



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARISSA RAMOS DUARTE

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: em busca de aproximações a uma
avaliação formativa**

UBERLÂNDIA

2018

LARISSA RAMOS DUARTE

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: em busca de aproximações a uma
avaliação formativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como quesito parcial de avaliação do Curso de Mestrado em Educação, na linha de Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Olenir Maria Mendes.

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D812a Duarte, Larissa Ramos, 1992-
2018 Avaliação em educação física escolar : em busca de aproximações a
uma avaliação formativa / Larissa Ramos Duarte. - 2018.
217 f. : il.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.546>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação Física - Estudo e ensino
(fundamental) - Teses. 3. Educação física - Avaliação - Teses. 4.
Currículos - Educação física - Teses. I. Mendes, Olenir Maria. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

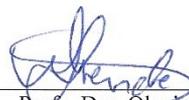
CDU: 37

Larissa Ramos Duarte

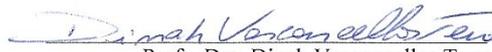
AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: em busca de aproximações a uma
avaliação formativa

Dissertação aprovada para a obtenção do título
de Mestre no Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela
Banca Examinadora formada por:

Uberlândia, 20 de abril de 2018.



Prof. Dra. Olenir Maria Mendes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Dinah Vasconcellos Terra
Universidade Federal Fluminense - UFF



Prof. Dra. Lucia de Fatima Valente
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico essa dissertação à minha família e amigos/as que estiveram ao meu lado durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e por iluminar os meus caminhos até aqui.

À minha família, Rubens Antônio, Maria do Socorro e Laís Ramos, pelo amor, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

Ao meu namorado, pelo carinho, pela compreensão e pela paciência.

A todos/as meus/minhas amigas/os que torceram por mim para mais esta conquista. Em especial, ao amigo André Junior e às amigas Thamyres Freitas e Joice Lara, pela presença em minha vida, pelo encorajamento e por me auxiliar nos momentos em que mais precisei neste caminho.

Às professoras participantes deste estudo, que se disponibilizaram e colaboraram para construção desta pesquisa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr^a Olenir Maria Mendes pela paciência, pela sensibilidade, confiança e compreensão.

Às professoras Dr^a Marina Ferreira de Souza Antunes e Dr^a Lúcia de Fatima Valente, pela disponibilidade e carinho com que contribuíram para este trabalho no exame de qualificação.

À minha amiga, colega de trabalho e de turma da Pós-Graduação, Natália Justino, que, em uma parceria baseada em troca de amizade e conhecimento, compartilhou comigo as alegrias e tristezas advindas neste percurso.

Às amigas, professoras Me. Sara Caixeta e Dr^a. Gislene Alves Amaral, pela amizade e pelas contribuições para a minha formação, no decorrer deste processo.

Aos/Às professores/as, colegas e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFU, com quem partilhei este período de estudo e pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos concedida.

E a todos/as que direta ou indiretamente colaboraram para o meu processo de formação e construção dessa pesquisa.

RESUMO

O tema desta pesquisa abrange a avaliação das e para as aprendizagens no componente curricular Educação Física, na Educação Básica – Ensino Fundamental, tendo como referencial teórico a avaliação formativa; buscou-se, assim, contribuir para uma visão crítica na ampliação e no aprofundamento dos estudos sobre essa temática. O objetivo deste estudo é analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação pedagógica de professores/as de Educação Física que participam/participaram do grupo de formação continuada - Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (Lecef), tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa. Nosso estudo é predominantemente qualitativo e tem como interesse compreender um fenômeno social que não se mostra, à primeira vista, apenas pela sua mensuração ou face quantitativa. É uma pesquisa que tem um caráter descritivo, interpretativo e reflexivo, pois vai além da mera descrição de dados e busca, também, discutir e refletir acerca deles, tendo como base um referencial teórico como Fernandes (2006, 2009), Villas Boas (2007, 2011), entre outros/as autores/as que trabalham em uma perspectiva de avaliação formativa. A pesquisa apresentou duas fases, uma bibliográfica e uma de campo. Na fase bibliográfica, coletamos dados relacionados ao nosso objeto de estudo – avaliação na Educação Física Escolar –, que serviu como um marco teórico no qual nos apoiamos para o diálogo com a realidade investigada. A fase de campo contou com a análise documental, que consistiu na análise de documentos de planejamento das professoras, denominados Estratégias de Ensino e documentos oficiais, observações e entrevistas. Foram investigadas quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que participam/participaram do grupo de formação continuada Lecef. A observação foi realizada com as quatro participantes, no período de fevereiro a junho de 2017. Elas ocorreram com uma turma de cada professora, sendo uma de primeiro ano e as outras três de segundo ano. Os dados revelaram que as práticas avaliativas das docentes, de maneira geral, distanciam-se das práticas tradicionais e caminham em direção a uma aproximação aos princípios de uma avaliação formativa. Apontamos, como principais limitações da prática das professoras investigadas, a carência de registros sistemáticos e de *feedbacks* mais aprofundados.

Palavras-chaves: Educação Física escolar. Avaliação. Avaliação formativa.

ABSTRACT

The theme of this research covers the assessment of and to learning in the Physical Education curriculum component, in Basic Education - elementary school - which has a formative assessment as a theoretical framework. It looks forward contributing to a critical vision in the extension of the studies on this subject. The aim of this study is to analyze the conceptions and practices of Physical Education teachers assessment of and to learning who participate/participated in the Teachers Professional Development Group - Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (Lecef), having as analysis reference the fundamentals of formative assessment. This study is predominantly qualitative and it aims to understand a social phenomenon that is not shown for its measurement or quantitative particularity. It is a research with a descriptive, interpretive and reflective character, because it goes beyond simply describing data, it seeks to discuss and reflect about it, using as theoretical reference Fernandes (2006, 2009), Villas Boas (2007, 2011), and others authors who writes in a formative assessment perspective. The research had two phases, bibliographic and field research. In the bibliographic part we collected related data to our object of study - school physical education assessment - that was used as a theoretical frame to which we supported for the dialogue with the researched reality. The field research had a documentary analysis, which consisted of the analysis of teachers planning documents, called "Teaching Strategies", official documents, observation and interviews. Taught to students in elementary school and they participate/participated in the teachers professional development group (Lecef). The four teachers were observed from February to June in 2017. One of the teachers worked with first grade students and the other three taught to second grade students. The data reveals that teachers evaluation practice, in general, are distant from traditional practices, and they are moving to the principles of a formative assessment. The main limitations of the teachers practice were the lack of systematic records and deep *feedbacks*.

Keywords: School Physical Education. Assesment. Formative Assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Levantamento de teses e dissertações.....	522
Quadro 2 Níveis de ensino das produções.....	533
Quadro 3 Instrumentos de coleta de dados.....	533
Quadro 4 Dados sobre a observação.....	944
Quadro 5 Modelo de sistematização da Estratégia de Ensino.....	1100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Avaliação diagnóstica ou inicial de Tulipa.....	1466
Figura 2 Avaliação diagnóstica ou inicial de Violeta e Azaleia.....	1477
Figura 3 Avaliação diagnóstica ou inicial de Hortência.....	1477
Figura 4 Momento avaliativo final de Violeta e Azaleia.....	1577
Figura 5 Momento avaliativo final de Tulipa.....	1577

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEF'S	Coordenações de Área de Educação Física
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP/UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Eseba	Escola de Educação Básica
Faefi	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Lecef	Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Nuteses	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial
Paef's	Planos Anuais de Educação Física
PCTP	Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
SA	Sequenciador de Aulas
SME/UDI	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

UAP	Unidade de Avanço Programático
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Univas	Universidade Do Vale Do Sapucaí
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A cultura da avaliação.....	17
1.2 Na contramão de uma cultura avaliativa classificatória	23
2 NA CONFLUÊNCIA DE UMA AVALIAÇÃO EM PROL DAS	
APRENDIZAGENS.....	26
2.1 A avaliação formativa alternativa	35
2.2 A importância do <i>feedback</i> na avaliação formativa.....	38
3 A AVALIAÇÃO DAS E PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO	
FÍSICA ESCOLAR.....	42
3.1 A Educação Física em uma perspectiva crítica	42
3.2 Os estudos e as pesquisas sobre avaliação das e para as aprendizagens na Educação Física	45
3.3 Os documentos oficiais sobre a avaliação na Educação Física Escolar	78
4 O CAMINHO INVESTIGATIVO	85
4.1 Procedimentos metodológicos	86
4.1.1 Fase bibliográfica.....	86
4.1.2 Fase de campo	87
4.1.2.1 Análise documental	91
4.1.2.2 Observação	92
4.1.2.3 Entrevista	95
4.1.3 Análise dos dados.....	97
5 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE INVESTIGADA: A PRÁTICA	
AVALIATIVA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	98
5.1 Perfil das professoras	98
5.2 Compreendendo os contextos: O grupo de formação continuada Lecef, a utilização do modelo de planejamento Estratégia de Ensino e uma afinidade/identificação com o trabalho coletivo	99
5.4 As concepções teóricas defendidas pelas professoras	114
5.3.1 Concepção de Educação Física Escolar	115
5.3.2 Concepção de avaliação das e para as aprendizagens.....	122
5.4 Propostas de trabalho avaliativo: as práticas das professoras.....	140
5.4.1 Avaliação Formal.....	141
5.4.1.1 Momento avaliativo inicial.....	146

5.4.1.2 Momento avaliativo cotidiano	154
5.4.1.3 Momento avaliativo final	156
5.4.2 O registro na prática avaliativa	165
5.4.3 Transparência no processo avaliativo	168
5.4.4 O <i>Feedback</i>	172
5.4.5 A nota como parte do processo avaliativo	176
5.5 Dificuldades da avaliação	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES.....	198
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	198
Apêndice B - Roteiro da entrevista (Professoras Hortência, Tulipa, Violeta e Azaleia)	200
Apêndice C - Roteiro da entrevista (Professora Girassol).....	205
ANEXOS	207
Anexo A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação	207
Anexo B - Estratégia de Ensino (Tulipa).....	208
Anexo C – Estratégia de Ensino (Violeta e Azaleia).....	209
Anexo D – Estratégia de Ensino (Hortência).....	214

1 INTRODUÇÃO

Como um primeiro passo para a construção desta Dissertação busco¹ aqui contextualizar a origem do problema de pesquisa, procurando descrever como me interessei pela temática avaliação das e para² as aprendizagens em Educação Física Escolar e de que maneira ela esteve presente em minha formação. Dessa forma, partindo da minha trajetória, tentarei identificar e reconhecer elementos que me aproximaram deste tema e que me conduziram para o interesse em pensar avaliação no âmbito da Educação Física Escolar.

Durante a minha trajetória escolar, recordo-me de uma “avaliação”, na maioria das vezes, realizada por provas, em que eu, como estudante, desesperada, decorava os livros para responder corretamente às questões, o que sempre dava certo, em se tratando de resultados por nota, pois eu saía bem nos testes. No entanto, ficava com a sensação de que eu não sabia nada, pois havia apenas decorado e, quando se decora, logo se esquece.

No Ensino Fundamental e no Médio, estudei em escolas particulares, havia as avaliações no final de cada bimestre, valendo pontos que, no somatório total, deveriam corresponder a 60% de um total de 100 pontos para a aprovação. Juntamente com as provas, no Ensino Fundamental havia também uma pontuação que era atribuída a trabalhos e a participação/comportamento, valoração esta que, no Ensino Médio, se restringiu, na maioria das vezes, a provas, existindo pontuação para participação em atividades extras de caráter cultural (como, por exemplo, a Feira de Ciências).

Assim, durante toda a minha trajetória de vida na Educação Básica, entendi a avaliação como algo ruim. Dia de prova, que na verdade era uma semana toda nomeada “semana de prova”, era terrível, sentia-me angustiada, com medo, pois me percebia pressionada e com responsabilidade de me sair bem, “tirar” nota boa.

Quando se tratou da Educação Física, no Ensino Fundamental, era avaliada por conceitos: ótimo, bom e regular. No entanto, não me recordo de ser informada pelo/a professor/a de como essa avaliação seria realizada, no sentido de quais critérios seriam

¹ Durante esse trabalho, sempre que eu me referir a minha história de vida, utilizarei a primeira pessoa do singular, no entanto, nos outros momentos, a primeira pessoa do plural será utilizada, no sentido de que esta é uma forma predominante nos trabalhos acadêmicos, considerando seu caráter coletivo.

² A utilização dos termos: avaliação “das e para” as aprendizagens está implícita uma concepção de avaliação na qual compreendemos que avaliar não é apenas averiguar se ocorreu ou não aprendizagem (da), mas é principalmente avaliar para que se garanta essa aprendizagem (para).

utilizados, assim, eu como, discente, imaginava que tal avaliação se daria pelo meu comportamento/participação em aula.

No Ensino Médio, a Educação Física acontecia em um período extraturno e fui informada de que a não participação levaria à recuperação/reprovação e à necessidade de um trabalho final. Frequentei as primeiras aulas, por receio à recuperação, mas devido à distância e à falta de estudantes — haja vista que fui a uma aula em que somente eu e a professora estávamos presentes — parei de frequentar. No entanto, passei normalmente de ano, desconhecendo, também, como foi o processo de avaliação.

Frente a estas vivências, foram surgindo algumas inquietações ainda enquanto estudante: como a mim foi atribuído um conceito avaliativo se nem as aulas de Educação Física eu frequentei? Quais critérios de avaliação utilizaram? Questões estas que, naquele momento, não levaram a nada, mas que, posteriormente, voltaram, compondo meu processo de elaboração desta pesquisa.

Cabe, ainda, destacar que a experiência do Ensino Médio retrata o processo excludente impregnado na escola, que coloca as aulas de Educação Física em período extraturno, de maneira a aproveitar os horários para disciplinas que busquem auxiliar na aprovação no exame vestibular, lembrando que estudei em uma escola particular e esse era o objetivo primordial tanto desta instituição, como meu também. Esse fato nos permite refletir em como estamos condicionados e preocupados com a obtenção de conceitos para adentrar uma universidade, em busca de melhores condições de vida. Muitas vezes, não nos importamos com o que estamos aprendendo e se estamos aprendendo, mas, sim, com a nota, conceito necessário para atingir os resultados e não sermos excluídos neste processo avaliativo que permeia toda a vida escolar.

Assim, quando pensamos em uma avaliação aliada ao ensino e à aprendizagem, que busque analisar o processo, para que se possa nele interagir de forma a garantir a real apreensão do conhecimento, as vivências de avaliação nas minhas aulas de Educação Física que tive durante a minha trajetória escolar, pouco ou em nada contribuíram neste sentido.

Fiz Graduação em Educação Física (2010-2014), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesse período, a forma de avaliação continuou distribuída em trabalhos e provas, com a lógica da valoração numérica prevalecendo novamente. Nas disciplinas do Curso, pouco se discutiu a questão da avaliação em Educação Física Escolar. Quando se tratou dela, foi com um caráter mais biológico, relacionado a testes físicos. No estudo de Matsumoto (2014), ela observou uma realidade compatível também com outros estudos já realizados, no que tange à carência de discussão sobre avaliação nos cursos de formação profissional inicial.

Esses elementos nos permitem refletir acerca de como a formação inicial pode influenciar as práticas avaliativas, sendo, portanto necessária, na Graduação, uma reflexão mais aprofundada nesta temática, o que permitiria uma melhor preparação dos/das futuros/as docentes.

