade de desestimular o envolvimento com a criminalidade.

Nas práticas pedagógicas descritas, o jornal escolar foi um meio de publicizar e repercutir na Escola CAIC as ações que foram efetivadas pelo PNP na Eletiva de Educação para a Cidadania. Denominado de “Vós!”, com subtítulo “cidadania é o que nos move”, o periódico começou a circular em abril de 2024 e foi organizado por um grupo de professores - de Geografia, de Língua Portuguesa e de Física - interessados em fazer desta iniciativa uma referência interdisciplinar e integrativa de ensino e aprendizagem. Mais de trinta alunos participaram da primeira edição do “Vós!”, colaborando com a produção de artigos autorais e/ou fotografias produzidas a partir de problemas do cotidiano dos bairros onde residem e da cidade de Fortaleza-CE.

O jornal escolar, enquanto recurso pedagógico, estimula a produção textual dos alunos de maneira criatividade e inovadora, pois o conteúdo

de suas matérias é elaborado pelos próprios alunos, com a mediação de professores, e a partir das questões sociais que dizem respeito aos lugares de vida do educando e, portanto, a eles mesmos.

Em 2024 circularam duas edições do jornal (abril e novembro). Em sua segunda edição, o jornal do CAIC circulou com doze páginas em formato impresso (350 cópias coloridas em papel couchê) e nas plataformas digitais da escola, resultando em centenas de visualizações e dezenas de comentários. A figura 1 demonstra a capa da segunda edição do jornal.

Figura 1 - Capa da segunda edição do Jornal “Vós! Cidadania é o que nos move”, em Fortaleza-CE, novembro de 2024.



Fonte: arquivos dos autores (novembro de 2024).

Mobilizações entre estudantes e professores têm ocorrido para que novas edições do jornal sejam produzidas. O objetivo é que o material tenha periodicidade quadrimestral, seja uma referência interdisciplinar de ensino e aprendizagem e torne a Escola CAIC uma instituição onde o aluno pesquisa, constrói aprendizagens significativas e contribui efetivamente para a formação cidadã participativa, democrática e socialmente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha surgido no contexto educacional há mais de um século, o jornal escolar enquanto estratégia didático-metodológica continua sendo um meio assumidamente eficaz em múltiplos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Comumente organizado por professores vinculados à área de Línguas e Códigos e com objetivos centrados na produção textual, o artefato analisado neste estudo se constituiu como um canal de socialização das ações de um Projeto de Ensino de Geografia. Mas nem por isso ficou restrito aos limites e aos saberes específicos deste componente curricular. Pelo contrário, o fato de ter surgido da Geografia sugere que o produto explorado tem como matéria-prima o mundo, a verdadeira fonte de inspiração para sua concretização como proposta pedagógica.

Ao asseverar, tal qual Paulo Freire (1989), que *a leitura de mundo precede a leitura da palavra*, o Jornal da Escola CAIC toma o mundo e a realidade concreta como uma inspiração para ensinar e aprender com/na/sobre o cotidiano experienciado além das fronteiras da sala de aula. Neste sentido, a escola se faz cidadã. Ao reconhecer a cidade enquanto *um livro aberto pronto para ser lido, interpretado e ressignificado*, como dizia Henry Lefebvre (1972), a espacialidade urbana é transformada em laboratório onde se perfazem experiências referenciadas por um panorama socialmente construído e que é possível, acredita-se, ser reformulado. Por esta perspectiva, o jornal ensina a exercer cidadania.

Ensino contextualizado, interdisciplinar dialógico e aprendizagens significativas são potencialidades trazidas pelo Jornal Escolar, recurso eminentemente integrador de conhecimentos e impulsionador da criatividade, da criticidade e da inovação nas práticas educativas.

Destaca-se o incentivo ao protagonismo do educando com encaminhamentos direcionados à consolidação de uma escola que não somente reproduz conteúdo trazidos por livros didáticos, mas que pesquisa, produz novos conhecimentos e se intersecciona com o contexto social circundante.

Apesar dos percalços do dia a dia e dos desafios inerentes ao trabalho docente na escola pública de periferia de uma grande cidade, como Fortaleza-CE, admite-se, de maneira enfática, que a mudança é uma possibilidade a ser buscada nas adversidades, quando novas atitudes podem ser pensadas e corporificadas, e delas outras realidades são capazes de emergir.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. Trad. de Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BAZZOLI, J. A.; SILVA, M. V. C.; VIANA, S. F. R. **MANUAL NÓS PROPOMOS! PALMAS**: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS/EDUFT, 2017.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://is.gd/FJbgqq>. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://is.gd/DDbzY>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005. Disponível em: <https://is.gd/v745p1>. Acesso em: 28 dez. 2023

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-134.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia**: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. [et al]. O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da ANPEGE**. [S. l.], v. 12, n. 18, p. 43-55, Especial GT Anpege, 2016.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Rev. geogr. Norte Gd.**, Santiago, n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: <https://is.gd/qGSLIj>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CALLAI, H. C. **Ciência Geográfica - Bauru** - XXIV - Vol. XXIV- (1): Janeiro/Dezembro – 2020. Disponível em: <https://is.gd/hhVNHk>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CAVALCANTE, R. M. B.; ALTAMIRANO, T. H. (org.). **Fortaleza armada**: consequências humanitárias em territórios demarcados pela violência. Fortaleza: Instituto OCA, 2019.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://is.gd/TEKzug>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana contemporânea. Campinas: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, L. S. Aprender sobre a cidade: a Geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, [S. l.], n. esp., p. 1-18, 2011.

CAVALCANTI, L. S. Estudar e ensinar as cidades latino-americanas: um desafio para o professor de Geografia. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, n. 1, jan./dez. 2020.

CLAUDINO, S. **Construir uma escola cidadã por meio do projeto Nós Propomos!** um desafio no espaço iberoamericano. **Sobretudo**, [S. l.], v. 2, p. 33-52, 2019. Disponível em: <https://is.gd/6GAoMH>. Acesso em: 6 mar. 2024.

CLAUDINO, S. Escola, Educação geográfica e cidadania territorial. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 9, n. 494, 2014, p.1-10.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, may 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://is.gd/w8PR6o>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. - São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

LEFEBVRE, H. **Le droit à la ville (1968)**. Paris: Anthropos, 1972.

LE BOTERF, G. **Pesquisa participante**: propostas e reflexões metodológicas. In C. R. Brandão (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

LIBÂNEO, J.C. **Apontamentos sobre pedagogia crítico-social e socioconstrutivismo**. Goiânia, s. n., 1995.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N, A. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de Geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. In: PESSÔA, V. L. S.; RÜCKERT, A. A.; RAMIRES, J. C. (org.). **Pesquisa qualitativa**: aplicações em Geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017. p. 262-287.

OLIVEIRA, K. A. T. **A cidadania territorial coloca o aluno onde a vida acontece no centro do debate**. São Paulo: Itaú Social, 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/a-cidadania-territorial-coloca-o-lugar-onde-a-vida-acontece-no-centro-do-debate/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematisação da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 6., 2012, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: s. n., 2012.

SILVA NETO, M da. **Projeto Nós Propomos!**: Educação Geográfica para a cidadania no contexto do Piauí/Brasil. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Cláudia Mara de Almeida Rabelo Viegas¹

Denise Campos²

Rodrigo Neiva³

INTRODUÇÃO

Perceber a qualidade da Educação Superior é um desafio antigo vivenciado pelos educadores, gestores acadêmicos e órgãos de regulação, sobretudo pelas inúmeras dimensões e variáveis objetivas e subjetivas a serem consideradas, tais como o ambiente educacional, as práticas pedagógicas, a avaliação, o ensino e a aprendizagem, a pesquisa, a extensão, a formação de docentes, as condições de trabalho dos educadores, a gestão escolar participativa, o acesso e a permanência dos estudantes na IES, o acompanhamento do egresso, dentre outras.

Diferentemente da verificação de um produto industrializado, em que se busca medir a qualidade por intermédio de critérios bem delimitados sem muito espaço para subjetividades, as instituições de ensino têm encontrado dificuldades para medir seu índice de qualidade, seja pela complexidade em verificar o real perfil acadêmico do estudante ingressante, seja para acompanhar como este se despede do Ensino Superior.

Vale ressaltar que, no século XXI, ao mesmo tempo em que se depara com o aumento expressivo de vagas em cursos superiores, a educação básica vem enfrentando uma realidade que envolve desde a falta de recursos financeiros à multifacetada dificuldade em lidar com a heterogeneidade cultural, socioeconômica e emocional dos estudantes.

¹Pós-doutorado em Direito (UFBA). Doutorado em Direito (PUC Minas). Professora (UNA e PUC Minas). Servidora Pública Federal do TRT da 3 Região. CV: <http://lattes.cnpq.br/1035903177130910>

²Doutorado em Educação (Currículo) (PUC-SP). Vice-presidente de Estratégia Acadêmica (ÂNIMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1207333322451938>

³Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Vice-Presidência Acadêmica (ÂNIMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8088333117385819>

A crise global do aprendizado, a obsolescência tecnológica, a exclusão escolar e outras circunstâncias têm afetado a educação básica e, por consequência, refletem diretamente no perfil dos discentes que ingressam no ensino superior. Nessa perspectiva, a lacuna entre o nível de ensino esperado e observado se revela em baixas habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, resultado da grave desigualdade socioeconômica ou, até mesmo, humanitária que, muitas vezes, afastam crianças e adolescentes do ambiente escolar ou deixam sequelas acadêmicas importantes na vida do indivíduo.

Desse modo, a falta de preparo, a dificuldade de acompanhar os conteúdos, a baixa autoestima em relação à aprendizagem e, até mesmo, a ausência de condições socioemocionais e financeiras vêm atrapalhando o desempenho acadêmico e afugentando os estudantes do ambiente escolar, perfazendo-se um desafio para as políticas públicas aplicadas à educação.