O curso de Graduação em Educação Física oferecia, na época, um currículo com formação para Bacharel e Licenciado/a ao mesmo tempo. Inicialmente voltei-me para a área da saúde, no entanto, com o ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)³, no qual fui bolsista por, aproximadamente, dois anos e meio (2011- 2014), aproximei-me da área da Educação. O Pibid possibilitou reflexões, debates e estudos direcionados ao cotidiano escolar e às práticas pedagógicas, que, durante todo o período em que participei, contribuíram efetivamente para a minha formação, de forma a acrescentar e ampliar cada vez mais o meu conhecimento. Nesse percurso, as aproximações com a prática pedagógica passaram a ser vivenciadas não apenas pela via única da teoria, mas também, pelo caminho da experiência do/da professor/a, tendo a própria prática docente como elemento central. Desse modo, a busca de unidade na relação teoria e prática se deu de uma forma dialética e articulada. Esse espaço contribuiu significativamente para o reconhecimento da necessidade de um processo permanente de formação docente e de uma Educação Física Escolar que rompa com o caráter meramente de lazer, aptidão física ou rendimento esportivo, mas que trate os aspectos culturais, sociais, filosóficos e históricos das práticas corporais. Nesse contexto, o meu trabalho de conclusão de curso abordou a perspectiva da formação docente.

A participação no Pibid me aproximou, também, de um grupo de formação continuada, o Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (Lecef/Faefi/UFU). Assim que terminei a Graduação e fui contratada pela Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2015) para trabalhar como professora de Educação Física, comecei a participar efetivamente dos encontros, nos quais me encontro envolvida até os dias atuais. Esse grupo reúne professores/as e realiza estudos, discussões, cursos de extensão, elaboração de microcurricularidade⁴ e planejamentos acerca da temática Educação Física Escolar, entre outras atividades. A perspectiva de trabalho

³ Segundo o Ministério da Educação, o Pibid é um Programa que oferta bolsas de iniciação à docência a estudantes da Graduação que desenvolvem atividades pedagógicas em escolas da rede pública de Educação Básica e tem com o objetivo estreitar os vínculos entre os futuros docentes e o cotidiano escolar, articulando o Ensino Superior com as escolas públicas. Para saber mais acessar: < <http://portal.mec.gov.br/> >.

⁴ Entende-se “[...] Curricularidade como sendo um processo coletivo de produção de Currículo, dinâmico e mutável e que se materializa em duas dimensões: macro e micro. A dimensão macro refere-se à estrutura de todo o Currículo no seu conjunto (filosófico-político, administrativo e técnico-científico) e a dimensão micro refere-se à produção do saber na disciplina e tem relação direta com o planejamento.” (FARIA *et al.*, 2005, p.88).

do Lecef está circunscrita em uma concepção progressista, acompanha o debate crítico que se instaurou na Educação Física Escolar a partir da década de 1980 e pauta-se em ideias de uma abordagem crítica de Educação e de Educação Física.

A participação nesse grupo me traz contribuições importantes, no que tange a uma visão mais ampliada da Educação Física Escolar, assim como me proporciona um espaço para estudos, discussões, reflexões e aprofundamentos acerca da Educação Física Escolar; permite-me aperfeiçoar minha prática docente. Dessa maneira, julgo que a inserção no Pibid e, posteriormente, no Lecef, foram os marcos na minha formação acadêmica para a constituição da minha concepção de Educação Física, pois esses coletivos me apresentaram uma perspectiva de trabalho que eu julguei ser coerente com o que deveria ser realizado e, a partir de então, fui-me apropriando das ideias circuladas nesses espaços.

Destaco, ainda, que a minha participação no Lecef, a compreensão da concepção de Educação e Educação Física defendida por esse grupo e o conhecimento do trabalho de formação continuada realizada por ele me instigaram a investigar os professores/as integrantes deste coletivo, nesta pesquisa.

Conforme mencionei, no ano seguinte à minha Graduação (2015), em que me inseri no Lecef, trabalhei como contratada no município de Uberlândia, como professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil, lecionando Educação Física para o segundo período, terceiros e quartos anos. Essa experiência também foi importante na elaboração deste problema de pesquisa, pois, naquele momento, comecei a vivenciar, na realidade, o que é ser docente e, juntamente a essa experiência, surgiram inúmeras inquietações e algumas delas em relação à avaliação, me provocavam perguntas tais: como sei que os meus/minhas educandos/as estão aprendendo? Eles/elas estão aprendendo da mesma maneira? Será que todos/as estão aprendendo? O que fazer com aqueles/as que percebo que não estão aprendendo? Como avaliar meus/minhas estudantes? Os caminhos que estou seguindo estão permitindo que meus/minhas discentes aprendam?

Além disso, ouvia frequentemente dos/das meus/minhas estudantes: “A sua disciplina não vale nota!”; aspectos como estes, muitas vezes, são relatados pelos/as professores/as que veem sua disciplina (Educação Física) desvalorizada pela questão de não reprovar, não ter nota. Esses fatos aumentaram ainda mais minhas aflições. E, para acrescer ainda mais a minha inquietação, a supervisão da escola me “deu” cinco décimos a cada bimestre para eu avaliar os/as educandos/as. Frente a isso, surgiram outros questionamentos: Como avaliá-los/las com

cinco décimos? Essa nota melhoraria a visibilidade/respeito da Educação Física na escola? É pela presença de nota que a Educação Física deve ser valorizada? ⁵

Destaco, ainda, quanto a este relato dos décimos oferecidos a minha disciplina, que a maioria dos/das discentes sequer compreendiam o que representava esse número dividido em partes. No entanto, a supervisora me orientou que eu fizesse essa avaliação de forma a conversar com os/as estudantes e não simplesmente atribuisse a pontuação autoritariamente. Esse fato também me fez refletir sobre como deveria ser esse processo avaliativo.

Portanto, a inserção no contexto da escola básica (Ensino Fundamental) colocou-me frente ao desafio de dar continuidade à consolidação de uma prática pedagógica conectada com uma perspectiva de Educação Física Escolar que não se assente nos modelos tradicionais de planejamento do ensino, voltados de forma restrita para a realização de tarefas motoras ou de caráter esportivo-recreativo. Nesse novo contexto de atuação, as inquietações em relação ao tema da avaliação foram-se consolidando, considerando que é o momento não mais de um “olhar” externo para outro/a professor/a, mas, sim, o momento de reflexão sobre a própria prática docente. Destarte, a necessidade de pensar o campo da avaliação se apresenta de forma concreta, necessária e até mesmo urgente.

Dessa maneira, estas inquietações advindas do adentramento ao campo escolar, somadas a todas as vivências durante a minha vida escolar, permitiram-me refletir e aproximar-me do meu problema de pesquisa; no entanto, após o ingresso no Mestrado, surgiram outros elementos que me possibilitaram delinear melhor o meu objeto e minha pergunta problema.

Assim, ao ingressar no Programa de pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2016), iniciei minhas participações no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae) e a realização do estágio docência⁶. Neste contexto foram surgindo outras ideias dentro da perspectiva da avaliação, a avaliação formativa foi uma delas. Os estudos, possibilitados no âmbito do Gepae me ajudaram na

⁵ Esses questionamentos acerca da valorização, da visibilidade/respeito da Educação Física no contexto escolar evidenciam a questão do currículo como um campo de disputa. Marcílio Souza Júnior (2004, p.208), em uma de suas produções, em que busca fazer uma trajetória legal da Educação Física assinalou que “A Educação Física se caracterizou como um componente curricular secundarizado na organização escolar. E isso não é aleatório, é fruto de uma questão histórica estabelecida na relação escola e sociedade. Nessa relação, a organização da escola, de uma forma geral, deixou em segundo plano aqueles componentes entendidos como atividade”. O entendimento da Educação Física como atividade, adveio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692/716 com o decreto 69.450/71, conforme nos aponta Castellani Filho (1988), no entanto, na atual LDB (9.394/96), ainda segundo tal autor, a Educação Física, foi considerada componente curricular da Educação Básica. Todavia, ainda com essas mudanças, percebemos uma “luta” dessa disciplina para conquistar o seu espaço no contexto escolar e ser reconhecida de forma igualitária aos outros componentes curriculares.

⁶ O Estágio Docência é um requisito exigido aos/as estudantes bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, conforme previsto na Portaria MEC/Capes nº 76/2010, constituindo-se de atividades relacionadas à docência no Ensino Superior.

delimitação do meu problema. Consegui vislumbrar uma possibilidade de avaliação para a Educação Física Escolar, que não se assentasse nos modelos tradicionais. Uma Educação Física, que, conforme aponta Bracht (2005), tenha como objeto de ensino a categoria cultura, portanto, não é um componente curricular voltado à aptidão física, treinamento esportivo ou meramente momento de descanso, mas uma disciplina que tenha como função social formar um/uma estudante capaz de pensar o mundo de forma autônoma e transformar a sua realidade, que trate dos aspectos da cultura corporal de forma histórica, social, política, econômica, filosófica. Carece de um modelo de avaliação que dê conta destes propósitos.

Portanto, foi de toda essa trajetória que surgiu a seguinte questão problema desta pesquisa: Quais são as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens de professoras de Educação Física que participam ou participaram do grupo de formação continuada Lecef?

1.1 A cultura da avaliação

Sabemos que, ainda hoje, na escola, a avaliação, tradicionalmente, é realizada de maneira classificatória, mecânica, eliminatória, na qual o erro é condenado. O/A estudante estuda para a prova e não diretamente para aprender e, muitas vezes, para mostrar ao/a professor/a que sabe. Se pensarmos a avaliação na sociedade é, basicamente, a mesma coisa, é um reflexo, tivemos processos avaliativos muito punitivos, excludentes. Assim, percebemos uma relação forte entre a prática avaliativa na escola e a sociedade.

A literatura pertinente ao assunto é vasta e demonstra claramente a necessidade de compreender esta categoria de forma mais abrangente, evitando reduzi-la a uma dimensão meramente técnica. Torna-se necessário examiná-la no contexto do projeto político-pedagógico que reflete o projeto histórico da sociedade (SILVA, A. H., 2010, p. 61).

Desse modo, partiremos, neste primeiro momento de uma discussão mais ampla acerca da avaliação, para que possamos entender quais relações e em que contexto essa categoria estabelece na sociedade vigente, a fim de problematizarmos nosso tema de pesquisa.

Para Freitas (2003, p. 33), existe uma hierarquia econômica fora da escola, que afeta as hierarquias dentro dela. A escola não se encontra isolada da sociedade, a forma pela qual a sociedade se organiza reflete-se na escola e afeta o seu papel. Esta instituição impõe um ritmo de aprendizagem a todos/as, e predomina uma lógica de submissão e de exclusão. “[...] A forma escola, portanto, não é ingênua, neutra, equalizadora em sua organização (para não dizer em

sua arquitetura). Ela é modulada por fatores que ocorrem fora dela e que ‘disputam’ a definição de seus espaços e tempos”.

Essa lógica é histórica e social; elas estão assim não por natureza, mas por construção histórica, por interesses. A sociedade em que vivemos é baseada nos princípios da sociedade liberal, as formas de poder estão organizadas na sociedade de classes, capitalista. A escola é organizada, então, como uma forma de transmitir esse tipo de pensamento. Temos a escola para quem vai trabalhar e para quem vai pensar a sociedade.

Nesse sentido, percebe-se claramente a utilização da categoria avaliação como instrumento perverso da ideologia dominante, pois a forma como ela é realizada nas escolas determina aqueles que farão parte da classe dominante e da classe dominada (SILVA, A. H., 2010, p. 64).

A avaliação vai ajudar, então, nesta divisão, surge para garantir a classificação, para selecionar, vai assumir o papel de controle, de hierarquização e de seleção, um papel ideológico.

Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros) (FREITAS, 2003, p. 46).

Portanto, conforme nos aponta Freitas (2003, p. 40) “[...]A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola.”. E ela tem servido à seleção, à classificação e à hierarquização dos/das estudantes, respondendo, de certa maneira, aos princípios da sociedade capitalista.

Silva, J. F. (2010, p. 47) faz um resgate histórico acerca da função da escola e da avaliação na sociedade de classes; podemos notar que “[...] a escola tem cumprido o papel de preservar a divisão da sociedade em classes, desde quando surgiu até os dias atuais”. A Educação que, no início, destinava-se apenas aos filhos da classe dominante, com o passar do tempo também chegou à classe dominada, no entanto, ainda que fosse oferecida Educação para as classes mais abastadas da sociedade, ela se diferenciava da Educação das classes mais ricas, que sempre buscou mecanismos para controlar e garantir a sua hierarquia e a desigualdade social. E um desses mecanismos era a avaliação.

A avaliação foi o instrumento criado pela classe dominante para controlar a ascensão dos indivíduos mantendo-os na classe menos favorecida. Através do aspecto quantitativo da avaliação, a classe dominante continua mantendo os melhores lugares na sociedade, alegando que todos teriam o mesmo direito, mas na realidade não são todos que conseguiriam chegar aos melhores cargos sociais. O que se vê na realidade é que apenas os que representam a classe dominante conseguem galgar os degraus que levam aos melhores lugares,

mantendo a classe dominada refém de um processo competitivo, que privilegia uns poucos apenas (SILVA, J. F., 2010, p. 54).

Segundo Vasconcellos (2007), a escola, com o capitalismo, muda o seu papel em função da formação de mão de obra para a indústria, objetivando, mais do que capacitar o trabalhador/a, discipliná-lo/la, prepará-lo/la para a ordem, o controle, a hierarquia, características da indústria, não tinha como objetivo principal instruir. Com o mito de possibilidade de ascensão social apregoado pela ideologia liberal e igualdade de oportunidades, as pessoas se submetem à escola, no entanto nem todos/as podem “chegar lá”, pois o objetivo é a concentração do poder, então começa a ocorrer a reprovação.

E, hoje, a ideia ainda é a mesma, com o discurso de oportunidade a todos/as, mas nem todos/as conseguirão a ascensão social que desejam por meio Educação, pois findam por ficar pelo caminho, retidos/as ou evadidos, mantendo e garantindo as hierarquias, e a avaliação é um instrumento aliado a esse movimento.

Ainda conforme Vasconcellos (2007), a avaliação, na prática, desempenha um papel menos pedagógico e mais político e não é usada em prol do processo ensino-aprendizagem, mas como um instrumento de poder e de controle, do sistema social, da escola, de professores/as e também dos familiares. O problema principal da avaliação é o

[...] seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume no âmbito da escola, a tarefa de separar os ‘aptos’ dos ‘inaptos’, os ‘capazes’ dos ‘incapazes’. Além disso cumpre a função de legitimar o sistema dominante [...] (VASCONCELLOS, 2007, p. 35).

Na visão de Romão (2001), a escola pode exercer o papel de manutenção do *status quo*, mas também pode atuar como instrumento de libertação, reflexão, superação.

A escola não é somente uma instituição social capitalista e, por isso, aferidora e classificadora. Ela é, dialeticamente, numa sociedade burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extraescolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. Ela tanto pode ser um instrumento, por excelência, de reforço e manutenção do *status quo*, como pode ser o meio onde os alunos constroem seus instrumentos de intervenção na realidade – qualitativamente superiores, de modo a mudar o sentido dos processos sociais para os interesses dos dominados. Tudo vai depender do projeto político-pedagógico da escola (ROMÃO, 2001, p. 21).

Apesar de Romão (2001) afirmar que tudo depende do Projeto Político-Pedagógico da escola, cabe apontarmos que ele tem, sim, a sua influência, no entanto, nem tudo depende somente dele.

No entanto, o autor não deixa de esclarecer as relações entre o Estado burguês e a avaliação, apontando, entre outros aspectos, que a escola burguesa “[...] nos seus mecanismos internos, particularmente na avaliação da aprendizagem, ela reproduz, homologamente, os processos de estruturação da dominação que ocorrem nas relações de produção e nas relações sociais mais gerais. (ROMÃO, 2001, p. 98).

Ramos (1998) já se referia a uma reprodução das ideias capitalistas na escola e conseqüentemente na avaliação.

A Educação que historicamente sempre reproduziu os interesses da classe hegemônica na sociedade agora deve atuar no sentido da construção desse sujeito ideal e, ao mesmo tempo, construir ideologicamente novas justificativas no tocante às desigualdades sociais, buscando o velho respaldo nas teorias superadas de que as diferenças são naturais, variam de acordo com o grau de experiência do indivíduo e do seu esforço pessoal, sugerindo, inclusive, que qualquer engraxate poderá – desde que se esforce o bastante – ser, num futuro próximo, também um Presidente da República. (RAMOS, 1998, p. 2).

A meritocracia é um dos princípios da sociedade capitalista, no entanto, é difícil se pensar como esse conceito é válido quando não se oferece oportunidades iguais a todos/as aqueles que estão “lutando” por esse mérito? São “desculpas” para encobrir as reais intenções de manter as hierarquias e as desigualdades sociais. No que tange à avaliação, como já vimos discutindo, ela tende a reforçar essa ideia.

[...] a avaliação escolar, nesse contexto, tem sido a peça-chave na consecução desses objetivos, reproduzindo ao longo de sua história um modelo desqualificatório, autoritário, opressivo e excludente, por onde se consolidam as relações de poder dentro e fora da escola. Esse mecanismo, intrinsecamente indispensável ao processo de ensino e aprendizagem tem funcionado historicamente como um sistema explícito e, ao mesmo tempo ocultador, com o objetivo de controle e de poder social sobre o indivíduo para subjugá-lo às regras impostas para a manutenção do atual projeto histórico capitalista. (RAMOS, 1998, p. 3).

Luckesi (2008) aponta que, no Brasil, a avaliação da aprendizagem está a serviço de uma pedagogia dominante que atende a um modelo social dominante e identificado, genericamente, como liberal conservador. Conforme já mencionamos, uma avaliação de caráter classificatório está inserida nesse paradigma social e age a serviço dele. O autor destaca, então, que a avaliação educacional classificatória mantém a distribuição social, à medida que propicia a uns/umas o acesso e aprofundamento ao saber e a outros/as a evasão, estagnação. Nesse sentido, essa avaliação não auxilia na transformação social e, sim, fortalece tal modelo social.

O autor destaca, ainda, que a avaliação, no Brasil, pauta-se mais em uma pedagogia do exame, voltada para a solução de provas e testes, para entrada ao vestibular, promoção para outra série, ou ainda interesse em percentuais de aprovação/reprovação, do que uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Para ele, essa atenção centralizada nas provas, exames e notas traz desdobramentos como: as provas serem feitas para reprovar, a existência de pontos a mais e pontos a menos que, muitas vezes, não colaboram efetivamente para a aprendizagem e o uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos/das educandos/as. Segundo o autor, tais fatos não se dão por acaso, mas essas práticas já estavam presentes nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, da pedagogia jesuítica, comênic e da própria sociedade burguesa que aperfeiçoa seus mecanismos de controle e traz o medo e o fetiche como mercadorias imprescindíveis. A pedagogia do exame traz consequências em três dimensões: pedagogicamente, na qual a avaliação não exerce sua função, qual seja, o auxílio à aprendizagem; psicologicamente, pela qual ela se torna útil para desenvolver personalidade submissas; e sociologicamente, corrobora com a sociedade de classes. A avaliação da aprendizagem utilizada de forma feitichizada torna-se útil para os processos de seletividade social.

Fernandes (2009) aponta que ainda não foi possível garantir uma avaliação que ajude os/as estudantes a melhorarem suas aprendizagens e serem responsáveis por elas, a serem mais autônomos/as, responsáveis pela sua própria avaliação, a aprenderem com compressão, e que nos sistemas educativos ainda prevalecem

[...] *modelos* que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente *transmitida*. [...] modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, sobretudo, orientados para atribuir classificações. A análise atenta do que os alunos sabem e fazem, para compreender as suas eventuais dificuldades e para ajudá-los a superá-las, parece ficar relegada a segundo plano (FERNANDES, 2009, p. 19, grifo do autor).

Portanto, observa-se que as práticas de avaliação atuais continuam com um caráter delineado pelas práticas tradicionais, em que os exames e as notas são supervalorizados, o erro é condenado, e culmina-se em uma classificação dos/das indivíduos. Tal perspectiva evidencia a necessidade de se pensar a avaliação como prática social de transformação e melhoria das pessoas, das instituições e da sociedade e não somente como um dado numérico para fins de comparação ou classificação.

Segundo Hoffmann (1993), essa classificação do/da estudante, na visão tradicional, ocorre a partir do processo corretivo, resultante da contagem de acertos e erros em tarefas, em

que se conferem médias finais aos/as discentes, classificando-os/as em reprovados/das ou aprovados/das. Evidencia que o caráter discriminatório da avaliação se inicia no momento da utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos/das educandos/as, apontando que as crianças são comparadas e, às vezes, elas próprias se classificam, tendo a sua autoestima abalada. E, ainda, destaca que, tradicionalmente, a escola exalta os procedimentos competitivos e classificatórios com referência no certo/errado, apontando-se os erros, em maior parte das vezes, como inaceitáveis e incompreensíveis.

Na visão tradicional de avaliação, o erro não possui uma representação aprazível e, sim, é interpretado como algo pernicioso, que não deve acontecer, sendo o/a estudante advertido e recriminado quando erra. No entanto, tal fato não deveria assim ser entendido, pois, a partir do erro, pode-se ter uma possibilidade e uma oportunidade de se construir e de chegar ao conhecimento correto. Ele faz parte do processo ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento.

Sobre o erro, Luckesi (2008) nos diz:

O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a autocompreensão [...]. Assim sendo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço (LUCKESI, 2008, p. 58).

Nessa perspectiva, Esteban (2002) aponta que, quando o erro é visto por outro ângulo, como um instante de construção de conhecimento, ele oferece indícios de como cada indivíduo organiza seus pensamentos, articula saberes, bem como diferentes lógicas perpassam o ensino-aprendizagem, as possibilidades de interpretação dos fatos e de existência de diversos percursos, entre outros, que permitem que o erro deixe de representar uma ausência de conhecimentos, a falta, o problema.

Sobre a avaliação classificatória, Esteban (2003, p. 15) aponta que ela “[...] configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas.” Destaca, então, que ela não oportuniza espaços significativos para o diálogo, cujos resultados e processos possam ser compartilhados pelos indivíduos imbricados na avaliação. E ainda, que tal prática exclui ações fundamentais em um contexto que seja favorável à aprendizagem de todos/as estudantes, não sendo, portanto, uma avaliação classificatória, suficiente para um/uma docente que almeja ensinar a todos/as educandos/as.

Hoffmann (1993) destaca que esse modelo classificatório é vago, quando se quer apontar as falhas do processo, haja vista que não destaca as reais dificuldades de docentes e de discentes nem sugere nenhum encaminhamento, pois ele seleciona e discrimina primordialmente, reforçando uma escola para poucos. Por serem muitos os fatores que dificultam a superação de tal prática, reforça sobremaneira a crença dos/das educadores/as de que a manutenção de prática garante um ensino de qualidade.

Concordamos com Vasconcellos (2007, p. 56) quando diz que “Numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus”. Portanto, como educadores/as, não podemos manter-nos neutros, é preciso que tomemos posição e, de preferência, que essa postura seja contrária às práticas tradicionais de avaliação.

Ainda, para que se haja mudança em uma prática avaliativa, não basta somente mudar os elementos técnicos, os procedimentos, mas é preciso ir mais profundamente, na sua essência, onde realmente se encontram os fatores determinantes, que estão relacionados com as questões políticas, pois, como Vasconcellos (2007) nos diz, a avaliação é uma questão política, relacionada a interesses, a poderes e a objetivos que estão intrínsecos no trabalho escolar. Precisamos compreender a teia da qual a avaliação faz parte, seu contexto mais amplo, no qual ela está inserida, para que possamos conscientizar-nos e atuar no sentido da mudança.

À vista de tudo o que foi dito a respeito da cultura avaliativa, faz-se necessário que repensemos nossas práticas pedagógicas, a fim de que adotemos, no que tange à avaliação das e para as aprendizagens, ações mais inclusivas, democráticas, que rompam com as desigualdades e hierarquias, vislumbrando uma sociedade mais humana.

1.2 Na contramão de uma cultura avaliativa classificatória

Como já dito, a avaliação tradicional é excludente, seletiva e tem o intuito de reforçar a ideia de selecionar os/as melhores. Nossa função como professores/as é mostrar resistência a essa ideia de avaliação. Temos dois caminhos a escolher: ou reforçamos essa ideia ou vamos na contramão, tornando-nos resistentes, em busca de uma Educação transformadora, crítica, que forme cidadãos/cidadãs pensantes e não alienados/as, que não se conformem com o que é imposto. É nesta perspectiva que o planejamento, a avaliação e a forma de pensar do/da professor/a influenciam a formação crítica dos/das discentes. A proposta de uma avaliação formativa se contrapõe à avaliação tradicional, ao buscar a aprendizagem significativa.

Fernandes (2006) aponta que não se tem uma teoria pronta e acabada de avaliação formativa, embora haja um corpo teórico significativo.

A teoria constrói-se através da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações conceptuais que se forem descobrindo, interpretando e validando. Nestas condições, é necessário continuar a investir na concepção e desenvolvimento de estudos empíricos em contextos de sala de aula, particularmente em áreas que têm sido algo negligenciadas (FERNANDES, 2006, p. 36).

Esse autor aponta a necessidade de se estudar a realidade da avaliação, a fim poder compreendê-la melhor e elaborar, paulatinamente, uma teoria. Assim, temos que aprofundar a ideia de avaliar para aprender e isso perpassa pela realização de investigações empíricas.

Portanto, este trabalho faz-se relevante neste sentido, de contribuir com as investigações empíricas neste campo, na área da Educação Física e auxiliar na construção dessa teoria.

É preciso reconhecer que a rotina de trabalho no cotidiano escolar, com toda sua complexidade, dinamicidade e exigências, traz algumas limitações quanto à formulação de perguntas e a busca de respostas. Por esse motivo, motiva-nos a inserção no universo da pesquisa como um caminho fundamental e necessário para ampliar a compreensão do próprio cotidiano da prática docente e as possibilidades de avaliação formativa em Educação Física. Além disso, existe a necessidade de trazer para o centro do debate experiências e práticas de outros/as professores/a, de forma as ampliar as bases empíricas.

Como pressuposto desta pesquisa, apontamos que a avaliação formativa é uma modalidade mais adequada ao contexto educacional de avaliação das e para as aprendizagens do que a avaliação tradicional. À medida que, conforme já assinalamos, vai na contramão da seleção, da hierarquização, da exclusão, da disciplinarização promovidas pela avaliação tradicional. É, sim, ao contrário, uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças e com a construção coletiva, que possibilite a formação de um/a estudante crítico/a, autônoma/a.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo foi analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação de professoras de Educação Física que participam/participaram do grupo de formação continuada Lecef, tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa.

E os objetivos específicos foram:

- a) elaborar uma revisão bibliográfica aprofundada para sistematização do marco teórico acerca da avaliação em Educação Física Escolar, e avaliação formativa, que serviu de sustentação à pesquisa;
- b) identificar no planejamento das professoras de Educação Física investigadas, as concepções e práticas avaliativas e as formas pelas quais elas se apresentaram;
- c) observar as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa no desenvolvimento de um tema de ensino e identificar a presença de práticas e de concepções avaliativas, bem como as formas pelas quais elas se apresentaram;
- d) discutir, compreender e apresentar a avaliação formativa como fundamento teórico, buscando aproximações e distanciamentos em relação às práticas avaliativas das professoras investigadas.

Em termos de apresentação geral, este estudo está estruturado e organizado da seguinte maneira: O capítulo 2 “Na confluência de uma avaliação em prol das aprendizagens” trata da avaliação das e para as aprendizagens a partir de referenciais teóricos que a discutem em uma perspectiva formativa. O capítulo 3 “Avaliação das e para as aprendizagens na Educação Física Escolar” apresenta discussões acerca da avaliação em Educação Física Escolar a partir de autores e autoras dessa área, dos documentos oficiais e de pesquisas de Mestrado e de Doutorado.

No capítulo 4 “O caminho investigativo”, versamos acerca dos caminhos seguidos para a construção deste estudo e descrevemos os procedimentos metodológicos adotados. O capítulo 5 “Um olhar sobre a realidade investigada: a prática avaliativa das professoras de Educação Física” exhibe a discussão dos dados encontrados nesta investigação, com base nas contribuições de autores/as da área. Esses dados foram ordenados em temáticas, que surgiram das observações, entrevistas, análise dos planejamentos e, também, a partir da revisão bibliográfica do referencial teórico, que conduziram e orientaram as observações e a criação do roteiro da entrevista.

Para a organização dos dados em temáticas, foram sendo feitas constantes aproximações e (re)agrupamentos, que culminaram, por fim, nas seguintes temáticas principais: Perfil das professoras, Contextos (grupo de formação continuada Lecef, a utilização do modelo de planejamento Estratégia de Ensino e uma afinidade/identificação com o trabalho coletivo), Concepções, Proposta de trabalho avaliativo⁷ e Dificuldades da avaliação.

⁷ Torna-se importante ressaltar, neste momento, que, nesta pesquisa, fizemos a opção pela utilização do termo “Proposta de Trabalho Avaliativo”, que consideramos mais amplo e liberto do uso restrito e tecnicista que carrega a palavra “instrumento”. Empregamos então, tal vocábulo para nos referir a todas as ações de professores/as e estudantes no processo avaliativo. No entanto, concerne destacar que nos momentos que apresentamos pesquisas, documentos entre outros, manteremos as terminologias utilizadas pelos/as autores/as. No capítulo “Um olhar sobre a realidade investigada: a prática avaliativa das professoras de Educação Física” explicitaremos melhor sobre essa escolha terminológica.

2 NA CONFLUÊNCIA DE UMA AVALIAÇÃO EM PROL DAS APRENDIZAGENS

A avaliação é um campo do conhecimento que tem sido construído a partir de bases empíricas, que tem conceitos próprios, métodos, objeto de estudo, mecanismos de autorrefutação, ou que permitem avaliar a própria avaliação (meta-avaliação). E que tem sido desenvolvido ao longo das décadas e em diferentes áreas práticas, sendo uma delas a avaliação das e para as aprendizagens, a avaliação institucional, avaliação de pessoas, avaliação de programas/projetos, entre outros; todas essas áreas têm uma base, que é a avaliação. (Informação verbal)⁸.