E não parou por aí... O desafio no processo educacional aumentou em 2020, oportunidade em que a pandemia de Covid-19 assolou o mundo e exacerbou ainda mais as desigualdades sociais, emocionais, econômicas e de aprendizagem no Brasil. A educação foi obrigada a migrar do presencial para o digital, gerando a exclusão escolar daqueles privados de condições financeiras e tecnológicas para suportar os impactos das restrições sanitárias.

Não obstante todas essas dificuldades, estudantes têm ingressado nas universidades com arestas cognitivas e emocionais que, muitas vezes, não poderão ser recuperadas totalmente pelo curso superior, situação que tem refletido diretamente nos indicadores de qualidade dos cursos e das instituições de ensino.

É nesse cenário que as ações de regulação, supervisão e avaliação institucional são realizadas pelo Governo Federal, tomando por base a Lei do SINAES, Lei 10.861/2004 e outras normas específicas. O MEC - Ministério da Educação e Cultura – por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, tem medido a qualidade dos cursos e instituições de ensino, baseado nos conceitos do ENADE (Exame nacional de Estudantes), IDD (Indicador de Diferenças entre o Desempenho Esperado e Observado), CPC (Conceito Preliminar de Curso e IGC (Índice Geral de Cursos).

Assim, por meio de técnica dedutiva e bibliográfica, pretende-se abordar a evolução do sistema de avaliação de qualidade das instituições e dos cursos superiores do Brasil, refletindo sobre a qualidade do ensino superior.

A EVOLUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E DOS CURSOS SUPERIORES NO BRASIL

A avaliação da qualidade do ensino superior é um tema intrigante, especialmente considerando os desafios impostos pela legislação, pelo mercado de trabalho e pelos avanços tecnológicos da sociedade aprendente. Fato é que, na maior parte de sua história, o sistema de avaliação institucional brasileiro tem preservado um viés centralizador e controlador do Estado, em que o Poder Público avalia, regula e supervisiona os cursos e as instituições de ensino superior, estabelecendo um ciclo que se retroalimenta (ANDION, 2012).

A avaliação externa como instrumento de melhoria da qualidade do ensino, quando bem conduzida, tende a produzir resultados que permitem o aprimoramento das instituições de ensino superior, a partir da comparação entre seu desempenho com o de outras similares.

Além disso, a avaliação é importante para balizar a escolha de qualidade de cursos e IES, sob o ponto de vista dos estudantes, de suas famílias e seus futuros empregadores, permitindo, também, que o Poder Público direcione os seus recursos financeiros, de modo a reduzir as desigualdades socioeconômicas e regionais.

Nessa perspectiva de ranking de qualidade, os cursos com melhor desempenho são ovacionados e utilizados como exemplo, ao passo que os de baixo desempenho tem sido identificados e levados a se ajustar ou, em último caso, descontinuados e extirpados da comunidade acadêmica.

O procedimento de avaliação é necessário, contudo, questiona-se se o *modus operandi* para se chegar à classificação e o rankiamento de cursos e IES seria justo e real. Segundo Franco, Pacheco e Ristoff, a manutenção da avaliação como aspecto central na política educacional, particularmente, na produção da melhoria da qualidade do ensino, é importante para detectar aspectos que possibilitariam gerar alterações significativas no contexto das instituições (FRANCO, 2004; PACHECO; RISTOFF, 2005).

Como se observa, a busca de qualidade é o objetivo de todos da comunidade acadêmica, discentes, rede de apoio familiar, docentes, instituição de ensino, órgãos reguladores e sociedade, a maior beneficiada a nosso sentir.

No entanto, a discussão sobre a temática “qualidade da educação superior” não prescinde a necessidade de reflexão sobre os próprios instrumentos e parâmetros utilizados para tal aferição, bem como o formato de divulgação de seus resultados.

Afinal, é intrigante! Como definir qualidade da educação superior? Feita tal definição, como medi-la? Tratam-se de indagações desafiadoras!

Diante desse cenário e para entender o processo de avaliação como um todo complexo, oportuno se faz realizar uma breve digressão no tempo.

Pois bem. Considerando que a evolução do sistema de avaliação é um processo contínuo e complexo, a expressão “qualidade em educação”, no ensino superior, emerge a partir da década de 80, transmutada da área de produção e negócios (NEWTON, 2002).

Giselle Cistina Martins Real destaca que, de 1968 a 1994, a avaliação no Ensino Superior era composta por apenas um instrumento, utilizado para fins de autorização e credenciamento de instituições. Vale transcrever suas observações:

Nos períodos anteriores, que abarcam os anos de 1968 a 1994, a avaliação era composta por apenas um instrumento, a partir da avaliação, para fins de autorização e credenciamento de instituições, realizada por comissões de especialistas. A partir de 1995, efetivam-se as informações estatísticas como parte do sistema de avaliação; adota-se o provão para avaliação do rendimento dos alunos; mantém-se a avaliação de credenciamento de instituições; ainda sistematiza-se em períodos quinquenais a avaliação de cursos, criando, além da autorização e do reconhecimento de cursos, a renovação de reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições.

No entanto, esses instrumentos não se articularam entre si como, por exemplo, os dados estatísticos coletados, tabulados e expressos nos Censos Educacionais não foram analisados, cotejados e/ou comparados com os demais resultados. (REAL, 2024, p. 4)

Nesse contexto, em meados da década de 1990, os processos de avaliação e regulação da educação superior ganharam centralidade junto às ações governamentais e, seguindo essa toada, o Governo Federal, por meio da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterou as diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 4.024/1961), determinando que o Ministério da Educação (MEC) realizasse avaliações periódicas das instituições de educação superior e dos cursos de graduação (INEP, 2024). Estabelecia-se, nos termos do art. 3º, §1º, da Lei n.º 4.024/1961 — redação alterada pela Lei n.º 9.131/1995, a obrigatoriedade de realização anual de: exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação (BRASIL, 1961)

Na sequência, em 18 de março de 1996, em decorrência da Lei n. 9.131/1995, o MEC instituiu, por meio da Portaria n. 249/1996, a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos (ENC), também chamado de Provão, com foco na avaliação dos cursos pelos resultados de desempenho dos estudantes. Inicialmente, cursos de três áreas do conhecimento foram avaliadas — Administração, Direito e Engenharia Civil, mas a abrangência foi ampliada gradualmente, e, em sua última edição, em 2003, a aplicação do Provão alcançou 30 áreas do conhecimento. (INEP, 2024).

Carlos Roberto Fernandes Araújo e Murillo de Oliveira Dias destacam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96 promoveu algumas mudanças no ensino superior, dentre as quais a permissão de aberturas de IES por todo o país, bem como a criação de processo regular de avaliação do ensino pelo MEC/INEP, *in verbis*:

(i) autorização de cursos sequenciais; (ii) liberdade de seleção de ingresso de alunos; (iii) abertura a instituições não universitárias (centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas superiores, institutos superiores e centros tecnológicos); (iv) existência de universidades especializadas por campo de saber; (v) autonomia às universidades, com permissão para a criação, organização e extinção de seus cursos de graduação e **criação de processo regular de avaliação do ensino pelo MEC/INEP** (ARAÚJO; DIAS, 2021. p. 03).

Nesse sentido, Vera Lucia Telles Scaglione e Marcello Nitz da Costa remontam o momento histórico, ressaltando que, no final da década de 90, as mudanças socioeconômicas e culturais, o desenvolvimento da tecnologia da informação e outras inovações políticas e sociais ensejaram a ascensão de classes menos favorecidas, que passaram a ter acesso a bens de consumo e, também, ao ensino superior. Assim, para atender à crescente demanda pelo ensino superior da época, ocorreu uma grande expansão no mercado educacional privado brasileiro. Todavia, o número de ingressantes não acompanhou o aumento do número de vagas oferecidas, gerando capacidade ociosa, em especial nas IES privadas (SCAGLIONE; COSTA, 2011. p. 3).

A ampliação do número de IES, todavia, não ensejou a uma melhoria qualitativa do sistema educacional brasileiro, ao contrário, a qualidade de muitas instituições decaiu bastante com o advento da alta competitividade (CONSONI e HENRIQUES, 2011).

E, nesse cenário, a dificuldade do Governo Federal em cumprir sua missão de cuidar da Educação Superior passou a ficar evidente, entrando em cena o conceito de qualidade no contexto educacional, em especial, na educação superior, especialmente atrelado a um determinado contexto socioeconômico e político (SCAGLIONE; COSTA, 2011. p. 3).

A iniciativa do MEC/INEP, ao desencadear um processo avaliativo, expressava o reconhecimento da urgência desse processo e, ao mesmo tempo, a decisão de tomar a si a responsabilidade de desenvolvê-lo. A ideia era de que avaliação permitiria revisar o desempenho das funções acadêmicas, sociais e políticas das IES e, concomitantemente, de um curso superior, sob a ótica dos seus principais agentes, gestores, discentes e docentes (OLIVEIRA, 2024).

Em 2004, as práticas sistêmicas de avaliações da Educação Superior, visando mensurar a qualidade e influenciar os modelos de funcionamento das IES e de seus cursos, assumiram lugar de destaque nas pautas educacionais com o advento da Lei n. 10.861/2004, norma que instituiu o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, formado por um tripé avaliativo: a “Avaliação das Instituições de Educação Superior” (AVALIES), a “Avaliação dos Cursos de Graduação” (ACG) e o “Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes” (ENADE).

A **Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)** foi introduzida para aferir a qualidade das instituições de ensino superior, a partir da observação dos aspectos institucionais, gestão, infraestrutura, e práticas pedagógicas. É o centro de referência do sistema de avaliação que se desenvolve em duas ações: a **Autoavaliação**, um processo avaliativo interno, coordenado por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que busca identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria; a **Avaliação Externa** realizada por comissões designadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que visitam as instituições, analisam documentos, entrevistam membros da comunidade acadêmica para, ao final, emitir o importante **Relatório de Avaliação Externa**, documento em que é consolidada a situação da IES, capaz de orientar a gestão institucional e influenciar políticas públicas de financiamento da educação (INEP, 2024).