Ela está presente na vida dos/das indivíduos a todo o momento; seja de forma consciente ou inconsciente estamos sendo constantemente avaliados ou avaliando. Na escola, a avaliação ganha um caráter mais rotineiro, sistematizado e, muitas vezes, é o centro em torno do qual gira todo processo educativo, pois se torna um mecanismo de aferição da aprendizagem em uma perspectiva tradicional. Conforme Villas Boas (2007, p. 10), na instituição escolar “[...] a avaliação é intencional e sistemática e os julgamentos que aí são feitos têm muitas consequências, algumas positivas, outras negativas”.

Segundo Saul (2000, p. 25), as avaliações educacionais “[...] costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apoiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos”. Assim, é deste contexto, de uma avaliação realizada na escola, mais especificamente, uma avaliação das e para as aprendizagens, que tratamos neste capítulo. Para tanto, pautamo-nos, aqui, em referenciais teóricos da área acerca desta temática, buscando trazer autores/as que discutem a avaliação em uma perspectiva que vai na contramão da cultura avaliativa problematizada na introdução (aquela que entende a avaliação como classificação, seleção, punição, produto), mas, sim, de maneira geral, que compreenda o uso da avaliação como acompanhamento das aprendizagens.

É nesse sentido então, de romper com tais práticas tradicionais de avaliação, que alguns/algumas estudiosos/as da área têm elaborado estudos que contrapõem tais ações e buscam superá-las, vislumbrando um processo avaliativo que seja mais justo, democrático, incluyente, do qual a real aprendizagem do/da educando/a seja o objetivo principal. Entre esses/essas autores/as podemos citar alguns, nos quais nos baseamos para a construção desse

⁸ Informação proferida pelo professor Dr. Domingos Fernandes, que lecionou na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na disciplina Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão da Educação III, por uma semana em novembro de 2016.

referencial: Hoffmann (1993) com a avaliação mediadora, Saul (2000) com a avaliação emancipatória, Romão (2001), avaliação dialógica, Esteban (2003), avaliação investigatória, Vasconcellos (2007), avaliação dialética-libertadora, Luckesi (2008, 2014), avaliação diagnóstica, Villas Boas (2007, 2008, 2011), Fernandes (2009), Hadji (2001) com a avaliação formativa. Perspectiva esta que defendemos e acreditamos ser potencialmente importante para um processo mais democrático de Educação. Cabe destacar, ainda, que é com essas referências que olhamos para a prática das professoras investigadas nesta pesquisa.

Como pudemos notar, no campo da avaliação, existe uma diversidade de nomenclaturas/denominações/concepções, cada qual com suas características e fundamentos específicos, mas que convergem para uma perspectiva denominada avaliação formativa, que engloba todas essas concepções que entendem a avaliação como um processo contínuo, não linear, que precisa ser retomado, construído e reconstruído, a fim de garantir a aprendizagem. Contrapõe-se aos ideais tradicionais de classificação, seleção, em que somente o produto final é o importante. Nesse cenário, Villas Boas (2008), aponta que o que se chama de avaliação mediadora, dialógica, emancipatória, fundamental e cidadã no Brasil, pode-se compreender como avaliação formativa.

Nesse mesmo sentido, Fernandes (2006) destaca que é preciso considerar uma diversidade de denominações utilizadas ao se referir a algum tipo de avaliação que tenha como objetivo primordial a melhoria do ensino-aprendizagem. O autor destaca algumas delas: avaliação autêntica, contextualizada, formadora, reguladora, educativa e regulação controlada dos processos de aprendizagem. E pondera que, de certa maneira, elas correspondem a maneiras de avaliação alternativas àquelas tradicionais, que dão prioridade aos processos de classificação, de seleção, de certificação, que estão preocupadas com os resultados obtidos e com prestação de contas. Caracterizam-se, em certa medida, como avaliação formativa inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem. Dessa maneira, todas as contribuições dos/das autores/as que referenciaremos neste capítulo convergem em direção a uma concepção denominada de avaliação formativa.

No entanto, antes de adentrarmos mais especificamente as concepções de avaliação, torna-se importante reconhecer que ela é uma prática humana e, portanto, social, dotada de sentidos e de significados, que possui um caráter de historicidade, marcado por contradições e por ideologias. E, assim, deve ser pensada para além de uma descrição de técnicas, de instrumentos, de procedimentos.

Desse modo, compreendendo o caráter de historicidade presente na avaliação, que tomou, ao longo dos anos, sentidos e significados diferentes. Podem, dessa forma, ser

identificadas quatro gerações de avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989 *apud* FERNANDES, 2009), que, embora sejam organizadas de uma forma cronológica, apresentam-se ao longo da história como um processo de movimento. E ainda, apesar de termos diferentes conceitualizações de avaliação, elas convivem umas com as outras mais ou menos pacificamente, ou seja, articulam-se.

Fernandes (2009) aponta as quatro gerações de avaliação apresentadas por Guba e Lincoln (1989): avaliação como medida – geração da medida, avaliação como descrição – geração da descrição, avaliação como juízo de valor – geração da formulação de juízos de valor, e a quarta geração, que é a avaliação como construção social. As principais características da primeira geração são: classificar, selecionar e certificar, privilegiando-se os resultados e comparando-os, estando os/as discentes distanciados desse processo. Quanto à avaliação como descrição, a medida passa a ser um dos meios a serviço da avaliação e não seu sinônimo, e a descrição é apontada como elemento principal. No contexto da geração da avaliação como juízo de valor, surgem algumas ideias como: a coleta de informação ir além dos resultados obtidos nos testes; a definição de critérios; a avaliação como introdutora/facilitadora da tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens. E, por fim, a quarta geração, em que a avaliação formativa deve ser priorizada; o *feedback* é indispensável; a avaliação é mais para ajudar do que para julgar; deve estar agregada no processo de ensino e aprendizagem e utiliza métodos predominantemente qualitativos.

Assim, munidas do entendimento de que a avaliação é compreendida e realizada de diferentes maneiras no decorrer do tempo, coexistindo nessas variadas nuances conjuntamente, buscamos, neste momento, apresentar as concepções de diferentes autores/as sobre os princípios e práticas da avaliação. Tais estudiosos/as foram escolhidos/as, porque compõem um grupo que compartilha um ideal de avaliação, coerente com a concepção mais ampla, denominada avaliação formativa. Ainda que, conforme destacou Villas Boas (2008), estes/as autores/as utilizem uma nomenclatura diferente, os princípios e fundamentos defendidos por eles/elas convergem para uma mesma perspectiva, a da avaliação formativa.

Luckesi (2008, p. 92, grifo do autor) nos aponta que o vocábulo avaliar “[...] tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer ‘dar valor a ...’. Porém, o conceito ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação ...’ [...]”. Portanto, segundo Luckesi (2014), seria um pleonasmo referir-se à avaliação qualitativa, pois toda prática avaliativa está comprometida com a qualidade e seria um erro epistemológico falar em avaliação quantitativa, haja vista a origem do termo.

Cabe aqui nos atentarmos para um equívoco que se observa comumente, em relação à utilização de um termo como sinônimo ou significado de avaliar. Desse modo, apoiamos-nos em Luckesi (2008) para estabelecer a diferenciação entre “verificar” e “avaliar”. Tal autor alerta-nos para o uso do termo verificar e seu significado, que não corrobora o vocábulo avaliação. Segundo ele, o termo “verificar” “[...] provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de intencionalmente, buscar ‘ver se algo é isso mesmo ...’, ‘investigar a verdade de alguma coisa ...’. (LUCKESI, 2008, p. 92, grifo do autor). Assim, ainda segundo o autor, uma verificação termina quando se determina a configuração daquele objeto ou ato, não sendo necessário haver consequências novas e significativas desse ato. Difere da avaliação, que demanda um posicionamento em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado, ou seja, não somente atribui uma qualidade, mas exige uma tomada de posição que conduz a uma decisão de ação.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto a uma trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2008, p. 93, grifo do autor).

[...] a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja. (LUCKESI, 2008, p. 94).

Nessa perspectiva, tal autor aponta que a escola brasileira opera, em sua maioria, com a verificação e raras vezes com a avaliação das e para as aprendizagens.

Em síntese, as observações até aqui desenvolvidas demonstram que a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para “melhorar” a nota do educando e, com isso, aprová-lo. (LUCKESI, 2008, p. 91-92).

Concordamos com o autor, à medida que se observam, nessas instituições processos avaliativos cada vez mais despreocupados com a aprendizagem dos/das estudantes e, sim, envoltos em cobranças em torno de índices de aprovação/reprovação ou médias de desempenho em exames externos como por exemplo: Prova Brasil, para escolas municipais e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os estados e para o País.

Para Vasconcellos (2007, p. 53) a “[...] Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.”

A avaliação tem o papel, nesse sentido, de analisar, de compreender profundamente um fenômeno, observando-o criticamente sob diversos ângulos, a fim de que se possa posteriormente decidir sobre o que se fazer a respeito das constatações apreendidas. Assim, a avaliação é também um elemento de reorganização das aprendizagens.

Luckesi (2008, p. 69, grifo do autor) entende a “[...] avaliação como um *juízo de qualidade sobre dados relevantes*, tendo em vista *uma tomada de decisão*.” Sobre o juízo de qualidade, ele explicita que ele é produzido por uma comparação da qualidade do objeto com um padrão ideal de julgamento. E esse juízo deve estar pautado em dados relevantes, ou seja, em uma realidade concreta. O/a professor/a, por exemplo, não pode aprovar o/a estudante ou reprovar gratuitamente, ele/ela deve pautar-se na realidade, nas condutas aprendidas e manifestadas pelos/pelas educandos/as, conforme os padrões ideais das expectativas que se têm de tais condutas. E, por fim, a tomada de decisão se refere a uma tomada de posição a favor ou contra o que foi julgado: continuar como está, fazer mudanças para melhor ou suprimir a situação ou objeto. No caso da avaliação das e para as aprendizagens, tal tomada de decisão se refere ao que fazer com o/a discente quando sua aprendizagem se mostra insatisfatória ou satisfatória. Caso a decisão não seja tomada, o processo de avaliar não se terá completado.

Nessa lógica, Luckesi (2014) aponta que o ato de avaliar compõe-se de três passos, sendo o terceiro opcional, mas, quando necessário, se a sua realização não for feita, limita-se às consequências positivas da avaliação. São eles:

[...] (01) descritiva da realidade ([...] foi denominado como a base quantitativa do ato de avaliar) e (02) sua qualificação comparando, metodologicamente, a realidade descrita com um determinado padrão de qualidade, parâmetro daquilo que pode ser assumido como aceitável. (LUCKESI, 2014, p. 71);

E o passo três é a intervenção, que depende da decisão do/da gestor/a em intervir na realidade, com vistas a melhorá-la, caso seja necessário. Portanto, conforme o autor, a avaliação depende dos dados da realidade e de um padrão de qualidade com o qual essa realidade é comparada, buscando mostrar sua qualidade. A intervenção é uma decisão que depende da qualidade apontada pela avaliação.

Nesse seguimento, observamos que, muitas vezes, no contexto escolar, não há essa tomada de decisão do/da professor/a, tendo em vista uma ação de reparação quando a

aprendizagem é insatisfatória, ou seja, não se tem uma preocupação com a melhoria do/da estudante em relação às aprendizagens. O que ocorre, em uma prática tradicional de avaliação, é o prosseguimento do conteúdo, portanto, apenas uma classificação, comparação ou certificação daquele/daquela educando/a, sem preencher a lacuna que ficou em relação ao que não foi apreendido. Assim, quando não se toma uma decisão quanto à avaliação, simplesmente classifica-se, fato que, atualmente, ocorre com frequência na escola. “A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento.” (LUCKESI, 2008, p. 77).

Esteban (2003), ao tratar da avaliação como uma prática de investigação, aponta que ela se revela como um instrumento importante para docentes comprometidos com uma escola democrática. Segundo a autora, o ato de avaliar, como ação docente “[...] É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidade e rupturas, orienta a prática pedagógica.” Afirma ainda que

A avaliação como prática de investigação tem o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar. Dessa forma, os mecanismos de percepção e de leitura da realidade são ampliados, facilitando a identificação dos sinais de que algum aluno esteja sendo posto à margem do processo e das pistas para viabilizar a reconstrução de seu trajeto, com parte da dinâmica coletiva instaurada na sala e aula. A finalidade é que todos possam ampliar continuamente os conhecimentos que possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do coletivo. (ESTEBAN, 2003, p. 24).

Portanto, uma prática avaliativa pode estar ou não comprometida com um ideal de escola democrática, quando se classifica, seleciona, hierarquiza, a partir da avaliação, distancia-se dessa ideia de democracia; no entanto, quando o ato avaliativo busca a inclusão dos/das estudantes, identificando-lhes as dificuldades, a fim de saná-las, tendo como principal objetivo a melhoria de suas aprendizagens e seu percurso durante o processo ensino-aprendizagem, esta sim, é uma prática mais democrática.

Romão (2001, p. 101) discorre que “[...] A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos.” Aponta que ocorre um processo de Educação recíproca, à medida que ela proporciona ao/a educador/a uma revisão dos procedimentos e, também, uma reflexão sobre a sua maneira de entender a ciência e o mundo.

Dessa maneira, ao falar de avaliação, devemos lembrar que há vários atores/atrizes⁹ do processo educativo impactados com essa ação. O ato de avaliar é um processo orientador não somente das aprendizagens dos/das estudantes, mas também um processo diretamente relacionado à prática pedagógica docente, à medida que permite ao/à professor/a refletir sobre suas ações e reformulá-las conforme as necessidades e caminhos que devem seguir, tomando as decisões coerentes com a busca pela garantia das aprendizagens.

Fernandes (2009) compreende a avaliação das aprendizagens como

[...] como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações. Normalmente, esse processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes atores (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise, deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. Ou seja, ações que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia. Ações que os ajudem a desenvolver processos de autoavaliação e de autorregulação relativamente ao que é suposto aprenderem. Assim, nesse sentido amplo, a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento. (FERNANDES, 2009, p. 20-21).

Luckesi (2014, p. 173) a entende também “[...] como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.”

Destacamos, aqui, um elemento importante que visualizamos na citação de Luckesi, no que se refere à configuração de uma avaliação, que é a ação inclusiva que ela deveria realizar. Uma inclusão aos saberes, de conhecimentos, à aprendizagem, que é, ou deveria ser, um direito de todos/as, não apenas no âmbito da lei, ou dos discursos legais, mas um direito garantido, realizado, exercido, praticado em sua essência, e não somente algo ilusório, previsto nos documentos oficiais.

Luckesi (2008), por entender que a função básica da avaliação é a de diagnóstico, enumera outras funções aliadas a ela: propiciar a autocompreensão do/da educando/da e educador/a que podem se autocompreender no nível e nas condições em que se encontram, para poderem avançar; motivar o crescimento, à medida que se identifica o limite e amplitude em que se está e visualizam-se possibilidades; aprofundar a aprendizagem, visto que a avaliação se

⁹ Cabe aqui destacar que optamos pela utilização do termo ator/atriz em um sentido desvinculado da concepção de uma mera representação, mas, sim, como aquele/aquela que tem um papel real, ativo, importante, principal em algum acontecimento.

apresenta como uma oportunidade de, também, aprender; auxiliar a aprendizagem, quando os/as professores/as estão dispostos a praticar tal princípio.