A **Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)**, dessa forma, é realizada pelo Ministério da Educação – MEC e objetiva avaliar a qualidade dos cursos de graduação, considerando o projeto pedagógico, o corpo docente, a infraestrutura e os resultados de aprendizagem. O procedimento avaliativo é balizado pelo **Instrumento de Avaliação**, indicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o qual impõe diretrizes a serem observadas na **Visita In loco**.

Registra-se que o **Instrumento de Avaliação** pretende avaliar indicadores de qualidade relativos à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e às instalações físicas dos cursos de graduação, complementando o conjunto de modalidades de avaliação instituídas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

A **Visita In Loco**, a seu turno, é realizada por Comissões formadas por professores especialistas que visitam as instituições para verificar a conformidade dos cursos superiores com os padrões estabelecidos no instrumento de avaliação do INEP. Tal procedimento persegue uma visão global do curso, que se traduz na articulação dos resultados obtidos pela IES, a inserção do curso neste contexto e o desempenho dos graduandos. Avalia-se, assim diversos aspectos do curso, incluindo a qualificação dos professores, os recursos didáticos disponíveis e o apoio à comunidade acadêmica.

O terceiro componente do tripé avaliativo do SINAES é formado pela **Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE)**. O exame sobreveio para substituir o antigo “Provão”, que vigeu entre 1996 a 2003 e objetiva avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, bem como suas habilidades e competências. A dinâmica envolve a aplicação da **Prova** aos alunos ingressantes e concluintes de cursos de graduação, contendo questões de formação geral e específica do curso avaliado e do **Questionário do Estudante**, que pretende coletar informações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes e suas percepções sobre a qualidade do curso.

Portanto, os resultados do rendimento dos estudantes no ENADE, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, dentre eles o IDD.

A integração do tripé avaliativo do SINAES, dessa forma, pretende proporcionar uma visão abrangente da qualidade da educação superior, a fim de promover a melhoria contínua das instituições e cursos, bem como o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas.

Seguindo o processo evolutivo, a década de 2010 foi marcada por significativas inovações no sistema de avaliação do ensino superior brasileiro, sobretudo com a integração tecnológica do Cadastro e-MEC e a busca crescente das IES por creditações internacionais.

O Cadastro e-MEC, lançado em 2010, passou a integrar e simplificar a gestão dos processos de regulação e a avaliação do ensino superior no Brasil, centralizando informações sobre as instituições de ensino superior, cursos, atos autorizativos, avaliação institucional e de cursos, entre outros dados. O banco de dados apresenta funcionalidades importantes, tais como: de **“Regulação e Supervisão”**, buscando o acompanhamento e a supervisão das instituições e cursos pelo Ministério da Educação (MEC), bem como permite o registro e o processamento de solicitações de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; de **“Transparência e acessibilidade de dados**, disponibilizando informações ao público sobre a situação das instituições e cursos, permitindo que discentes, docentes e sociedade em

geral acessem dados relevantes sobre a educação superior no país. Enfim, trata-se de importante iniciativa que melhorou a comunicação entre o MEC, as instituições de ensino e outros atores do sistema educacional.

Por outro lado, as instituições de ensino superior brasileiras intensificaram na internacionalização do ensino, buscando cada vez mais **acreditações internacionais** que qualificam a IES, bem como colaboram no enfrentamento da competitividade e do reconhecimento global de seus cursos superiores. A propósito, a AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*), por exemplo, é uma das principais acreditações para escolas de negócios no mundo focada em padrões de qualidade em educação empresarial, pesquisa e práticas pedagógicas. A ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology*), por sua vez, é reconhecida internacionalmente pelos cursos de engenharia, tecnologia, computação e ciências aplicadas, garantindo que programas atendam a padrões de qualidade em termos de currículo, corpo docente e infraestrutura.

Fato é que as acreditações internacionais elevam o status das instituições de ensino, facilitando a cooperação e intercâmbio acadêmico com universidades estrangeiras, assim como incentivam a manutenção de altos padrões de qualidade, impulsionados pela implementação de processos de melhoria contínua. Não se pode perder de vista que os cursos acreditados são mais valorizados pelo mercado de trabalho, atraindo estudantes nacionais e internacionais, docentes altamente qualificados, infraestrutura moderna e tecnológica, circunstâncias que ensejam uma dinâmica de “*ganha ganha*”, pois se, por um lado, eleva sensivelmente a empregabilidade dos graduados, por outro, gera o reconhecimento de excelência das IES e para seus Educadores.

O tempo passou e os desafios na Educação aumentaram em 2020. A pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus ensejador da síndrome respiratória aguda (SARS-CoV-2), gerou um número gigante de adoecimentos e mortes em todo o mundo, levando às autoridades sanitárias definirem pelo isolamento social, com permanência no ambiente doméstico, sempre que possível, como forma de proteção e controle da disseminação da doença.

O impacto da pandemia foi forte e afetou todas as áreas econômicas, psicossociais, e, também, a educação como um todo. Entretanto, os

educadores e gestores acadêmicos foram resilientes não deixaram os pratinhos caírem! Em março de 2020, em um momento em que imperava o distanciamento social por conta de emergência sanitária, Educadores de todo o país se reinventaram, trocando as lousas e a presencialidade pelas telas do computador, aplicativos digitais, buscas ativas e outras metodologias disruptivas que os aproximavam dos estudantes e possibilitavam a troca de conhecimento.

Todo esse cenário tecnológico levou à necessidade de se reavaliar os métodos tradicionais de ensino e avaliação, adaptando-os para formatos online e desenvolvendo de novas estratégias para garantir a integridade acadêmica e a eficácia das avaliações remotas.

Paralelamente a isso, o Ministério da Educação (MEC) intensificou o projeto de reformulação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, objetivando tornar os currículos mais flexíveis e alinhados às demandas do mercado de trabalho, na busca de uma formação de profissionais com competências multidisciplinares.

As IES foram incentivadas a implementar processos de avaliação contínua, visando monitorar e melhorar constantemente a qualidade do ensino, com enfoque na autoavaliação institucional como ferramenta para identificar pontos fortes e áreas de melhoria.

E, seguindo a tendência de integração contínua de tecnologias de ensino à distância com o ensino presencial, os modelos híbridos passaram a chamar muita atenção da comunidade acadêmica, ressurgindo como uma proposta pedagógica que mescla os ambientes e comunidades de aprendizagem, metodologias, tempos, sendo um mix de experiências online e offline, as quais aproveitam o que cada forma de ensinar tem de melhor. Uma abordagem metodológica flexível organizada por meio de TICs inovadoras capazes de orientar a atividade docente e proporcionar formas diversas de ensino e aprendizado, estimulando a autonomia, o protagonismo e o aprendizado colaborativo (VIEGAS; CAMPOS; SILVA, 2024).

Nessa perspectiva inovadora, alterações pontuais vêm sendo implantadas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para melhor refletir as competências exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo, dando ênfase, além do conhecimento teórico, às competências práticas e habilidades aplicadas. Contudo, tais alterações não têm sido suficientes para retratar a qualidade da Educação Superior.

A propósito, em 2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou às instituições de educação superior a proposta de reformulação da avaliação dos cursos de licenciatura brasileiros, sendo que os pontos principais:

dizem respeito à definição de novas matrizes de referência; modelos de itens; e formato das provas, com o objetivo de avaliar as competências teóricas dos estudantes. Além disso, a indicação de padrões mínimos de desempenho esperado e a criação de uma avaliação das competências práticas desenvolvida ao longo dos estágios supervisionados também fazem parte do projeto (AGÊNCIA GOV, 2024)

Como se observa, durante toda a trajetória do sistema de avaliação, o Governo Federal tem buscado a melhoria da qualidade da Educação Superior no Brasil.

Entretanto, considerando o cenário pós-pandêmico e a mudança estrutural que vem passando a Educação Superior ao longo do tempo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de novos métodos de avaliação que incorporem as tecnologias emergentes, a inteligência artificial, a *Learning Analytics*, as avaliações adaptativas e personalizadas com foco em competências e habilidades, valorizando com mais ênfase a pesquisa, a extensão e as práticas pedagógicas inovadoras voltadas para aproximação do estudante ao mercado de trabalho, ou seja, sugere-se a valorização da diversidade de atividades acadêmicas realizadas dentro da IES, para além do ensino teórico.

Feita a análise da evolução da avaliação da educação superior, passa-se a analisar a importância dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

A IMPORTÂNCIA DO ENADE E SEU IMPACTO NOS INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e os Indicadores de Qualidade da Educação Superior desempenham papéis cruciais na avaliação e melhoria do ensino superior no Brasil, objetivando coletar dados para orientar as instituições de ensino, os estudantes, os empregadores e os formuladores de políticas públicas.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior, por sua vez, são instrumentos de avaliação, expressos em escala contínua e em cinco níveis, apresentando relação direta com o Ciclo Avaliativo do Enade, que determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados.

Instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, e normatizado pelo Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, pela Portaria Normativa MEC n. 19, de 13 de dezembro de 2017 e pela Portaria MEC n. 41, de 20 de janeiro de 2022, o ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - é considerado a base de todo o sistema de avaliação de cursos e de instituições de ensino superior.

O exame, conforme preconizado pelo INEP, objetiva aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares, ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias, ao aprofundamento da formação geral e profissional, bem como leva em conta o nível de atualização dos estudantes no tocante à realidade brasileira e mundial, senão vejamos:

Aplicado pelo Inep desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

A inscrição é obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes habilitados de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia vinculados às áreas de avaliação da edição. A situação de regularidade do estudante é registrada no histórico escolar.

O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação. (INEP, 2024).

Portanto, o ENADE integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), formando o tripé avaliativo juntamente com a “Avaliação de Cursos de Graduação” e “Avaliação Institucional”. O exame é compreendido como um instrumento que visa avaliar os cursos de graduação, a partir da verificação das habilidades agregadas e competências adquiridas pelos estudantes, aferidas por meio de prova elaborada com base no esperado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.

Os estudantes são classificados para efeito do exame como **ingressantes**, alunos matriculados no primeiro ano, no exercício da avaliação, ou que tenham 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo do curso integralizada até o último dia do período de retificação de inscrições; ou **concluintes**, aqueles matriculados no último ano ou que tenham integralizado oitenta por cento (80%) ou mais da carga horária total, para bacharelados e licenciaturas e, ainda, a partir setenta e cinco por cento (75%) nos cursos superiores em tecnologia (CST), considerando a carga horária integralizada.

Assim, o Enade é um componente curricular obrigatório, cuja regularidade do estudante perante o Exame se mostra condição necessária para a conclusão do curso de graduação. Abrange estudantes ingressantes e concluintes de cursos de bacharelado, licenciatura e superior de tecnologia que atendam aos critérios de habilitação acima descritos.

Ressalta-se que, desde 2011, a prova tem sido aplicada apenas aos estudantes concluintes. Todavia, os ingressantes precisam ser devidamente inscritos pela IES para que o INEP possa utilizar os resultados do ENEM para efeito de comparação estatística.

A avaliação, aplicada anualmente desde 2004 pelo INEP, é composta, atualmente, de 40 questões, sendo 10 de formação geral e 30 de formação específica, conforme a área e, além da prova, a Lei do SINAES determina a aplicação do “instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados”, ou seja, o estudante deverá responder previamente um questionário socioeconômico e acadêmico. O INEP complementa:

O Questionário do Estudante tem por objetivo levantar informações que permitam caracterizar o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos,

relevantes para a compreensão dos resultados do concluinte no Enade e para subsidiar os processos de avaliação de cursos de graduação e instituições de educação superior. Instrumento de caráter obrigatório, o Questionário deve ser preenchido completamente por todos os estudantes concluintes inscritos, exclusivamente no Sistema Enade. O preenchimento completo do Questionário instrumento é um dos elementos para a caracterização da efetiva participação do estudante no exame, sendo objeto de verificação no processo de atribuição de sua regularidade perante o Enade. O preenchimento também é requisito necessário para a visualização do local da prova. É responsabilidade do estudante e da IES acompanharem a situação do preenchimento desse instrumento. As respostas ao Questionário do Estudante são analisadas pelo Inep e agregadas por curso de graduação, preservando-se o sigilo da identidade dos respondentes (INEP, 2024).

O preenchimento do questionário pelo estudante é obrigatório, sendo requisito necessário para a visualização do local da prova. A nota individual do ENADE, por sua vez, é resultado dos valores padronizados das médias das provas de componente geral e específico. Entretanto, não se trata de processo de avaliação individual, mas sim dos cursos de graduação, por meio da aferição das competências adquiridas pelos estudantes.

Desta feita, o resultado do ENADE classifica as instituições de ensino, a partir da avaliação das competências e habilidades desenvolvidas pelos seus estudantes durante o processo formativo do curso, ou seja, a qualidade dos próprios estudantes egressos. Sem falar que a sociedade e o mercado de trabalho têm nele um importante parâmetro de qualidade das IES e de seus cursos, capaz de direcionar a escolha e seleção profissional.

O peso do resultado do ENADE é tão significativo, que, nas Instituições Federais de Educação Superior, por exemplo, os bons resultados obtidos no ENADE podem refletir diretamente na média dos conceitos dos cursos, que afetam o Conceito Institucional no SINAES (IGC – Índice Geral de Cursos) e o CPC (Conceito Preliminar de Curso). Observa-se que o índice do IGC calibra o acréscimo do orçamento institucional, assim, quanto maior os conceitos ENADE obtidos por cada curso, mais recursos as instituições federais obterão para garantir, oferecer e sustentar a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Certo é que, nas instituições de ensino públicas e privadas, o ENADE tem sido o referencial básico para os processos de credenciamento institucional e renovação de reconhecimento de cursos, impactando, também, na visibilidade do curso, na medida em que a sociedade já assimilou os resultados do ENADE como principal parâmetro de avaliação das instituições e cursos de graduação superior no país.

Os resultados do ENADE são divulgados na forma de relatórios, microdados, sinopses estatísticas, boletins de desempenho ou outros meios, elaborados conforme referenciais técnicos estabelecidos pelo INEP. Aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior (INEP, 2024), que serão tratados a seguir.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior Brasileira: o conceito ENADE (CE), o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)

Anualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), divulga os indicadores que avaliam cursos e instituições de ensino superior, produzidos a partir dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). São eles: o conceito ENADE (CE), o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).

O Conceito Enade (CE) é o indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes, por intermédio dos resultados dos rendimentos dos estudantes no exame. Seu cálculo e sua divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do exame. O Cálculo do Conceito Enade leva em consideração o número de estudantes participantes no exame, com resultados válidos; o desempenho dos estudantes participantes na parte de Formação Geral (FG) do exame; e o desempenho dos estudantes participantes na parte de Componente Específico (CE) do exame (INEP, 2024).

O ENADE é realizado todos os anos, em conformidade com as áreas de avaliação do ciclo avaliativo trienal e as notas obtidas pelos estudantes compõem também o cálculo de outros dois indicadores de qualidade da educação superior: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é o indicador que avalia a qualidade dos cursos superiores, em uma escala de 1 a 5. Para o cálculo, são considerados os seguintes elementos: o Conceito Enade (CE - desempenho dos estudantes na prova do Enade); o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); o corpo docente (informações do Censo Superior sobre o percentual de mestres, doutores e regime de trabalho) e a percepção discente sobre as condições do processo formativo (informações do Questionário do Estudante).

O cálculo do CPC é realizado no ano seguinte à realização do ENADE para cursos com, no mínimo, dois estudantes com resultados válidos, considerando além do desempenho na prova, o valor agregado pela graduação à vida dos estudantes, medido pelo IDD.

O IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado, pretende medir as competências e habilidades acumuladas com o curso, ou seja, o valor agregado pelo curso de graduação ao desenvolvimento do estudante concluinte. Para seu cálculo, compara-se o desempenho médio dos estudantes do curso no ENADE com o desempenho médio de todos os alunos brasileiros vinculados ao mesmo curso e na mesma condição socioeconômica. E o contraponto entre as respostas do questionário do estudante e os resultados do ENEM dos ingressantes é utilizado para traçar o perfil dos alunos da instituição de ensino superior para efeito de determinação do IDD.

O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), por fim, resume o **resultado da avaliação das Instituições de Educação Superior**, sendo calculado com base em média ponderada dos CPCs de todos os cursos de graduação e dos conceitos da CAPES para os cursos de pós-graduação stricto sensu, ponderadas pelo número de matrículas em cada curso.

CONCLUSÃO

A qualidade da educação superior tem se confundido com as experiências avaliativas de regulação do processo de avaliação educacional, sem que os limites e peculiaridades das IES sejam observados. Nesse contexto, surgiu a ideia desse artigo, objetivando discutir a qualidade da Educação Superior, na perspectiva de sua evolução no tempo.

Atualmente, as IES se transformaram em um espaço de mediação e negociação entre pessoas heterogêneas, que buscam não só a aquisição de conhecimentos universalizados, mas também a socialização, a convivência escolar, o intercâmbio de saberes, a afetividade acadêmica, enfim, a convivência com práticas pedagógicas que não se limitam à transferência formal de conhecimento teórico tradicional.

No entanto, as práticas formais de avaliação não seguiram essa evolução universal e perseguem a qualidade por meio de indicadores que buscam padrões de qualidade equiparados a de um produto industrializado.

Objetivando conhecer o Sistema de Avaliação do Ensino Superior realizou-se uma volta ao passado para explicar as regras atuais aplicadas pelo SINAES, perpassando pelo conceito de qualidade adotado no âmbito da produção de bens e serviços, em comparação a qualidade em educação, reverberando na conclusão de que qualidade de uma Instituição de Ensino pode ser definida pela sua capacidade de cumprir a própria missão institucional, definição importante, que não busca um conceito único, ou o padrão generalizável para todas as IES, aceitando a sua diversidade, o seu contexto acadêmico e seus propósitos peculiares.

Em seguida, verificou-se que o ENADE, compreendido como um instrumento que visa avaliar os cursos de graduação, a partir da verificação das habilidades agregadas e competências adquiridas pelos estudantes, é tomado como principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade, sendo o parâmetro que redundava em rankings comparativos entre as IES avaliadas. Nesse cenário, questionou-se a supervalorização do resultado do ENADE, com peso alto e isolado, na avaliação dos cursos e das IES, sobretudo observando a sua importância na definição do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Atualmente, os resultados do ENADE correspondem a 55% do CPC dos cursos superiores, sendo 20%

decorrente das notas dos concluintes na prova e os outros 35% a partir do IDD, aferido do questionário do estudante em comparação às informações socioeconômicas descritas no ENEM.

Entretanto, o resultado de um único exame, composto de uma prova padronizada de conhecimentos e um questionário respondido por estudantes, não é suficiente para remontar as qualidades e evidenciar as deficiências dos cursos e Instituições de Ensino Superior Brasileiras, sobretudo, considerando a dinâmica atual do exame, sob a ótica do estudante. Na prática, o ENADE é uma avaliação a que é submetido o estudante concluinte com a finalidade de avaliar seus rendimentos e a Instituição de Ensino. Todavia, o estudante não tem qualquer obrigação de desempenho, pois, no seu histórico escolar, será informado a situação REGULAR, apenas pelo seu comparecimento ao exame, ainda que tenha entregado a prova em branco.

O IDD, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que compõem 35% do resultado do ENADE, surge com uma proposta complexa de buscar mensurar o valor agregado pelo curso superior ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, levando em consideração o desempenho médio dos estudantes do curso no ENADE com o de todos os alunos brasileiros do mesmo curso e na mesma condição socioeconômica.

A precariedade da aferição do IDD é evidente, porquanto embasada nas respostas dos estudantes aos conhecimentos desejáveis pelo Governo Federal e, ainda, pelo questionário socioeconômico do ENADE, que avaliam a percepção dos estudantes a respeito da IES.