Para Vasconcellos (2007, p. 57, grifo do autor) “[...] a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a **aprendizagem** por parte de todos os alunos”. Entendendo que o propósito maior da avaliação é “**Avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor.**” O autor propõe linhas de ação para a transformação da prática avaliativa, pautadas em uma concepção de avaliação e que devem ser consideradas dentro de seus princípios gerais uma vez que, se forem consideradas isoladamente, podem ter seus sentidos distorcidos. São elas: alterar a metodologia de trabalho em sala de aula; diminuir a ênfase na avaliação classificatória; redimensionar o conteúdo da avaliação; alterar a postura diante dos resultados da avaliação; trabalhar na conscientização da comunidade educativa. Não abordaremos aqui cada uma das ações, no entanto, destacamos que elas convergem para a realização de uma avaliação em uma perspectiva transformadora.

Portanto, pudemos observar que, de maneira geral, os/as autores/as apresentados identificam a avaliação como um processo orientador e a favor da aprendizagem. Assim, fazem parte, conforme já explicitamos, de uma concepção mais ampla, que se denomina “avaliação formativa”.

Essa é uma prática contínua, que ocorre no processo, cuja prioridade é a aprendizagem dos/das estudantes. Ela é um processo de ir e vir, de retomar. O mais importante é identificar se o/a discente está aprendendo ou não e viabilizar formas para que isso ocorra, de maneira que as contingências e dificuldades sejam sanadas ainda no transcurso da aprendizagem. Portanto, é uma dimensão avaliativa que pode ser considerada mais justa e mais democrática.

Essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase exclusivamente da prova. (VILLAS BOAS, 2007, p. 15).

Portanto, a preocupação maior é com a aprendizagem e não com os resultados finais, os/as estudantes precisam reconhecer o que sabem e ainda não sabem, e a responsabilidade do aprender é também dele/dela. Sendo assim, essas práticas estão mais voltadas a uma avaliação para as aprendizagens do que das aprendizagens, haja vista que se preocupam mais com o desenvolvimento das aprendizagens e não somente com a busca por resultados (VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2009).

Entendemos que a avaliação formativa é uma modalidade bastante abrangente e que não existem formas padronizadas e rígidas de procedimentos/técnicas; é, na verdade, fundamentada em princípios que a caracterizam.

Acerca do entendimento sobre em que consiste a avaliação formativa, Villas Boas (2011) a compreende

[...] como a que promove as aprendizagens de estudantes e professores e o desenvolvimento da escola. [...] a avaliação formativa é um processo planejado. Dele fazem parte a postura do professor diante do trabalho pedagógico e do estudante, assim como procedimentos/instrumentos variados. Sendo um processo, não está pronto, é construído pelo professor e por seus alunos. (VILLAS BOAS, 2011, p. 34)

Já Hadji (2001) possui uma visão de que a avaliação formativa é uma utopia promissora à medida que

[...] esse modelo não é um modelo científico, visto que vai bem além da mera tentativa de descrever e explicar rigorosamente as práticas, tampouco um modelo de ação, visto que dele não decorre imediatamente nenhuma regra técnica diretamente aplicável. Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho... (HADJI, 2001, p. 22).

Segundo Fernandes (2009), a avaliação formativa, em princípio, possui duas visões: a teoria francófona e a anglo-saxônica. A primeira é aquela cujos/as estudiosos/as buscam, sobretudo, estudar como os/as discentes aprendem, para que possam intervir de forma que eles/elas próprios/próprias regulem suas aprendizagens. Nesse contexto, o/a professor/a tem pouca participação, levando para os/as estudantes a responsabilidade da aprendizagem. Processos de autoavaliação, autocontrole, autorregulação são essenciais nessa teoria, os *feedbacks* fazem parte, no entanto, não se apresentam como elemento principal. A segunda, é mais pragmática, e os/as professores/as se apresentam de maneira mais pontual, orientando o processo de aprendizagem e também de *feedback*, elemento principal, que permitirá o/a educando/a comunicar ao/a docente suas aprendizagens para que ele/ela possa intervir quando houver dificuldades; há, portanto, nesse caso, um maior protagonismo do/da professor/a.

Podemos observar que ambas as visões estão preocupadas com a aprendizagem dos/das estudantes, diferenciando-se, principalmente, em relação ao/a sujeito central. A primeira visão é mais centrada no/na discente; ele/ela possui o papel primordial na sua própria aprendizagem, e a segunda na qual quem aparece mais é o/a professor/a, como mediador dessa aprendizagem fornecendo *feedbacks*, orientações.

A avaliação formativa é informativa, porque que comunica o que deve ser feito para dar prosseguimento ao processo educativo; é corretiva e regulatória, portanto, não deve ser realizada ao final, pois, dessa forma, a correção ficará comprometida. Assim, após a identificação dos resultados, é preciso retomar-se, a fim de que as ações sejam ajustadas. Conforme nos diz Hadji (2001, p. 20)

E é a sua virtude informativa que é seu caráter essencial. A partir do momento em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa. [...] Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores do processo educativo.

Hadji (2001, p. 75, grifo do autor) elenca quatro condições acerca do que a avaliação formativa implica, são elas:

- *condição 1*: ter sempre o objetivo de esclarecer os atores do processo de aprendizagem (tanto o aluno com o professor);
- condição 2*: recusar-se limitar-se a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas;
- condição 3*: tornar os dispositivos transparentes;
- condição 4*: desconfiar dos entusiasmos de abusos de poder.

Portanto, a avaliação formativa é uma prática comprometida, primordialmente, com a aprendizagem e, para tal, prioriza o acompanhamento, a regulação, a correção, as retomadas, os ajustes. Inclui, também, princípios, como a transparência do processo avaliativo e a inclusão, com vistas à realização de uma prática mais democrática.

2.1 A avaliação formativa alternativa

Fernandes (2009), aponta que, atualmente, uma designação que ele considera mais apropriada seria Avaliação Formativa Alternativa (AFA), destacando dois fatos relevantes para tal nomenclatura:

- a) o facto de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos (avaliação formativa); e b) o facto de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas ditas de intenção ou de vontade formativa (avaliação alternativa) (FERNANDES, 2006, p. 25-26).

Explicitando, segundo este mesmo autor, uma concepção behaviorista de avaliação formativa é mais pontual, restrita e quase circunscrita à verificação da obtenção de objetivos

comportamentais. Enquanto o que ele nomeia de avaliação de vontade ou intenção formativa é uma avaliação que exprime crenças e vontades de docentes que declaram desenvolver práticas de avaliação formativa quando, de fato, apenas a executam pontualmente ou não chegam a realizar. É uma avaliação intuitiva, de contornos relativamente mal definidos, pouco fundamentada teoricamente e que, impropriamente, designa-se como formativa. Nesse sentido, aponta que “[...] a avaliação formativa de matriz construtivista, cognitivista ou sociocultural é alternativa a todas as avaliações ditas formativas [...]” (FERNANDES, 2006, p. 41), por isso a opção por utilizar AFA como mais adequada no sentido de representar uma alternativa a tais práticas.

Fernandes (2006, p. 23, grifo do autor) pontua que a avaliação formativa, dos dias de hoje, “[...] trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.” E aponta algumas características da avaliação formativa alternativa:

a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; b) o *feedback* é importante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima; c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem); d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar *o que e como* compreenderam; e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar); f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (FERNANDES, 2006, p. 31, grifo do autor).

Fernandes (2009) coloca como princípios da avaliação formativa alternativa: integração ensino-aprendizagem-avaliação, seleção de tarefas, funções, triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, triangulação de atores/atrizes, triangulação de espaços e de tempos, transparência, papel da natureza do *feedback*.

Quanto à integração entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, o autor destaca a necessidade de se estabelecerem articulações entre essas categorias, no sentido de que isso vai permitir que a avaliação possa traduzir mais fielmente a realidade. Ele ressalta que avaliar não é medir e, sim, um processo eminentemente pedagógico, associado ao ensino e à aprendizagem,

cujo principal propósito é apoiar quem está aprendendo e quem está ensinando; se não houver essa integração, a avaliação aparecerá como um processo externo com funções seletivas e certificativas.

Outro elemento destacado por ele é a seleção de tarefas, que pode determinar que o ensino abranja um amplo rol de aprendizagens, bem como é por meio dessa seleção que se podem desenvolver avaliações mais contextualizadas, elaboradas, interativas e relacionadas com a aprendizagem. No que concerne às as funções, o autor destaca que a AFA tende a dar relevância às funções da avaliação como a motivação, regulação e autorregulação, orientação, diagnóstico, apoio a aprendizagem.

O princípio da triangulação aparece, no sentido de tentar abranger as múltiplas variáveis encontradas no cotidiano escolar, desse modo, ao se falar de triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, Fernandes (2009) aponta que é preciso diferenciar os métodos e instrumentos de coleta de dados, bem como buscar formas de estruturar melhor uma avaliação informal. Tal diversificação permite avaliar mais domínios do currículo, assim como abranger a diversidade de estudantes, reduzindo os erros da avaliação. A triangulação de atores/atrizes refere-se à diversificação dos destes/dessas no processo avaliativo, contando com familiares, educandos/as, outros/as professores/as e, se preciso, com técnicos/as (assistentes sociais, psicólogos/as). De igual forma, é importante, segundo tal autor, que haja uma triangulação de espaços e tempos, em que a avaliação possa ocorrer em diferentes contextos e ao longo de períodos de tempos diferentes.

Ao tratar da transparência Fernandes (2009) destaca que

Os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. (FERNANDES, 2009, p. 96).

Corroborando a esse autor, Hadji (2001, p. 46) declara que “[...] uma necessidade absoluta, se assim pode-se dizer, para pôr a avaliação a serviço dos alunos é especificar seus critérios, seu sistema de expectativas.”, ainda que seja para si próprio a fim de que possa saber o que se espera dos/das estudantes.

Nesse sentido, apresentar aos/as educandos/as os objetivos e critérios de avaliação é um aspecto imprescindível, principalmente quando se deseja realizar uma avaliação da qual os/as estudantes participem e sejam responsáveis também pela sua aprendizagem, construam uma avaliação mais inclusiva e menos classificatória.

Fernandes (2009) elenca algumas reponsabilidades de estudantes e docentes, que são importantes para a realização de uma avaliação formativa alternativa. Entre elas, para os/as discentes: participação ativa no processo de aprendizagem e avaliação; utilização do *feedback* fornecido pelo/pela docente para regulação das aprendizagens; realização das tarefas propostas; análise e regulação de suas aprendizagens por meio dos processos metacognitivos e de autoavaliação; compartilhamento dificuldades e sucessos. Quanto aos/as professores/as: proposição de tarefas apropriadas; definição prévia e clara de propósitos e natureza do ensino e avaliação; utilização do *feedback*; diferenciação de estratégias; ajustamento do ensino de acordo com as necessidades.

Tal autor aponta, ainda, que, na AFA, os processos de comunicação e de interação entre professor/a e estudante assumem papel imprescindível, assim o *feedback* é um elemento que permite tais processos de comunicativos.

2.2 A importância do *feedback* na avaliação formativa

O *feedback* é um aspecto relevante para a avaliação formativa e, geralmente, há consenso entre autores e autoras que defendem essa concepção de avaliação sobre a importância desse processo como integrante da avaliação e talvez até intrínseco a ela. “[...] são as orientações que o professor dá ao aluno após analisar suas produções, para que haja avanço em suas aprendizagens.” (VILLAS BOAS, 2007, p. 16). Assim, é um mecanismo que serve tanto para o/a professor/a quanto ao/a estudante.

Villas Boas (2008) esclarece que o/a docente o utiliza para tomar decisões programáticas e os/as estudantes para acompanhar seus desempenhos, em relação ao que precisa ser melhorado/modificado ou reforçado no caso de sucessos. E “[...] A qualidade do *feedback* é ponto essencial de qualquer procedimento de avaliação formativa.” (VILLAS BOAS, 2011, p. 27).

Em princípio o *feedback* deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para poder melhorar sua aprendizagem. Isto é, os alunos têm de aprender a interpretá-lo, a relacioná-lo com as qualidades dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo para perceberem como poderão melhorar suas aprendizagens. Nessas condições diremos que estamos perante uma avaliação formativa (FERNANDES, 2009, p. 98, grifo do autor).

Portanto, ainda segundo tal autor, o *feedback* de nada adianta, se ele não for apropriadamente estruturado e integrado ao processo ensino-aprendizagem, ou se os/as

estudantes não souberem o que fazer com ele. Quando a informação do *feedback* não leva a nenhuma ação que permita melhorar as aprendizagens, “[...] que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou” (FERNANDES, 2009, p. 61), não se está diante de uma avaliação formativa ou *feedback* formativo e, sim, em muitos casos, de frente a uma prática orientada a classificação, de natureza somativa ou certificativa.

Destarte, é importante que os/as docentes possam conversar com seus/suas estudantes, de forma a explicitar o que é o *feedback*, para que serve e quais as intenções para a sua utilização. Do contrário, esse elemento se tornará um instrumento meramente imposto, sem esclarecimentos e reflexões, no qual o/a discente não enxergará significado, de forma a não contribuir para a melhoria das suas aprendizagens, afastando-se de um caráter formativo.

Fernandes (2009), ao falar da natureza do *feedback*, diz que ele pode assumir variadas formas, conteúdos e processos como: estar mais voltado aos resultados, estar associado à ideia de recompensar o esforço, ou mais orientado aos processos utilizados, na natureza das tarefas de avaliação e na qualidade das repostas. Esse último está associado aos princípios da avaliação formativa alternativa.

Segundo Fernandes (2006), a avaliação formativa alternativa é um processo interativo, dinâmico, que busca fazer com que o/a estudante aprenda melhor, portanto é um avaliação para a aprendizagem, que pressupõe um compartilhamento de responsabilidades, no qual o/a discente não é meramente espectador/a, mas se torna ativo/a do processo. Dessa forma, a informação recolhida com a avaliação deve ser entendida pelos/pelas educandos/as de maneira que eles busquem caminhos para aprender e superar as possíveis dificuldades. Portanto

[...] a AFA deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula pois um dos seus principais objectivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens. (FERNANDES, 2006, p. 32).

Corroborando com Fernandes (2006), Hadji (2001), destaca a avaliação formativa com seu caráter informativo, informa os/as dois/duas principais atores/atrizes do processo, professor/a e discente. O/A primeiro/a que será comunicado sobre os efeitos de seu trabalho e poderá regular suas ações; e o/a segundo/a que poderá conscientizar-se das suas dificuldades, reconhecendo-as e corrigindo seus próprios erros, além de saber por onde anda.

Conforme nos aponta Fernandes (2009, p. 72, grifo do autor) “[...] o *feedback* é o processo que vai permitir ao aluno ativar, entre outros, os processos cognitivos que lhe vão

permitir vencer as dificuldades.” Desse modo o *feedback* possui um compromisso substancial com as aprendizagens dos/das estudantes.

Portanto, reportando-nos novamente a Fernandes (2006), observamos que a avaliação formativa é um processo de via dupla, em que o/a educando/a deixa de ser agente passivo, para tornar-se ator/atriz dessa configuração; o poder da avaliação não está mais somente na mão do/da professor/a, o próprio/própria discente tem agora a responsabilidade de regulação da sua aprendizagem, o que lhe confere autonomia e lhe possibilita compreender o seu processo de aprendizagem e identificar o que sabe, e o que não sabe ainda, de forma a trilhar caminhos para superar as dificuldades. No entanto, o/a professor/a, nesse processo, também precisa estar atento ao desenvolvimento das aprendizagens e intervir, de forma a auxiliar os/as estudantes a encontrar esses caminhos para ultrapassarem os obstáculos.

Villas Boas (2011) pontua duas ações que compõem a natureza da avaliação formativa: a primeira é o reconhecimento do/da estudante quanto ao espaço entre a sua aprendizagem e os objetivos que ele quer atingir; e a segunda diz respeito ao que fazer para acabar com esse espaço e alcançar tais objetivos. Dessa maneira, a autoavaliação, ou a ajuda de outra pessoa, como, por exemplo, o/a professor/a, são elementos importantes para gerar as informações quanto à primeira. A autora destaca, ainda, a importância da participação dos/das educandos/as na avaliação, apontando que, com a assistência do/da docente, os/as discentes podem auxiliar na escolha dos critérios e na aplicação da avaliação, permitindo-lhes a compreensão de onde se situam em relação à sua aprendizagem e do que é esperado. Torna-se importante, assim, desde pequenos/as, a inclusão dos/das estudantes nas atividades avaliativas, de forma a permitir a desvinculação da cultura da avaliação como promoção/reprovação.

Ainda, para Villas Boas (2011), o/a professor/a, ao pôr em prática a avaliação formativa, pode ter dois caminhos: um, no qual o próprio/própria educando/a identifica suas dificuldades e busca ele/ela mesmo/a ações para superá-la e outro, no qual o/a professor/a se responsabiliza por direcionar atividades que gerem as aprendizagens. Cabe, então, ao/a docente decidir como será realizado esse processo: pode combinar esses caminhos ou escolher um como direcionamento da sua prática pedagógica

Assim, podemos notar, com base nas características da avaliação formativa, que ela possibilita a formação de um/uma estudante autônomo/a, à medida que ele/a vai-se responsabilizando pela regulação de sua própria aprendizagem, a partir de mecanismos como o *feedback* e a autoavaliação. Portanto, a avaliação formativa é um elemento do processo de formação de um cidadão/cidadã crítico/a, transformador/a e emancipado/a.

Por fim, compreendemos que a avaliação deve ser um elemento parte do processo ensino-aprendizagem, no qual não deve ser a representação do medo, do “ruim”, da condenação ao erro, da classificação dos/das melhores e piores. Ela deve ser entendida como um processo que ocorra em consonância com a aprendizagem e atue como um mecanismo facilitador desse processo.

No entanto, compreendemos que esta é uma concepção relativamente nova e que está em movimento inicial nas práticas escolares. Por isso, percebemos a necessidade de estudá-la como forma de contribuir para o processo de reflexão e transformação de novas práticas que corroborem com uma avaliação em prol das aprendizagens.

No próximo capítulo, apresentamos discussões acerca da avaliação em Educação Física Escolar a partir de autores e autoras dessa área, dos documentos oficiais e de pesquisas de Mestrado e Doutorado. Em busca de realizar um movimento de diálogo com o nosso objetivo de pesquisa (analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação de professoras de Educação Física que participam/participaram do grupo de formação continuada Lecef, tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa), nesse seguimento procuramos como um esforço inicial observar as pesquisas (teses e dissertações) à luz também dos fundamentos da avaliação formativa.

3 A AVALIAÇÃO DAS E PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo apresentaremos discussões acerca da avaliação em Educação Física Escolar a partir de autores da própria área, dos documentos oficiais e de pesquisas de Mestrado e de Doutorado. No entanto, compreendemos que cabe, neste trabalho, antes de adentrarmos aos apontamentos no campo especificamente da avaliação em Educação Física Escolar, realizarmos algumas ponderações acerca da própria Educação Física e seu percurso histórico, trazendo para este estudo um delineamento do que seja uma perspectiva crítica de Educação Física, à qual fazemos menção nesta pesquisa.

3.1 A Educação Física em uma perspectiva crítica

A Educação Física, ao longo dos anos, incorporou diferentes teorias de conhecimento na forma de abordagens pedagógicas. Caparróz (1997) aponta que essa disciplina, em suas origens, esteve sob forte influência da instituição militar, médica e desportiva, com um caráter mais voltado ao biológico e à aptidão física, consoante as necessidades de um sistema dominante, o capitalismo, com a finalidade de manutenção do *status quo*. Nas palavras do autor,

[...] a Educação Física sofre ao longo de sua trajetória história influências externas das instituições militar, médica e desportiva, levando a área a ficar aprisionada a um caráter utilitário, ou seja, a Educação Física serviu sempre aos intentos do poder hegemônico, sendo conformada de acordo com as determinações/mudanças que o contexto imprimia-lhe, mas sempre servindo ao ideário dominante (CAPARRÓZ, 1997, p. 5)

Castellani Filho (1988), por sua vez, ao buscar fazer uma classificação das abordagens pedagógicas da Educação Física, destaca três tendências que, a seu ver, tiveram maior significância. A biologização, que reduz o estudo da compreensão e explicação do homem em movimento apenas ao seu aspecto biológico; a psicopedagogização, característica das tendências tecnicistas e acríicas, centradas na busca da capacitação técnico-profissionalizante. E, a última, que apresenta sinais que, segundo o autor, possam vir a assinalar a sua incorporação na proposta de uma pedagogia alicerçada na concepção Histórico-Crítica de Educação, conforme a classificação do autor Demerval Saviani.

Nessa concepção a Educação Física é tratada como

[...] sendo a área do conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano. Ao assim fazê-lo, evidenciam o entendimento que possuem de *Consciência Corporal*. [...] aquilo que define a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de sua época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção de seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 220 -221, grifo do autor)

Caparróz (1997) destaca que surge nos anos 1980, um movimento, que não foi só da Educação Física, mas de redemocratização da sociedade brasileira, em busca de um rompimento com o autoritarismo. Originou-se, assim, um movimento renovador nessa área, em que se buscava não mais Educação Física voltada para o capital, mas, sim, ao ser humano, libertadora e transformadora.

Darido (2001) destaca que, alicerçada nas discussões que estavam ocorrendo nas áreas educacionais, a Educação Física buscou romper com as tendências hegemônicas da época, pautadas no esporte e na aptidão física, e foram elaborados, na década de 1980, os primeiros pressupostos teóricos num referencial crítico, de tendência marxista.

Portanto, a Educação Física busca transpor-se de uma disciplina com caráter alienado, que servia a um poder hegemônico, para uma disciplina com caráter conscientizador, que buscaria, a partir de então, levar os/as estudantes a compreender e a apreender a realidade de forma reflexiva, em busca de transformá-la.

Compreendemos que esse processo de transposição não se deu instantaneamente, sem resistências e confrontos nem que já se concluiu. Mas que é uma concepção de Educação Física que se desdobrou a partir da década de 1980 e que possui algumas perspectivas que se concentram nesse campo das abordagens críticas, como a crítico-superadora (Soares *et al.* 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Assim as abordagens denominadas críticas ou progressistas são aquelas que

[...] passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada as transformações sociais, econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais. (DARIDO, 2001, p. 12).

Para Soares *et al.* (1992), em um Projeto Político Pedagógico articulado com a classe trabalhadora, o conteúdo na Educação Física advém da cultura corporal e é selecionado conforme sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e sua contemporaneidade.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física [...]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. [...] Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola. (SOARES *et al.*, p. 38-39).

Destarte, a presença da Educação Física na escola é legitimada pela via do conhecimento que ela possui e tem, conforme nos aponta Bracht (2005), a categoria cultura como objeto de ensino. Portanto torna-se importante “[...] entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica e, sim, como fenômeno histórico-cultural” (BRACHT, 1999, p. 81).

Entendemos que a Educação Física, em uma concepção crítica, não desconsidera os aspectos específicos da área como técnica, tática, fundamentos, regras, habilidades motoras, entre outros. No entanto, busca tratar estes conhecimentos compreendendo-os em seu caráter sócio-histórico-cultural-filosófico, trazendo elementos que permitam o/a estudante pensar, refletir, ser participativo/a almejando que esse/a se entenda como ser produtor/a de cultura e tome consciência da realidade que o/a cerca buscando questioná-la e transformá-la.

Nessa perspectiva o/a estudante é reconhecido/a como ser social e histórico, percebendo que o movimento humano é fruto dessas relações. É ainda, uma Educação Física que permita o/a estudante “[...] enfrentar o mundo agindo eticamente na defesa dos interesses humanos, comprometidos com a defesa coletiva de uma vida humana mais digna para todos/as, no contexto de uma sociedade democrática, solidária e igualitária em todos os sentidos. (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 181).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais para o ensino da Educação Física

Assumir uma perspectiva de trabalho pedagógico fundamentada numa abordagem crítica de Educação e de Educação Física, significa atuar na perspectiva de formação de sujeitos críticos com fundamentos teórico-práticos suficientes para discernir: 1 – quais os fatores objetivos e subjetivos que determinam a corporeidade humana desde os pontos de vista filosófico e científico; 2 – a favor de quem e contra quem se está no momento de optar e exercer as ações profissionais, explicitando num projeto político-pedagógico as perguntas: **por que, como, onde e com quem** se constrói a proposta de educação que se defende. (UBERLÂNDIA, 2011 p. 262, grifo do autor).

Portanto, trabalhar em uma perspectiva crítica de Educação Física possui como princípios a busca pela emancipação humana, autonomia e consciência crítica dos/das estudantes. Uma Educação Física pautada nessa concepção toma as práticas humanas advindas da cultura corporal como objetos de ensino e as trata no contexto escolar de maneira ampliada, considerando as diferentes dimensões do conhecimento (social, política, filosófica, histórica, etc.) e as suas múltiplas determinações. “Não esquecendo que a apropriação desses conhecimentos, numa perspectiva de formação humana para emancipação, deve garantir a compreensão das práticas sociais para além das aparências.” (DUARTE; BATISTA; ANTUNES, 2016, p. 1352). A fim de possibilitar aos/as estudantes elementos que os/as conduzam a uma leitura e compreensão da realidade de forma a problematizá-la e questioná-la.

3.2 Os estudos e as pesquisas sobre avaliação das e para as aprendizagens na Educação Física

As discussões sobre avaliação das e para as aprendizagens em Educação Física Escolar estiveram/estão vinculadas as concepções de Educação e de Educação Física e acompanharam, também, o movimento da Educação a partir dos anos de 1980, com os debates em torno de uma Educação e, conseqüentemente, da avaliação em uma perspectiva progressista, que absorvesse as características de cada momento em conformidade com as especificidades da área.

No que diz respeito à Educação Física, pode-se afirmar que a prática dos professores esteve frequentemente ligada à educação e à avaliação tradicionais por meio da reprodução dos modelos de ensino vinculados ao desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas, que se restringiram a comparar, classificar e selecionar o aluno com base no desempenho motor ou nas suas medidas biométricas.[...] Entretanto, a partir das críticas feitas ao modelo tradicional de Educação Física Escolar, nos campos da filosofia e das ciências humanas desde o início dos anos 80, este tipo de prática de ensino e de avaliação, começou a ser questionado. (MUÑOZ PALAFOX; TERRA, 1998, s/p).

Terra e Antas (2006) corroboram, apontando que a avaliação, nessa área do conhecimento, utilizou elementos como: testes físicos, biométricos, fisiológicos, de habilidades motoras – relacionadas em grande parte aos esportes — e priorizou a reprodução de conhecimentos e a competência técnica.

Para Darido (2012) as práticas avaliativas na Educação e Educação Física, na perspectiva tradicional ou esportivista, presente no País a partir de 1970, foram marcadas pela medição, pelo desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras, e às vezes uso das

medidas antropométricas; o/a estudante era avaliado/a na instituição escolar pelo seu desempenho nos esportes ou por testes físicos. Os/as docentes se preocupavam somente com os resultados finais e a nota constituía reflexo apenas do desempenho em tais práticas esportivas, desconsiderando os níveis iniciais do/da educando/a, os conhecimentos conceituais ou as atitudes e valores.

A professora Dinah Vasconcellos Terra, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, em uma entrevista à TV Paulo Freire em 2008, comenta sobre um processo de mudanças que ocorreu a partir da década de 1980 tanto na Educação quanto na Educação Física:

Nós tivemos não só uma abertura, uma entrada das literaturas dito críticas na área da Educação, mas foi uma abertura vamos dizer, política também, que permite isso. Então localizamos historicamente uma abertura política, com Paulo Freire voltando do exílio e seus livros sendo lançados aqui, porque foram escritos todos fora do país. Dessa maneira, há uma abertura política, e nessa possibilidade, a Educação vai se realimentando desse espaço democrático. Há uma denúncia na década de 1980 com relação não só a Educação Física, mas o tipo de Educação que vinha sendo implementado até o final dos anos 70. (TERRA, 2008).

Soares *et al.* (1992) denunciam o quadro no qual a Educação Física se encontrava naquele momento, cujo significado principal era a meritocracia, com uma ênfase no esforço individual; a finalidade era a seleção, o conteúdo era o esporte, e a forma da avaliação eram os testes esportivo-motores. Apontam ainda que

A partir de dados obtidos da observação sistemática das aulas de Educação Física verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este o único critério de aprovação, ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motor”, “qualidades físicas”, ou, simplesmente, não é realizada. (SOARES *et al.*, 1992, p. 98-99).

Portanto, parece-nos que a avaliação da aprendizagem em Educação Física, acompanhava as perspectivas em que se apoiavam, principalmente, na aptidão física e esportiva e utilizava, conseqüentemente, práticas avaliativas que atendiam aos objetivos dessa Educação Física, que se vinculava com a aquisição de tais competências. Assim, a avaliação se reduzia a medir, por meio de testes, e classificar os/as estudantes, o que não corresponde à ideia de uma avaliação formativa. No entanto, na década de 1980, conforme nos descreveu Terra (2008),

houve um movimento em busca de ressignificar a Educação e a Educação Física e, por conseguinte, a avaliação.

Nessa perspectiva, Soares *et al.* (1992) apontam novas possibilidades tanto para a Educação Física quanto para a avaliação. E, no quarto capítulo do livro, apresentam finalidades, conteúdos e formas para uma proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico-superadora.

Esses/as autores/as apontam que essa proposta de avaliação deve estar articulada com um projeto histórico, ou seja, com a sociedade na qual estamos inseridos/as e a que queremos construir e com o projeto pedagógico decorrente. Busca superar práticas mecânico-burocráticas, centradas na aplicação de testes, seleção de estudantes, em dar notas e em descobrir talentos, em prol de práticas produtivo-criativas e reiterativas, que priorizam as decisões em conjunto, consideram as intencionalidades e dos/das estudantes e da sociedade, possibilitar uma leitura crítica da realidade e atenção ao tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem. Leva, também, em conta a avaliação sob a perspectiva do ensino, considerando que uma das duas funções é informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Os/as autores/as ainda destacam que essa deve ser uma proposta que reconsidere o princípio do rendimento e o papel que a escola tem dado a avaliação como detectora de talentos, privilegiando a ludicidade e a criatividade, que redimensione o sentido burocrático de dar nota, fazendo-a síntese qualitativa do processo de aprendizagem do/da educando e não tê-la como castigo ou compensação e que permita que os/as estudantes participem criticamente da reinterpretação dos valores e dos procedimentos que sustentam a avaliação. Compreendem, ainda, que essas considerações sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física têm suas implicações: no fazer coletivo, nos conteúdos e metodologias, nas normas e critérios, nos níveis de desenvolvimento dos/as estudantes, no redimensionamento do processo de ensino, na emissão do conceito, nas fontes de dados quantitativos e qualitativos, na utilização de instrumentos, na interpretação do insucesso e do erro e nos eventos avaliativos.