Desta feita, a educação, os educadores, os estudantes ou os egressos não podem ser resumidos a produtos com padrões de qualidade objetivos, sem consideração das subjetividades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. A educação de qualidade não pode ser fim em si mesma, tendo um objetivo altruístico e maior de melhorar a sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. **Educação superior:** Inep apresenta proposta para mudanças na avaliação. Disponível em: <https://is.gd/0jT417>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ANDION, C. (2012) Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 10, n. 1, p. 01–19, 2012.

ARAÚJO, Carlos Roberto Fernandes de. DIAS, Murillo de Oliveira. Políticas de Avaliação e Padrões de Qualidade da Educação Superior no Brasil. **International Journal of Development Research. IJDR**. Vol. 11, Issue, 11, pp. 52284-52293, November, 2021 <https://doi.org/10.37118/ijdr.23453.11.202>.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados, 1997.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: <https://is.gd/1TcqOi>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Portaria MEC249/1996. PROVÃO. **Exame Nacional de Curso. ENC**. Disponível em: <https://is.gd/jklsLo>. Acesso: 24 jul. 2024.

CONSONI, F.; Henriques F. **Formação de Recursos Humanos e educação superior**: O papel do Conhecimento como Estratégia de Desenvolvimento no Estado de São Paulo, 201.

DIAS, Eduardo Moreira. Desafios da Educação no Século XXI: a crise global do aprendizado, exclusão escolar e obsolescência diante da evolução tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**. doi.org/10.51891/rease.v9i7.10654. Disponível em: <https://is.gd/gtYiby>

INEP. **Exame Nacional de Cursos (Provão)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://is.gd/cSSR9f>. Acesso em: 23 jul. 2024.

INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. Disponível em: <https://is.gd/qrATC5>. Acesso em: 23 jul. 2024.

INEP. **Nota Técnica nº 4/2023/CEI/CGGI/DAES**. Metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Disponível em: <https://is.gd/aoHo7V>. Acesso em: 23 jul. 2024.

INEP. **Questionário do Estudante**. Disponível em: <<https://is.gd/MgHMOg>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FRANCO, C. (2004) Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: Bonamino, A.; Bessa, N.; Franco, C. (Orgs.). **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Loyola, 45-63.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; TASCHETTO, Leônidas Roberto. SILVA, Gilberto Ferreira da. **Desafios da Educação no Século XXI**. Disponível em: <https://is.gd/2tv9dj>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. (2005) Construindo o futuro. In: Genro, T. et al. **Seminário Internacional Seminário Internacional “Reforma e avaliação da Educação Superior”**: Superior” tendências na Europa e na América Latina. São Paulo; p. 45-51.

OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de. Considerações acerca da Regulação e Supervisão do Ensino Superior no Brasil. *Eccos Rev. Cient.* no.52 São Paulo jan./mar 2020 Epub 29-Jan-2024. Disponível em: <https://is.gd/iM0QcJ>. Acesso em: 28 jul. 2024.

REAL, Giselle Cristina Martins. **Avaliação e qualidade no Ensino Superior:** os impactos do período 1995-2002. Disponível em: <https://is.gd/5BQ9hQ>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SCAGLIONE, Vera Lucia Telles; COSTA, Marcello Nitz da. Avaliação da Educação Superior e a Gestão Universitária: padrões de qualidade definidos pelas instituições de ensino superior, pelo MEC e pela sociedade, incluindo ENADE, IDD, CPC E IGC. *Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis. Disponível em: <https://is.gd/p0i3aZ>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VIEGAS, Cláudia Mara de Almeida Rabelo; CAMPOS, Denise; SILVA, Alessandra Mara de Freitas. **O ensino para a compreensão como facilitador ao aprendizado da ciência do direito**. DOI: <<https://is.gd/iuQ8s3>>. Acesso em: 07 jan. 2025.

VIEGAS, Cláudia Mara de Almeida Rabelo; CAMPOS, Denise; NEIVA, Rodrigo. *The curricularization of extension in the context of distance education*. In: ***Navigating through the knowledge of education*** V.2. Editora Seven. Curitiba. DOI: <https://is.gd/99tWkp>. Acesso em: 07 jan. 2025.

FUTEVÔLEI: CRIAÇÃO DE UMA CARTILHA PARA PROFESSORES

Thalles Costa Ferreira¹

Ivana Montandon Soares Aleixo²

INTRODUÇÃO

Há tempos observa-se que o conteúdo esporte é predominante na Educação Física, entretanto o número de modalidades apresentadas é bem restrito. É crescente o número de modalidades diversificadas, devendo-se aproveitar o ambiente escolar e torná-lo um ambiente de aprendizagem, tendo os esportes como um grande atrativo. Sendo assim, o educador deve entender os conhecimentos teórico-práticos dos esportes, suas formas de intervenção, seus significados e finalidades.

Considerando que o futevôlei é um esporte ainda pouco trabalhado na educação formal, apresentar uma possibilidade de aula para esta modalidade se faz necessário. Tendo em vista a importância que o futevôlei tem no cenário regional e a vivência que alguns alunos possuem na prática do esporte em seu momento de lazer, resolvemos problematizar a modalidade, servindo como ponte nesse processo de transmissão e assimilação do conhecimento, tematizando o conteúdo nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Segundo Souza e Galatti (2008), o futevôlei é uma modalidade onde não se usa as mãos e nem os braços, joga-se com os pés, pernas, ombros, cabeça e peito, tendo como característica a coletividade, habilidade e concentração dos praticantes. Mesmo sendo um esporte originado nas praias, vem crescendo muito no cenário atual, sendo praticado em outros tipos de solo e locais. Para Cecconi (2021) revela a facilidade do futevôlei em inserir os públicos masculino e feminino no mesmo

¹ Mestrado em Educação Física (UFMG). Professor (SME / Rio de Janeiro-RJ).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9023808432576407>

² Doutorado em Ciências do Desporto (U.PORTO - POR). Professora (UFMG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6764820971629320>

espaço de jogo, praticando de forma mista, no contexto educacional, sem priorizar algum tipo específico durante a ação, assim cria uma maior socialização através do esporte.

Apresentamos viabilidade de confecção de uma cartilha para auxiliar professores de educação física nas suas aulas na educação física escolar. Esse produto educacional, constituiu a construção de um instrumento que pudesse auxiliar os professores de Educação Física que estivessem no chão da escola, fornecendo embasamento teórico e prático sobre o futevôlei.

A “cartilha de ensino do futevôlei na Educação Física escolar”, se enquadra na categoria dos esportes de rede, sendo uma prática esportiva bem estruturada e com regras bastante claras no que diz respeito à fruição do jogo. Apresentamos como um material pioneiro na tematização deste esporte no ambiente educacional, direcionando o olhar para os princípios que regem o desporto na escola que são, os de inclusão e diversidade.

O entendimento que Ferreira (2009) tem por cartilha é que seja um material que expõe de forma leve e dinâmica um conteúdo. Ela deve apresentar texto, imagens e/ou ilustrações coloridas. Além disso, pode conter jogos, passatempos, tirinhas, entre outros.

Assim, pretendemos apresentar uma proposta de ensino sobre o futevôlei na Educação Física escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, desenvolvendo a produção de uma cartilha educativa sobre o futevôlei para professores da Educação Física escolar. Concordamos com González (2020), que o professor deve planejar suas aulas fundamentado em alguns critérios como aumentar o repertório de práticas corporais vivenciadas pelos alunos, evitando-se a repetição dos conteúdos e contextualizar os temas trabalhados nas aulas de Educação Física, respeitando e valorizando o conhecimento prévio dos alunos e as diferentes culturas juvenis.

O esporte possui determinante potencial e grande significado na vida das pessoas, podendo identificá-lo como prática corporal culturalmente enraizada na sociedade, há a necessidade de se identificar os significados dos esportes e suas respectivas classes (Barroso, 2020).

A criação de uma cartilha de ensino do futevôlei, contendo história, regras, fundamentos e propostas de atividades, utilizando uma linguagem mais informal, com bastante figuras e ilustrações, seria o produto educacional bem adequado à temática de ensino dos esportes na escola.

DESENVOLVIMENTO

A cartilha foi constituída como um instrumento que pudesse auxiliar os professores de Educação Física durante suas aulas na escola, fornecendo embasamento teórico e prático sobre o futevôlei. Partiu de um estudo de mestrado de educação profissional Mestrado Profissional em Educação Física em Rede – CAPES/MEC Polo UFMG, na construção de uma cartilha educativa sobre o futevôlei para professores da educação física escolar.

O estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), CAAE: 57814822.3.0000.5149 e respeitou as normas do Conselho Nacional da Saúde: Resolução 196/96. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após receberem orientações quanto aos procedimentos aos quais foram submetidos, bem como quanto aos riscos e benefícios relacionados aos mesmos, tendo oportunidade de sanar quaisquer dúvidas. Todas as informações individuais serão reservadas entre a equipe de pesquisadores.

A partir das contribuições advindas dos professores pesquisados, desenvolveu-se uma cartilha final e ela culminou no produto educacional da pesquisa e servirá de apoio para professores atuantes na rede, estudantes de Educação Física e demais pesquisadores que estiverem procurando referenciais teóricos sobre a modalidade.

A proposta da cartilha de ensino do Futevôlei foi elaborada em 04 blocos, assim:

I. História

Nesse bloco, foi contado como surgiu o futevôlei, detalhando uma história de resistência que ocorreu nos tempos de Ditadura Militar, e foi feita uma cronologia até os dias atuais.

II. Regras

Aqui, foi explicado sobre a estrutura e a dinâmica do jogo:

- Regras
- Espaço
- Tempo

- Jogador
- Equipamentos necessários

III. Fundamentos

Compreensão dos principais fundamentos:

- Saque
- Recepção
- Levantada
- Ataque
- Defesa

IV. Propostas de atividades

Seguem as propostas de atividades que estão listadas na cartilha, dentre outras que ainda surgirão. Essas proposições foram embasadas nos princípios da inclusão e diversidade de gênero, buscando equidade ao vivenciar o futevôlei nas suas diversas dimensões. Sendo assim, todas as tarefas indicadas têm como premissa principal a interação, união, compartilhamento de ideias e o respeito de todos os alunos e alunas em torno desta temática apresentada:

1. Conhecendo o Futevôlei

Aula em sala abordando história, regras e conhecimentos básicos sobre o esporte.

2. Assistindo a uma Partida

Utilizar a sala de vídeo para apresentar uma partida completa de futevôlei e debater sobre as movimentações, táticas e a técnica do jogo.

3. Futevôlei Divertindo

Para este jogo, será necessária uma corda elástica ou uma corda feita com tiras de tecido e também uma bola que poderá ser de futevôlei ou outra mais leve (dependendo do grupo, que poderá ser de 6 alunos ou mais, de acordo com o número de estudantes).

Para dar início ao jogo, o professor, juntamente a um aluno/ auxiliar, segura a corda elástica atravessada na quadra e os times se colocam um de cada lado da corda.

Os dois times deverão, juntos atingir os 25 pontos. Ao mesmo tempo em que os participantes jogam, o professor e o auxiliar deverão movimentar-se pela quadra a fim de que ela se modifique a cada instante, ou seja, os jogadores além de se movimentarem pelo jogo, agora precisam estar atentos às mudanças físicas que a quadra vai sofrendo à medida que a corda vai sendo movimentada.

4. Futmesa

Com a ajuda dos alunos, levar para a quadra aquelas mesas que não estão mais sendo utilizadas na escola por diversos motivos.

Separar os alunos em duplas.

Posicionar cada dupla em uma mesa com bola.

O aluno deverá efetuar um toque na bola em direção à mesa e a sua dupla deverá agarrar a bola. Ao agarrar a bola, o aluno deverá efetuar o mesmo movimento que seu companheiro.

O toque em direção à mesa poderá ser efetuado por qualquer parte do corpo, exceto as mãos.

Utilizar o aumento gradual de dificuldade até que consigam efetuar os passes, sem que precisem agarrar a bola no primeiro toque.

5. Altinha

Dividir os escolares em grupos de 4 a 6.

Cada grupo em posse de 1 bola.

Deverão manter a bola no alto o maior tempo possível.

O aluno só poderá dar um toque na bola por vez.

6. Grande Jogo

Montar a rede de futevôlei e utilizar o tamanho oficial da quadra.

Separar a turma em 2 equipes e posicionar uma em cada lado da rede.

Os alunos deverão se organizar para definir a melhor estratégia de jogo.

Regras: O saque deverá ser com a bola no alto e com o pé.

A equipe adversária deverá agarrar a bola com as mãos.

Após estar de posse da bola, efetuar 3 toques antes de lançar para a quadra oponente.

Efetuar o sistema de rodízio do vôlei para que os educandos vivenciem todos os fundamentos do esporte, tais como: saque, recepção, levantamento e ataque.

7. Futevôlei Raiz

Vivenciar o futevôlei nas suas diversas dimensões.

Proporcionar a interação prática entre os alunos.

Instruir na fruição do jogo e no aprimoramento técnico dos fundamentos aprendidos em aulas anteriores.

Variar as formações de equipe, tais como: dupla, trio e quarteto.

8. Futevôlei Misto

Dividir as equipes em proporções iguais entre meninas e meninos.

Proporcionar a vivência do jogo na modalidade mista.

Variar as formações de equipe, tais como: dupla, trio, quarteto...

Incentivar o espírito esportivo e de cooperação.

9. FuteRedinha

Dividir os escolares em algumas redes de tamanho reduzido.

Cada rede com posse de uma bola.

O jogo reduzido facilita na aprendizagem do fundamento.

É possível dividir as redes em níveis de aprendizagens.

10. Quadra Redonda

Reunir os alunos em forma de círculo para melhor visualização de todos e debater o que foi abordado na aula

Instigar os alunos a refletir sobre a história do esporte, fazendo perguntas do tipo: é possível praticar futevôlei na favela ou somente nas areias de Copacabana? O que você acha do futevôlei ser praticado também na modalidade mista?

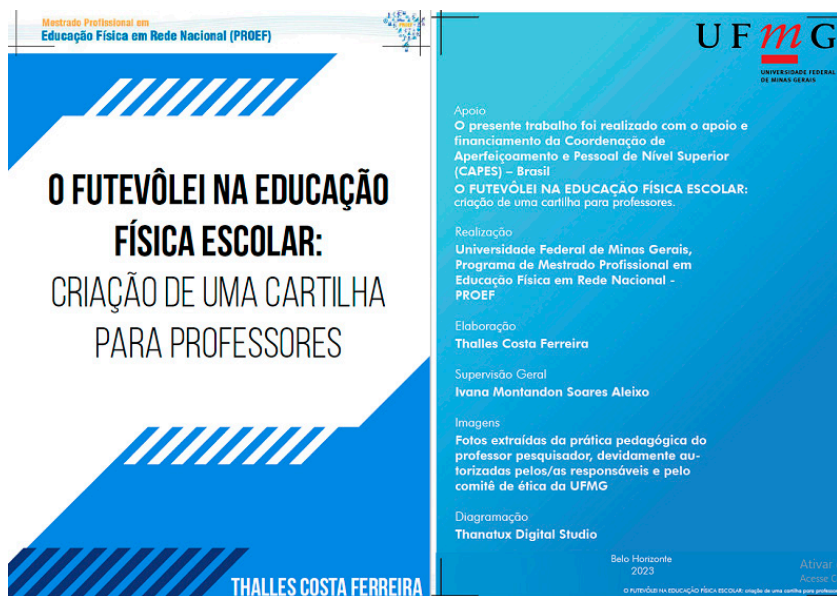
Cabe ao educador dar condições para que o aluno seja avaliado com intencionalidade clara, com tarefas avaliativas frequentes menores e gradativas e replanejamento da ação educativa. Lembrando sempre que a avaliação não é um fim, mas um instrumento para observar como está o

processo de ensino e aprendizagem, de modo a alcançar o avanço de todos os alunos. Acreditamos que a proposta em torno da cartilha será bastante satisfatória, conseguindo alcançar todos os envolvidos na atividade. A cartilha de ensino vem na perspectiva de auxiliar os professores no seu cotidiano escolar, sendo um ótimo instrumento de apoio, facilitando na promoção da saúde e do bem estar.

Demonstraremos nas figuras abaixo a proposta da cartilha:

Cartilha

FIGURA 1: Capa cartilha



Fonte: elaborado pelos/as autores/as

FIGURA 2: Sumário Apresentação cartilha

SUMÁRIO	
• Apresentação	4
• Como Surgiu	5
• Regras	7
• Estrutura e a dinâmica de jogo	7
• Espaço	8
• Equipamentos necessários	9
• Lado da quadra e saque no início do jogo	9
• Mudança de lados	9
• Fundamentos	10
• Saque	10
• Recepção	10
• Levantamento	11
• Ataque	11
• Defesa	12
• Propostas de Atividades	13
• Considerações Finais	16
• Referências	17

Fonte: elaborado pelos/as autores/as

FIGURA 3: cartilha como surgiu o Futevôlei

CURIOSIDADES

Quase metade de cada jogo tem 1 hora e pode variar de 500 a 900 pontos. (LUTER, 2022)

Recomendamos para qualquer idade, o futevôlei também mistura como os dois jogos e o do vôleibol.

Por ser uma atividade realizada que se tem muita relevância do esporte, o futevôlei também tem a vantagem de ter a manutenção das regras de interesse O no organismo. Assim, o exercício físico e a melhor performance em jogos culturais começa a ser uma realidade mais e mais, mas precisa ser praticado com cautela (fora de horários de pico).

Atualmente, o futevôlei ganhou relevância nacional, tornando-se um dos esportes que mais cresce no Brasil segundo a Federação Paulista de Vôleibol (FPV, 2022), sendo um esporte de 2016, a 1ª competição de futevôlei, o futevôlei, a influência brasileira em outros dois anos.

COMO SURTIU ESSE TAL DE "FUTEVÔLEI"?

A criação do futevôlei se deve, curiosamente, à tentativa de burlar uma lei das praias catarinenses. Em meados da década de 60, época de Ditadura Militar, a prática do futebol havia sido proibida nas praias do Rio de Janeiro. Na realidade, qualquer esporte que não utilizasse rede e um espaço seguramente delimitado, não poderia ser praticado naquele local.

Graças à imaginação de alguns amantes da prática do futebol na areia, decidiram jogar o seu futebol em uma quadra de vôleibol de praia, esporte que era permitido. Foi assim que Tati, Raul, Luiz Fernando "mamão", Airton, Adilson Brandão, Orlando "bingo de ouro", Felipe, Francis, Carlos Otávio, Zé Chico Brandão, Beto e Ricardinho Bedram começaram a lapidar essa nova modalidade. Divididos em time, utilizando pátio e calçada para contornar a rede, criaram o futevôlei. Aos poucos, a prática começou a ganhar mais adeptos, que incluíam jogadores de praia do futebol de campo brasileiro da época, como Cidre Jaramão e Vavá.

O jogo consistia em utilizar os movimentos dos pés e da cabeça com a bola, princípio que se mantém até os dias de hoje, podendo utilizar qualquer parte do corpo, exceto as mãos e os braços. O futevôlei une características do futebol e do vôlei, porém as regras e a dinâmica do esporte se assemelham bastante com as do vôleibol.

A quantidade de praticantes em cada time não era exatamente precisa, inicialmente, o futevôlei era jogado com seis jogadores, igual ao vôlei, já que apareciam muitos interessados em participar do "joguinho", como era chamado. Mas, com o passar do tempo, a bola demorava muito a cair e o jogo ficava desinteressante.

Com o passar do tempo e a prática do jogo, os praticantes foram melhorando sua condição técnica, física, tática e resolveram experimentar outras formas de jogar. Diminuíram para cinco jogadores, depois para quatro, três e, enfim, chegaram ao número de dois jogadores por equipe, que é a formação mais utilizada hoje em dia, em duplas.