Nesse sentido, percebemos que a proposta de Soares *et al.* (1992), já apresenta um rompimento com as práticas tradicionais de avaliação, bem como com o paradigma vigente na época de Educação Física encaixando-se nas pedagogias progressistas e críticas.

Darido (2012) destaca que, as pesquisas em Educação Física Escolar têm mostrado outro cenário da avaliação nessa área. Pontua que vários docentes têm optado em utilizar para a avaliação critérios mais relacionados ao interesse, à participação, à frequência, do que, unicamente, como acontecia nas décadas passadas, voltados ao desempenho em testes físico-

motores. Atribui-se, dessa maneira, a nota por meio da observação da motivação e do interesse do/da estudante em suas aulas. No entanto, a autora assinala que é importante, também, que sejam avaliadas outras dimensões do conteúdo além do atitudinal, pois somente tais aspectos não garantem a aprendizagem de elementos como: perspectiva histórica das práticas corporais, suas transformações ao longo da história, entre outros. Além disso, pontua que os estudos indicam que poucos professores/as informam aos/as estudantes os critérios que empregam para avaliar e atribuir notas e que há pouca diversificação de “instrumentos” ou seja, das propostas de trabalho avaliativo.

Essa autora destaca, ainda, que a avaliação deve ser útil aos/as envolvidas, compondo-se de um processo contínuo de diagnóstico e ser, para os/as estudantes, um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades e oferecer ao/a professor/a elementos para uma reflexão sobre a sua própria prática. Deve ser realizada continuamente e seus resultados precisam ser utilizados para originar mudanças. Torna-se um processo mais amplo que somente atribuir uma nota, mas, sim, que procure auxiliar o/a estudante a aprender, mais e melhor. Para Darido (2012, p.127), na Educação Física “[...] avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando.”

Segundo Soares *et al.* (1992, p.113) a avaliação “[...] deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos.” É muito mais do que apenas testar, levantar medidas, selecionar, classificar os/as estudantes ou analisar condutas esportivo-motoras, gestos técnicos e táticas. Não se limita a partes específicas no início, meio ou fim de um planejamento ou a períodos determinados.

Souza Júnior (2004) assinala que a avaliação não é só fechamento para identificar o que se produziu, mas é também diagnóstico de todo o percurso na construção das aprendizagens; deve ocorrer no início da aula e durante todo o seu tempo, não somente ao final, assim como também do começo ao fim dos períodos letivos.

Ressaltamos, nesse momento, a compreensão e a importância de uma avaliação como processo e acompanhamento das aprendizagens, e não apenas como produto/resultado, entendimento esse defendido pelos/pelas autores/as aqui referenciados.

Darido (2012) defende a ideia de que os/as educandos/as, desde o início do ano escolar, necessitam de ser informados/as acerca da avaliação (como, porquê, quando), sendo aberto um espaço para que possam contribuir. Nesse sentido, salienta que não é somente o/a professor/a

responsável pelo processo avaliativo, mas também a equipe pedagógica e os/as estudantes. Ela ressalta, ainda, a importância da participação desses/dessas últimos/as nesse transcurso, que assumem, também, a responsabilidade por seu processo de aprendizagem. É possível na busca de uma autonomia do/da discente a realização de propostas de autoavaliação e de avaliação dos/das docentes e o ensino. A autora não utiliza a palavra *feedback*, mas destaca que “[...] os professores devem informar os alunos sobre suas dificuldades, bem como sobre os critérios qualitativos do desempenho de cada um e seu nível de aprendizagem, as necessidades de mudanças de rumo no ensino e os resultados que já foram alcançados.” (DARIDO, 2012, p. 131).

O *feedback*, a clareza e transparência do processo avaliativo e seus critérios, assim como a participação dos/das discentes como responsáveis por esse processo, são elementos constitutivos de uma avaliação formativa, conforme já apontamos com base em Fernandes (2009). Sobre o papel do *feedback* na avaliação formativa, este mesmo autor destaca:

Na avaliação formativa alternativa, a comunicação e a interação entre alunos e entre alunos e professores, sob as mais diversas formas, assumem papel indispensável. [...] É através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência de seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver.” (FERNANDES, 2009, p. 96).

Portanto, todos estes aspectos são fundamentais na constituição de uma avaliação mais democrática e inclusiva, distanciando-se de uma avaliação pautada na classificação, hierarquização e exclusão.

Acerca do que se avaliar em Educação Física, Darido (2012) nos traz algumas considerações.

A avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada. Embora essas três dimensões apareçam integradas no processo de aprendizagem, nos momentos de formalização, a avaliação pode enfatizar uma ou outra. Esse é outro motivo para a diversificação dos instrumentos, de acordo com as situações e objetivos do ensino (DARIDO, 2012, p. 134).

Sobre como avaliar, essa autora apresenta algumas propostas de trabalho avaliativo, nomeadas por ela de “instrumentos”: observação e registro, análise de registros dos/das estudantes, provas e análises de erros, autoavaliação e portfólio. Souza Júnior (2004) salienta que

Seus instrumentos devem ser bem elaborados - como estímulo e desafio ao interesse dos alunos – através dos quais se possa e se deva usar uma variedade de eventos avaliativos. Podemos usar como procedimentos e instrumentos: os fichários ou relatórios descritivos que divulguem os resultados periodicamente; a observação sistemática e criteriosa, contanto que seja fruto de um planejamento cuidadoso, mas não tecnocrático; o porta-fólio para acumular o percurso das produções dos alunos juntamente com as análises avaliativas do professor; a autoavaliação com instrumentos e critérios delimitados em comum acordo; as rodas avaliativas para captar a produção e compreensão do grupo-sala; as atividades acadêmicas que resultem num produto concreto; o diálogo com a família sobre a produção das crianças, sobre as aprendizagens que pais e mães reconhecem como mais significativas, etc. (SOUZA JÚNIOR, 2004, p. 215).

A diversificação das propostas de trabalho avaliativo possibilita que os/as estudantes tenham a oportunidade de demonstrar suas aprendizagens de diferentes maneiras, respeitando as características individuais de cada educando/a. No entanto, devemos atentar para que tais propostas não se assumam apenas como diferentes e/ou inovadoras, sem terem a intenção de uma avaliação em prol da aprendizagem, ou seja, uma avaliação formativa. Assim, precisamos lembrar que o valor da intencionalidade da avaliação possui uma força, maior do que uma proposta inovadora por si só.

Em síntese, pudemos observar que a avaliação em Educação Física Escolar, segundo autores e autoras da área, tem buscado apropriar-se das concepções críticas, progressistas, ao menos no campo dos estudos e pesquisas. Pautando-se e orientando para uma avaliação processual, contínua, que busque acompanhar e melhorar as aprendizagens durante todo processo, em que estudantes possam participar ativamente, receber e oferecer *feedbacks* pelos/pelas e para os/as docentes e em que sejam claros os objetivos e critérios. Uma avaliação que não se paute na aplicação de testes de habilidades motoras, aptidão física e esportiva com fins de classificação, obtenção de resultados, mas que considere as dimensões do conhecimento — cognitiva, motora e atitudinal, em busca da aprendizagem significativa (DARIDO, 2012).

A fim de contextualizarmos a nossa pesquisa no âmbito das produções acadêmicas, procuramos mapear o cenário das pesquisas em avaliação das e para as aprendizagens em Educação Física Escolar. Para tanto, buscamos teses e dissertações nos bancos de dados da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial (Nuteses), no portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Utilizamos como palavras-chave, “avaliação e Educação Física” e “avaliação em Educação Física”. Selecionamos produções de 2003 a 2016, cuja temática se aproximava do nosso problema de pesquisa: Quais são as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens de professoras de Educação Física que participam ou participaram do grupo de formação continuada Lecef?

Em vista disso, apresentamos, a seguir, as pesquisas que abordam a avaliação em Educação Física Escolar, priorizando apresentar seus objetivos, métodos e principais resultados, a fim de que possamos visualizar como se encontram as investigações na área, quais os principais aspectos que têm sido investigados e verificar de que forma nosso trabalho se orienta em tais direções. Serve, também, como um marco teórico em que nos apoiamos para o diálogo com a realidade que investigamos.

Das doze produções identificadas e selecionadas por nós, para compor o panorama das pesquisas em avaliação das e para as aprendizagens em Educação Física, nove são resultantes de dissertações de Mestrado (MAUAD, 2003; SANTOS, 2005; BERNÍ, 2010; DANTAS, 2011; ESCUDERO, 2011; KLEHM, 2015; BRASIL, 2016; MACEDO, 2016; RADES, 2016) enquanto três são teses de doutoramento (SILVA A. H., 2010; SILVA J. F., 2010; MATSUMOTO, 2014.).

No quadro 1, a seguir, organizamo-las e apresentamos o título da produção, nome dos/das autores/as, ano e universidades de origem dos trabalhos, bem como se são dissertações ou teses, para que assim possamos visualizar melhor o cenário que detalharemos mais minuciosamente em outra parte desta dissertação.

Quadro 1 Levantamento de teses e dissertações

Título do Estudo	Ano	Autor/a	Universidade	Categoria
Avaliação em Educação Física Escolar: relato de uma experiência	2003	Juçara Maciel Mauad	Unicamp	Dissertação
Avaliação na Educação Física Escolar: do mergulho à intervenção	2005	Wagner dos Santos	UFMG	Dissertação
Avaliação por parecer descritivo na Educação Física Escolar: Estudo de caso.	2010	Kátia Denise Costa Berní	UFPEl	Dissertação
A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física no colégio de aplicação da UFG	2010	Alcir Horácio da Silva	UFBA	Tese
Métodos de avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental	2010	Josias Ferreira da Silva	Unicamp	Tese
Avaliação da Educação Física na escola: análise de uma proposta de intervenção	2011	Augusto Ribeiro Dantas	UFRN	Dissertação
Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica	2011	Nyna Taylor Gomes Escudero	USP	Dissertação
Avaliação e Educação Física Escolar: práticas cotidianas de professores da rede pública do estado de São Paulo	2014	Marina Hisa Matsumoto	Unicamp	Tese
Avaliação da aprendizagem em Educação Física: um estudo sobre as práticas avaliativas docentes nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas de Ouro Fino-MG	2015	Renata Beatriz Klehm	Univás	Dissertação
O saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física Escolar: recursos avaliativos para o Ensino Médio	2016	Isabella Blanche Gonçalves Brasil	Unesp	Dissertação
Expectativas de aprendizagem e processos avaliativos na Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise de proposições teóricas e de perspectivas de professores	2016	Thalita Fernanda De Oliveira Macedo	Unesp	Dissertação
Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio	2016	Thais Cristina Rades	PUC- SP	Dissertação

Fonte: Organizado por esta pesquisadora (2017).

Das produções selecionadas neste estudo, quanto aos níveis de ensino da Educação em que a pesquisa se ateve, notamos que nenhuma investigação foi realizada no âmbito da Educação Infantil, apenas duas realizaram pesquisas com os anos iniciais do Ensino Fundamental, seis delas com os anos finais do Ensino Fundamental, duas com o Ensino Médio, e duas delas não priorizaram nenhum nível em específico, conforme podemos observar no quadro 2.

Quadro 2 Níveis de ensino das produções

Níveis de ensino	Quantidade das produções	Produções
Educação Infantil	0	-
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2	Mauad (2003); Macedo (2016).
Anos finais do Ensino Fundamental	6	Santos (2005); Berní (2010); Silva A. H. (2010); Silva J.F. (2010); Dantas (2011); Klehm (2015).
Ensino Médio	2	Brasil (2016); Rades (2016).
Não priorizam nível específico	2	Escudero (2011); Matsumoto (2014).

Fonte: Organizado por esta pesquisadora (2017)

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas, podemos observar, conforme quadro 3, que aqueles mais empregados foram a entrevista, a análise documental e a observação. Cabe ressaltar que cada instrumento e técnica de coleta de dados tem a sua importância e é melhor para um determinado contexto ou para atender a um determinado objetivo. Nosso intuito aqui não é o de julgar a utilização destes, mas o de verificar quais foram os mais utilizados quando se pesquisou a avaliação em Educação Física Escolar.

Quadro 3 Instrumentos de coleta de dados

Instrumentos de coleta de dados	Produções	Quantidade
Entrevista	Santos (2005); Berní (2010); Silva J.F (2010); Escudero (2011); Matsumoto (2014); Klehm (2015); Macedo (2016); Rades (2016).	8
Questionário	Berní (2010); Silva J.F (2010); Brasil (2016).	3
Observação	Santos (2005); Berní (2010); Silva A.H. (2010); Klehm (2015).	4
Análise documental	Santos (2005); Berní (2010); Silva A.H. (2010); Silva J.F (2010); Dantas (2011); Escudero (2011); Klehm (2015).	7
Grupo focal	Santos (2005)	1
Diário de campo	Santos (2005); Berní (2010)	2
Registros fotográficos	Santos (2005)	1
Diários de aula	Brasil (2016)	1

Fonte: Organizado por esta pesquisadora (2017)

Frente a esse panorama, apresentamos, agora, as pesquisas, organizando-as em ordem cronológica.

Mauad (2003), apresentou um relato de experiência de uma proposta de trabalho em avaliação em Educação Física Escolar com uma turma da terceira série do Ensino Fundamental. Ela baseou tal proposta no referencial do Coletivo de Autores (1992), na concepção crítico-

superadora¹⁰ e apresentou uma sequência de aulas que implantou como professora bem como a forma pela qual realizou a avaliação, seguindo tal perspectiva. A autora buscou caminhos para trabalhar com a avaliação em Educação Física Escolar, não objetivando a criação de um modelo pronto e acabado, mas como uma forma de possibilitar novas discussões na área e mostrar que existem caminhos possíveis para trabalhar a avaliação em Educação Física. Utiliza, em seus referenciais, autores/as como Pophan (1983), Depresbiteris (1989), Vianna (1989), Franco (1990), Libâneo (1989), Lima (1994), Souza (1995), Saul (1995), Luckesi (1996) e Hoffman (1998).

Em relação ao processo de avaliação utilizado por Mauad (2003), ela aplicou diversos procedimentos, como a autoavaliação, debates, seminários, textos, registros e trabalhos em grupo. E o processo de avaliação foi realizado em três momentos: ao final da aula, com um diálogo, em que os/as discentes exteriorizaram sobre o que acharam da atividade, examinaram o que havia ocorrido e sugeriram soluções para os problemas que apareceram; na organização de atividades em grupos, em que a docente propunha situações problemas; e no registro de atividades por meio produções práticas de textos e desenhos, individuais ou em grupos. Como conceitos em cada etapa do trabalho realizado, utilizou a seguinte nomenclatura: não atingiu os objetivos, atingiu parcialmente ou atingiu plenamente. A autora aponta que o momento de reflexão/registro das atividades se apresentou como um caminho interessante para a professora analisar tanto seus/suas educandos/as quanto o seu trabalho e que a autoavaliação e as fichas de registro foram instrumentos motivadores para a docente e para os estudantes. Ela percebe que o processo de avaliação deve ser construído juntamente com o/a discente, como uma forma de participação coletiva e não se deve associar avaliação a punição/castigo. E destaca uma lacuna nas produções da área sobre o tema, o pequeno número de publicações de Educação Física (quando comparado ao campo da Pedagogia) e a dificuldade de achar propostas concretas de avaliação ou análises de propostas já existentes.