FUTEVÔLEI NO MUNDO

Na década de 1990, o futevôlei expandiu-se pelo mundo. Esta expansão fez com que o esporte fosse praticado em países como a Argentina, Uruguai, Itália, Grécia, Holanda, Espanha, Austrália, Portugal, entre outros. Já existem federações que incluem o esporte nestes países. Recentemente verificou-se a união de diversas federações, constituindo a Federação Europeia e Mundial de Futevôlei, projetando a modalidade para patamares elevadíssimos.

As competições de futevôlei não são mais espetáculos e atrativos, promovendo eventos de extrema qualidade e enorme impacto econômico e turístico nas regiões que os fomentam.

Observando o cenário atual, percebe-se a grande expansão de práticas esportivas ao ar livre, muito impulsionado pela pandemia do novo Coronavírus. Pessoas foram cercadas do futevôlei de e e vir por um período, e assim que foram sendo flexibilizadas as restrições de mobilidade urbana, houve bastante procura por essas modalidades pelo fato de não ser em ambiente fechado. E assim, o futevôlei surge como uma válvula de escape na busca da promoção da saúde, envolvendo um bem-estar biológico, psicológico, social, cultural e ambiental.

Fonte: elaborado pelos/as autores/as



APRESENTAÇÃO

Este material é fruto da dissertação de mestrado intitulada *O futevôlei na Educação Física escolar: criação de uma cartilha para professores*. Tendo em vista a importância que o futevôlei tem no cenário regional e a vivência que alguns alunos possuem de praticar o esporte em seu momento de lazer, resolvemos problematizar a modalidade, servindo como ponte nesse processo de transmissão e assimilação do conhecimento, tematizando o conteúdo nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

A crescente expansão desse esporte ao longo dos anos não só aqui no Rio de Janeiro, mas também em grande parte do país, fez com que se fizesse necessário a introdução deste conteúdo na Educação Física escolar, aproveitando a oportunidade de crescimento do esporte e oportunizando novas práticas dentro do ambiente educacional.

Concluímos que a criação de uma "cartilha de ensino do futevôlei", contendo história, regras, fundamentos e propostas de atividades, utilizando uma linguagem mais informal, com bastantes figuras e ilustrações, seria o produto educacional mais adequado à herança de ensino idealizada nessa pesquisa.

Nesse viés resolvemos, inicialmente, dividir o cartilha de ensino em 4 blocos, que são: **história, regras, fundamentos e propostas de atividades**.

Ativar o V
Acesso Colar

INFORMAÇÃO DA PRODUÇÃO DA CARTILHA: criação de uma cartilha para professores



Sessão Sábado Portuguesa no 3º etapa do Torneio de Futevôlei, disputado de 12 a 14 de julho de 2017, na Praia das Pescadoras, em Alvorada.

FUTEVÔLEI NO MUNDO

Na década de 1990, o futevôlei expandiu-se pelo mundo. Esta expansão fez com que o esporte fosse praticado em países como a Argentina, Uruguai, Itália, Grécia, Holanda, Espanha, Austrália, Portugal, entre outros. Já existem federações que incluem o esporte nestes países. Recentemente verificou-se a união de diversas federações, constituindo a Federação Europeia e Mundial de Futevôlei, projetando a modalidade para patamares elevadíssimos.

As competições de futevôlei não são mais espetáculos e atrativos, promovendo eventos de extrema qualidade e enorme impacto econômico e turístico nas regiões que os fomentam.

"Temos a certeza que isso vai dar frutos. A sociedade moderna precisa de jogos de lazer, atividades esportivas, etc., proporcionando um momento de lazer, ser a única prática desportiva praticada em espaços culturais começa a ser uma realidade mais e mais, mas precisa ser praticado com cautela (fora de horários de pico)." (LUTER, 2022)

Observando o cenário atual, percebe-se a grande expansão de práticas esportivas ao ar livre, muito impulsionado pela pandemia do novo Coronavírus. Pessoas foram cercadas do futevôlei de e e vir por um período, e assim que foram sendo flexibilizadas as restrições de mobilidade urbana, houve bastante procura por essas modalidades pelo fato de não ser em ambiente fechado. E assim, o futevôlei surge como uma válvula de escape na busca da promoção da saúde, envolvendo um bem-estar biológico, psicológico, social, cultural e ambiental.

Ativar o V
Acesso Colar

INFORMAÇÃO DA PRODUÇÃO DA CARTILHA: criação de uma cartilha para professores

FIGURA 6: Cartilha Fundamentos Levantamento/ataque

Esse também a recepção de primeira ou o ataque de primeira, que é o ato de receber a bola já atacando. Esse tipo de jogada é bastante condenado no futevôlei em razão de virar de esporte, pois é um comprometimento ético e cultural preservado por essa modalidade ao longo dos anos que é o ato de apreender os movimentos, habilidades e gestos técnicos que são tão plásticos nesse esporte. Normalmente quem ataca de primeira de forma intencional está visando a vitória acima de tudo, e isso deve ser repellido no esporte educacional.

LEVANTAMENTO

A levantado é um fundamento extremamente técnico, é preciso realizar o passe com precisão, deixando o parceiro em boas condições para executar o ataque e fazer o ponto. Os meninos devem priorizar a levantado com o péto pelo mesmo motivo da recepção, por ser uma zona de contato maior com a bola, facilitando a precisão do movimento. As meninas utilizam o ombro na levantado por dois motivos: o primeiro é o quesito físico característico do corpo feminino, que são as seios, logo elas se sentem mais seguras em usar o ombro. O segundo motivo é por uma questão fisiológica, o ato de levantar com o péto demandando um gasto energético alto, aliando força e técnica. Em contrapartida com os ombros esse gasto energético é menor, pois os membros inferiores são mais técnicos. Por esses motivos as meninas têm mais facilidade em levantar com o ombro ao passo que meninas têm o postural como predileção.

COMO FAZER

Executado com o região que for mais propícia no momento, ou seja, cabeça, ombros, ombros e mãos. Essa levantado requer um bom posicionamento no campo, pois quanto mais próximo da rede o aluno estiver, mais facilmente poderá passar a bola em condições perfeitas para o ataque.

OLGAS E REGRAS

- O posicionamento ideal para efetuar a levantado é perto da rede.
- A movimentação adequada é levantar a bola com o péto ou ombro.
- A bola deve ser dirigida positivamente à rede e com altura para que seja atacada facilmente.

ATAQUE

O ataque é o momento de finalização, é o ato de lançar a bola em direção à quadra adversária com a intenção de pontuar ou pelo menos dificultar a defesa.

HÁ 7 TIPOS DE ATAQUE

CURTOS

Forma de ataque: no qual o jogador dá um cabeceio de leve que vai bem próximo à rede, evitando três variações:

- Diagonal curto e Lobby** - o jogador tem a intenção de colocar a bola no lado oposto ao que ele se encontra, visando uma linha diagonal. Pode ser um ataque potente ou leve.
- Pingo de meio** - De modo geral "sem peso", a bola apenas contorna a linha da rede e cai no meio da quadra adversária.
- Pingo para trás** - Tem o mesmo princípio da diagonal curto, só que desce para trás, o jogador tem a intenção de colocar a bola na sua paralela de maneira suave.

LONGOS

Forma de ataque em que a direção da bola é no fundo da quadra, no espaço atrás das mãos, evitando três variações:

- Diagonal longo e Lobby** - o jogador traz uma linha diagonal em sua origem, visando o fundo da quadra.
- Paralela** - o jogador dá a bola a paralela à lateral da linha de quadra.
- Meio fundo** - intenção de jogar a bola no meio da quadra adversária e no fundo da quadra. Normalmente, o jogador aumenta a velocidade da bola para dificultar a defesa, visando a força para atingir a bola.

SHARK ATTACK

A bola é golpeada com o pé acima da rede, como se fosse uma cortada com as pernas. Essa é uma das capacidades motoras mais complexas, tais como: força, explosão, flexibilidade, impulso e equilíbrio. Com esse tipo de ataque pode-se esperar que a bola vá para qualquer lugar, no fundo, no meio, frente à rede, dificultando estratégias de defesa do oponente.

(Fonte: Ilustração realizada por Shark Attack no jogo)

COMO FAZER

Executado com o região que for mais propícia no momento, ou seja, cabeça, ombros, ombros e mãos. Essa levantado requer um bom posicionamento no campo, pois quanto mais próximo da rede o aluno estiver, mais facilmente poderá passar a bola em condições perfeitas para o ataque.

O posicionamento ideal para executar a levantado é próximo da rede.

A movimentação adequada é levantar a bola com o péto ou ombro.

A bola deve ser dirigida positivamente à rede e com altura para que seja atacada facilmente.

DEFESA

O ato de defender é, fundamentalmente, impedir que o adversário pontue. Para isso deve-se evitar que a bola toque a chão da sua quadra quando o dupla rival executar o ataque.

Ataque de recepção ocorre se o jogador não consegue defender a bola, ou seja, se a bola cair no chão da sua quadra, é considerado um erro. Isso ocorre quando o jogador não consegue defender a bola, ou seja, se a bola cair no chão da sua quadra, é considerado um erro.

DEFESA

O ato de defender é, fundamentalmente, impedir que o adversário pontue. Para isso deve-se evitar que a bola toque a chão da sua quadra quando o dupla rival executar o ataque.

Ataque de recepção ocorre se o jogador não consegue defender a bola, ou seja, se a bola cair no chão da sua quadra, é considerado um erro. Isso ocorre quando o jogador não consegue defender a bola, ou seja, se a bola cair no chão da sua quadra, é considerado um erro.

DEFESA MAIS TRADICIONAL NO FUTEVÔLEI:

Marçoço em L é a estratégia de defesa mais usada e simples de executar no esporte.

- "L para frente", quando o ataque vem do adversário da paralela = O aluno vai se preocupar em defender o pingo para trás, o pingo de meio e a paralela.
- "L para trás", quando o ataque vem do adversário da diagonal = O aluno vai se preocupar em defender o pingo na diagonal, o lobby e o meio fundo.

Fonte: elaborado pelos/as autores/as

FIGURA 7: Cartilha propostas Atividades

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

1: CONHECENDO O FUTEVÔLEI

Acula em sala abordando história, regras e conhecimentos básicos sobre o esporte.

2: ASSISTINDO UMA PARTIDA

Utilizar a sala de vídeo para apresentar uma partida completa de futevôlei e debater sobre os movimentos, tática e o técnico do jogo.

3: FUTEVÔLEI DIVERTIDO

Para este jogo será necessário uma corda elástica ou uma corda feita com tira de tecido e também uma bola que poderá ser de futevôlei ou outra mais leve (dependendo do grupo) que poderá ser de 6 alunos ou mais de acordo com o número de estudantes.

Para dar início ao jogo, o professor juntamente com o aluno/avaliador segura a corda elástica atravessando na quadra e se os times se colocam um de cada lado da corda.

Os dois times deverão juntos atingir os 25 pontos. Ao mesmo tempo em que os participantes jogam, o professor e o avaliador deverão movimentar-se pela quadra e o fim de que ele se modifique a cada instante, ou seja, os jogadores além de se movimentarem pelo jogo, agora precisam estar atentos às mudanças físicas que a quadra vai sofrendo à medida que a corda vai sendo movimentada.

Fonte: autoria do autor

4: FUTMEGA

- Com a ajuda dos alunos, levar a quadra aquelas mesas que não estão mais sendo utilizadas na escola por diversos motivos.
- Separar os alunos em duplas.
- Posicionar cada dupla em uma mesa com bola.
- O aluno deverá efetuar um toque na bola em direção à mesa e o sua dupla deverá agarrar a bola. Ao agarrar a bola, o aluno deverá efetuar o mesmo movimento que seu companheiro.
- O toque em direção à mesa poderá ser efetuado por qualquer parte do corpo, exceto as mãos.
- Utilizar o aumento gradual de dificuldade até que consigam efetuar os passes sem que precisem agarrar a bola no primeiro toque.

Fonte: autoria do autor

5: ALINHHA

- Dividir os escolares em grupos de 4 a 6.
- Cada grupo em posse de 1 bola.
- Deverão manter a bola no alto o maior tempo possível.
- O escolar só poderá dar um toque na bola por vez.

Fonte: autoria do autor

6: GRANDE JOGO

- Montar a rede de futevôlei e utilizar o tamanho oficial da quadra.
- Separar a turma em 2 equipes e posicionar uma em cada lado da rede.
- Os alunos deverão se organizar para definir a melhor estratégia de jogo.
- Regras: O saque deverá ser com a bola no alto e com o pé.
- A equipe adversária deverá agarrar a bola com as mãos.
- Após estar de posse da bola, efetuar 3 toques antes de lançar para a quadra oposta.
- Efetuar o sistema de rodízio da vôlei para que os educandos vivenciem todos os fundamentos do esporte, tais como: saque, recepção, levantamento e ataque.

Fonte: autoria do autor

7: FUTEVÔLEI RAIZ

- Vencer o futevôlei nos seus diversos dimensões.
- Proporcionar a interação prática entre os alunos.
- Insistir na fluência do jogo e no aprimoramento técnico dos fundamentos aprendidos em aulas anteriores.
- Variar as formações de equipe, tais como: dupla, trio, quarteto...

8: FUTEVÔLEI MISTO

- Dividir as equipes em proporções iguais entre meninos e meninas.
- Proporcionar a vivência do jogo na modalidade mista.
- Variar as formações de equipe, tais como: dupla, trio, quarteto...
- Incentivar o espírito esportivo e de cooperação.

9: FUTEREDINHA

- Dividir os escolares em algumas redes de tamanho reduzido.
- Cada rede com posse de 1 bola.
- O jogo reduzido facilita no aprendizado dos fundamentos.
- É possível dividir as redes em níveis de aprendizagem.

10: QUADRA REDONDA

Sala de aula, sala de vídeo, quadra, audiovisuais, bolas, rede, mesas e elástico.

Insistir os alunos a refletir sobre a história do esporte, fazendo perguntas como:

- É possível praticar futevôlei na favela ou só nos áreas de Copacabana?
- O que você acha de o futevôlei também ser praticado na modalidade mista?

RECURSOS

Sala de aula, sala de vídeo, quadra, audiovisuais, bolas, rede, mesas e elástico.

AValiação

Qualitativa ao longo de todo o processo, utilizando fichamento e relatório.

Fonte: elaborado pelos/as autores/as

no chão da escola, servirá de base para futuras pesquisas em torno dessa temática. Acreditamos que algumas lacunas ainda podem ser preenchidas, como aumentar o número de propostas de atividades e dividi-las em ciclos de aprendizagens, seguindo uma progressão gradual do conteúdo.

Almejamos que essa cartilha de ensino do futevôlei possa ser representativa não só no meu cenário, mas em outros lugares espalhados pelo Brasil afora. Que possa servir também como um fator de expansão da modalidade nas escolas em todo território nacional, e que mais alunos possam vivenciar e experimentar os benefícios desse esporte tão apaixonante.

REFERÊNCIAS

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação física escolar. [Online]. 2020 Disponível em: IEP3 Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas - Unesp - Universidade Estadual Paulista - Portal. Acesso em: dezembro de 2021.

CECCONI, Eduardo. **Futevôlei: compreender para jogar (melhor)**. 1. Ed., Curitiba: Appris, 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. In: **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2009. p. 2120-2120.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SOUZA, Gustavo Henrique Vieira; GALATTI, Larissa Rafaela. Pedagogia do Esporte e Iniciação ao Futevôlei: uma proposta didática a partir da expansão das superfícies de prática do jogo. EDFeportes, **Revista Digital**, ano 13, nº 127, 2008.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESI

Doutor em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise Cognitiva 9, 11–12, 14, 21–22
Aprendizagem 13–14, 25, 44, 48, 52, 54–57, 59, 63–64, 69, 72, 80, 83, 88–89
Avaliação 25, 39–41, 43–50, 63–70, 72–80, 88
Avaliação de Cursos 66, 74–76
Avaliação Institucional 44, 64–65, 70, 74–75

B

Banco de Dados 39–40, 42, 46–47, 70
Bem-estar 25, 32
Bullying 9, 15, 19–20

C

Cartilha 83–86, 89–94
Cidade Educadora 53
Competências 25, 39, 45, 48, 53, 67, 70, 72–76, 78–79
Comunidade Escolar 13, 53
Conhecimento 9–14, 21–22, 24–25, 42, 46–49, 52, 67, 72, 74, 79, 83–84
CPC 64, 76–80
Cursos Superiores 63, 65, 69, 71, 74–75, 78, 80

D

Desempenho dos Estudantes 67, 69–70, 72–74, 77–78
Desenho 9–14, 16–21
Difusão do Conhecimento 9, 11–14, 21
Diversidade 73, 79, 84, 86

E

e-Aval 39–40, 42–49
Educação Física 23–24, 26–27, 31, 83–85, 93
Educação para a Cidadania 53, 55–57
Educação Superior 42, 63–64, 66–71, 73–79
Emoções 23–27, 29–37
ENADE 64, 69–70, 72–80

Ensino 10–11, 14, 23–25, 27, 31, 35, 37, 39, 47–49, 52, 54–57, 59, 63–74, 76–80, 84–85, 89, 94
Ensino de Geografia 52, 59
Ensino Superior 63–71, 73–74, 77–80
Escola Cidadã 53
Escolar 9–10, 13–14, 17, 20, 23–25, 31, 51–55, 57, 59, 63–64, 74, 79–80, 83–85, 89, 93
Escrita 9–11, 13, 15–18, 20–21, 64
Esporte 24–25, 57, 83–84, 86, 88, 93
Estado da Arte 39–41, 43, 48–49
Evolução Histórica 63
Expressividade 10

F

Formação de Avaliadores 39, 47
Fundamentos 24, 27–28, 30–31, 84, 86, 88, 91–92
Fundamentos Técnicos 24
Futebol 83–88, 90, 93–94

G

Gestão Educacional 44

I

Inclusão 42, 44, 46–47, 84, 86
Indicadores de Qualidade 64, 69–70, 73–74, 77–78
INEP 67–69, 73–78

Instituições de Ensino Superior (IES) 65, 69–71, 74, 77, 80

J

Jogos 23–24, 26–27, 29–32, 37, 84
Jornal Escolar 51, 53–55, 57, 59

L

Linguagem Artística 9

M

MEC 64, 67–72, 74, 77, 85
Mercado de Trabalho 65, 71–73, 76

Mestrado Profissional 39–40, 43, 45, 49, 85
Metodologia 23, 25, 40–41, 45, 48–49, 52, 55–56
Metodologias Ativas 54, 56
Métodos de Ensino 24, 35, 37
Modalidades 15, 41, 69, 83

P

Pandemia de COVID-19 64, 71
Pesquisa-Ação 25
Políticas Públicas 44, 52, 57, 64, 69, 74
Prática Pedagógica 10, 14, 44
Praxiologia Motriz 23
Preconceito 9, 15–20
Produção Acadêmica 41, 44–45
Produção Textual 57, 59
Produto Educacional 11, 21, 51, 84–85
Professores 9, 11, 39–40, 44–45, 53, 55, 57–59, 69, 83–85, 89
Projeto Nós Propomos (PNP) 52
Projeto-Piloto 11, 14, 21

Q

Qualidade 52, 63–66, 68–74, 76–80
Qualidade do Ensino 65, 72–73

R

Realidade Social 53, 56
Regulação da Educação 67
Representação 9–10, 19–20, 54

S

Sequência Didática 10–11, 14, 21, 26–27, 29–30
SINAES 64, 68–70, 74–76, 79
Sistema de Avaliação 63, 65–66, 69–70, 73–74, 79

T

Tecnologia da Informação 40, 68
Território 40, 52, 94

V

Voleibol 23–32, 36–37



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br