A produção de Santos (2005) buscou investigar como se estabeleceu a prática pedagógica, especialmente na prática avaliativa, de uma professora de Educação Física dentro da proposta de um currículo em rede com uma turma de sétima série. No entanto, sua pesquisa se delineou de forma que culminou com a intervenção do pesquisador juntamente a docente na construção de práticas pedagógicas e no lançamento de novas possibilidades sobre a avaliação, que a distanciasse da tradicional, classificatória e seletiva, mas permitisse a compreensão do

¹⁰ Refere-se a uma abordagem pedagógica da Educação Física Escolar cujo trabalho que marcou foi o livro Metodologia do ensino de Educação Física (1992), escrito por um coletivo de autores. Para maiores aprofundamentos consultar Soares *et al.* (1992).

processo ensino-aprendizagem, focalizando o desenvolvimento; explorou concepções de avaliação formativa, mediadora e investigativa. Portanto, a sua pesquisa, inicialmente de caráter etnográfico, passou a ser uma pesquisa-ação existencial. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: a análise documental, entrevista semiestruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. O autor apoia-se em alguns/algumas pesquisadores/as como Hoffmann (1993, 1999, 2001), Perrenoud (1993, 1999), Lüdke e Mediano (1994), Luckesi (1995), Vasconcelos (1995, 1998, 2000), Romão (1998), Saul (2001), Hadji (2001), Demo (2002), Villas Boas (2002), Esteban (2004) e Fernandes (2003), para compor seu referencial teórico.

Quanto ao processo avaliativo, o autor relata um progresso importante, no que se refere à revisão da avaliação escrita, compreendida como componente diagnóstico de aprendizagem e não somente como instrumento de verificação e de quantificação e no que tange o uso da autoavaliação criterial (tendo como critérios na proposta o comportamento, atitudes, cooperação, organização, cumprimento das tarefas e assiduidade). Eles elaboraram um “Gráfico de Participação”, como instrumento de autoavaliação das aulas práticas, e os/as próprios/próprias discentes deveriam completá-lo sistematicamente no decorrer do processo. Segundo o autor, tal procedimento mostrou-se importante para que os/as educandos/as se tornassem mais ativos no processo de avaliação e descentralizasse o papel do/da professor/a na autoavaliação e tirasse os/as estudantes da posição de meramente espectadores/as. Assim, eles/elas puderam acompanhar e monitorar o próprio processo educacional, participando de forma mais efetiva da sua avaliação.

Destarte, corroborando com as ideias anteriores destacamos as contribuições de Villas Boas (2007, p. 42) que descreve a autoavaliação como “[...] o processo pelo qual o próprio/própria aluno/a analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e sentimentos.” Ela não se relaciona com a noção de nota, mas, sim, com o sentido de emancipação que possibilita o/a discente refletir sobre seu processo de aprendizagem e registrar suas percepções; cabe ao/a professor/a utilizar as informações para reorganizar suas práticas. Assim, o/a educando/a passa, de agente passivo meramente cumpridor de tarefas, a colaborador e também responsável pelo processo.

Berní (2010) realizou um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Pelotas, que desenvolve uma avaliação expressa por pareceres descritivos de caráter qualitativo com turmas de Ensino Fundamental de quinta a oitava séries. Tal estudo teve como objetivo estudar esses pareceres, usando como instrumentos de coleta de dados análises documentais, observações e registros, entrevistas e questionários. Alguns/Algumas autores/as utilizados no

seu referencial teórico foram: Bento (1987), Saul (1988), Luckesi (1998), Perrenoud (1999), Demo (2002), Hoffman (2003) e Vasconcellos (2007).

A pesquisa buscou analisar a trajetória de construção dessa proposta, do cotidiano, do embasamento teórico dos professores de Educação Física e como a comunidade aceitava essa avaliação. A avaliação, por parecer descritivo, conforme Berní (2010), emite um juízo técnico aliado a uma descrição detalhada do rendimento do/da estudante. A autora descreve como ocorre a elaboração dos pareceres: cada professor/a produz o seu parecer descritivo individualmente, posteriormente os/as docentes discutem a avaliação dos/das educandos/as trimestralmente no Conselho de Classe, em que cada um pode falar acerca do aprendizado dos/das discentes, assim como também sobre suas condutas, sendo produzido um parecer descritivo único, que carrega a opinião do grupo. Nesse sentido, há um/a conselheiro/a de cada turma, que juntamente com o/a coordenador/a de turno, são responsáveis pela conclusão da redação dos pareceres descritivos. Após esta redação, os/as professores/as podem reler e aprovar.

Sobre o parecer descritivo,

Para a sua concretização, os critérios e instrumentos de avaliação da prática pedagógica deveriam ser distintos dos processos avaliativos pontuais que acontecem quando de uma avaliação quantitativa – quando o que o professor ensinou é cobrado por meio de um instrumento avaliativo que, no final, gerará uma nota. Para a produção do parecer descritivo, os critérios e instrumentos deveriam ser diferenciados e a avaliação ocorrer diariamente (BERNÍ, 2010, p. 49).

Quanto à aceitação dos familiares, a autora aponta que, inicialmente, eles estranharam, mas agora há uma concordância e entendimento. Sobre a produção de pareceres na Educação Física, Berní (2010) detectou algumas falhas, haja vista que não viu esses professores de produzirem dossiês sobre os/as discentes, ou realizarem alguma anotação, apenas faziam as chamadas, anotando as frequências. Além disso, eles também não estiveram presentes no Conselho de Classe, em que são feitas as discussões e construção coletiva dos pareceres. E ainda, na maioria dos pareceres, não havia uma referência à Educação Física, sendo ela incluída no item “demais disciplinas”. Quando mencionada, normalmente referiu-se à quantidade de faltas dos/das estudantes.

Nesse sentido, podemos entender que a avaliação por parecer descritivo busca avaliar mais qualitativamente e de forma processual, no entanto a autora pontua que, em determinado momento do processo, ela percebeu que, quando se aproximava o fim do trimestre, a escola se apresentava parecida com as demais instituições, pois, apesar do caráter processual do parecer,

ele se apresentava pontualmente, haja vista que eram realizados testes cujas pontuações estavam ligadas aos conceitos “atingiu ou não atingiu os objetivos”.

Hoffmann (1993, p. 129), critica a utilização dos termos “parecer descritivo”, pois, segundo ela, desvirtuam o sentido real dessa forma de registro, “[...] à medida em que o termo ‘parecer’ é oriundo do ‘que parece’, ‘se assemelha’, denotando o sentido vago do termo, aliado ao caráter constativo da ‘descrição’ de desempenho.”

Por fim, podemos dizer que essa proposta é interessante e, embora ainda em movimento de (re)construção na escola, representa um avanço em relação às práticas tradicionais de avaliação.

Silva A. H. (2010) possui, como objeto de estudo da sua tese, a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico, parte da conjectura de que a avaliação/objetivos estrutura a organização pedagógica da escola e dá materialidade à função social da escola na sociedade capitalista. Portanto, orientou-se em uma direção de projeto histórico socialista, anticapitalista. Trabalhou, então, com o par dialético “avaliação/objetivos”, no interior da escola capitalista. Assim, seu objetivo foi identificar, analisar e avaliar a organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (UFG). A coleta de dados pautou-se na análise documental e observação das aulas em uma turma do sexto ano e as reuniões do Conselho de Classe e do Conselho, que foram registradas em caderno de campo pelo próprio pesquisador. Pautou-se em autores/as como Freitas (1991, 1995), Villas Boas (1993), Escobar (1997), Luckesi (1997) e Libâneo (1998) para fazer as discussões teóricas de seu estudo.

Sobre a avaliação em Educação Física, na coleta de dados realizada pelo autor, ele constatou que ela é feita com base em critérios que levam em consideração a assiduidade, a produção intelectual, a pontualidade e a participação. Aponta que a participação baseada na observação é o elemento mais subjetivo, que deixa espaço para uma avaliação informal. Com base em sua investigação, o autor verifica que a avaliação expressa no contexto investigado ainda reproduz aspectos da lógica capitalista e aponta que, nos Conselhos de Classe, os/as professores/as continuam reproduzindo ações que se refletem no autoritarismo, na reprovação, na avaliação informal em que os/as educandos/as são coagidos a se submeter. E que corpo docente sempre fica com as funções decisivas: discentes, funcionários/as e familiares têm o papel de indivíduos passivos nesse processo.

Nesse sentido, a partir do estudo, o autor identificou e apresentou o que podem ser novas formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem, sendo algumas delas: Facilitar a auto-

organização dos/das estudantes; superar práticas avaliativas de mensuração e quantificação; ressignificar o erro; selecionar conhecimento conforme relevância social; possibilitar que a avaliação ocorra sobre o ensino e aprendizagem. Tais sugestões possuem pressupostos da avaliação formativa (FERNANDES, 2009; VILLAS BOAS, 2011). Nesse contexto, entendemos que o autor utiliza o termo “novas formas” de avaliação, no entanto, pareceu apresentar mais princípios de avaliação do que formas em si.

O autor Silva J. F. (2010) buscou, em sua tese de Doutorado, investigar os métodos de avaliação empregados em Educação Física, em dez escolas da Rede Pública Estadual, no Ensino Fundamental de quinta a oitava séries. Além disso, procurou identificar a relação existente entre a teoria e a prática que envolve o processo de ensino e aprendizagem, como esses/essas docentes veem o que é avaliação e como a avaliam. Para tal, a amostra foi composta por quatorze professores/as, e foi realizado um questionário com questões abertas e fechadas, bem como análise dos planejamentos deles/as. Na construção de seu trabalho, o autor utilizou diversos estudiosos/as que buscam debater a avaliação, como Bloom (1971, 1973, 1983), Stufflebeam (1976), Scriven (1978), Luckesi, (1978, 1984, 1990, 1991), Perrenoud (1984, 1986, 1999), Libâneo (1989, 1994), Depresbiteris (1989), Hoffmann (1991, 1998, 2000), Freitas (2001, 2002, 2003), Haydt (2003), entre outros.

O autor buscou apontar quantitativamente, por meio de gráficos, os resultados encontrados no questionário da sua pesquisa, no entanto, procurou realizar também uma análise qualitativa desses dados. Sobre tais resultados, o autor relatou que os/as professores/as possuem dificuldades em definir o que seja avaliação, mas que a maioria dos/das docentes a entende como uma avaliação contínua, utilizando métodos formais e informais na sua realização. Quanto aos meios que usam para tomar a decisão de aprovar ou não seu/sua estudante, o maior percentual de respostas foi a progressão continuada e a avaliação automática.

Embora as respostas dos/das professores/as indiquem uma avaliação contínua, o autor identificou nas respostas “[...] a denúncia de um sistema avaliativo organizado de maneira autoritária e centralizadora, voltado mais para a verificação da aprendizagem do que para a promoção do aluno” (SILVA, J. F., 2010, p. 179).

Em sua conclusão, compreendeu a importância de uma avaliação formativa, contínua, que valorize o processo, e com um caráter participativo, que priorize aspectos qualitativos e quantitativos. Aponta para a utilização de diferentes técnicas que ofereçam um *feedback* e possibilitem verificar como estão as aprendizagens, como a base para tomadas de decisões.

Dantas (2011) procurou discutir a avaliação na Educação Física a partir de uma experiência pedagógica em uma escola pública, com turmas dos sexto e sétimo anos do Ensino

Fundamental. A reflexão foi norteada por cinco questões: por que se avalia; o que se avalia; quando se avalia; como se avalia; e quem avalia. O autor entende a avaliação em uma perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal, na qual se devem avaliar, além dos aspectos objetivos, elementos subjetivos. Estes elementos também influenciam e fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Defende também a avaliação do processo e não somente o resultado. Nesse sentido, em sua intervenção, optou por trabalhar com os conteúdos jogo e esporte e a avaliação nas aulas de Educação Física ocorreu ao longo do processo, na maioria das vezes ao final de cada encontro. Utilizou-se o debate/discussão em grupo ao final das aulas e como instrumentos de avaliação o registro (relato informal) escrito ou oral, fichas de autoavaliação dos/das estudantes e da observação do professor registrada em notas diárias, a pesquisa de campo e uma avaliação escrita ao final dos bimestres. Além de realizar a avaliação contínua e em diferentes momentos, verificou, durante o percurso das aulas, o desenvolvimento por meio de questionamentos, observações, debates, anotações, diálogos. Utilizou a pesquisa etnográfica e a análise documental como metodologia da sua pesquisa. Baseou-se em autores/as como Paulo Freire (1975, 1996), Franco (1991), Libâneo (1994), Zabala (1998), Sacristán (1998), Perrenoud (1999), Demo (2002), Hoffman (2003) e Luckesi (2006), para referenciar teoricamente seu estudo.

Já Escudero (2011), na sua pesquisa, partiu da concepção dos estudos culturais para investigar as práticas avaliativas de quatro professores/as de Educação Física, não priorizando um único nível de ensino em específico. Assim, seus/suas investigados/as foram docentes que trabalhavam nessa perspectiva, do estudos culturais, e a autora procurou analisar suas práticas avaliativas, buscando não só caracterizá-las, mas também descrever seus procedimentos principais, bem como apontar as concepções dos/das docentes acerca da sua função. Para tanto, analisou a documentação pedagógica (fotos, gravação em disco digital de vídeo realizadas durante as aulas e portfólios) produzida pelos/pelas docentes e estudantes durante as atividades de ensino e confrontaram com entrevistas. Para contextualizar o seu trabalho, apontou uma revisão bibliográfica de artigos encontrados sobre a temática avaliação e descreveu cada um deles, apresentou a noção de currículo cultural e como a avaliação aconteceu em cada momento histórico, de acordo com o currículo vigente, bem como foi o percurso histórico que trouxe a avaliação na perspectiva de nota, testagem, medida. Baseou-se em autores/as como Romão (1999), Canen (2001), Hoffman (2002), Esteban (2003), Freitas (2003, 2004, 2009) e Vasconcellos (2008) para se referenciar teoricamente.

Como resultados de sua pesquisa, encontrou que os/as docentes, não se preocupam com as notas, conceitos ou avaliações em períodos pontuais. O mapeamento é que vai orientar a

prática do/da professor/a e a presença de registros direcionam o trabalho desse/dessa, de acordo com a realidade dos/das estudantes, portanto o/a professor/a, nessa perspectiva, considera essa realidade e trabalha à luz dela. Os/as professores/as costumam planejar conforme as aulas e a realidade se vai concretizando, portanto, a autora colocou uma linguagem autopoietica em que docentes e discentes constroem-se, autoproduzem-se, em diálogo, buscam superar a ideia de estudantes como meros/as expectadores/as, executores/as de tarefas e professores/as como sujeitos/as robotizados/as, mecanizados/as.

Segundo Escudero (2011),

[...] os professores pensam a avaliação como orientadora do planejamento, como possibilidade de identificação de equívocos e inconsistências, para que possam decidir seguir adiante ou, se necessário, mudar o rumo, reorganizando, replanejando (ESCUDERO, 2011, p. 160).

Ela destacou alguns pontos acerca da composição das práticas avaliativas na perspectiva cultural: o mapeamento, o diálogo e o registro que envolve a observação. Quanto ao mapeamento, a autora diz que ele pode ser comparado com a avaliação diagnóstica. Essas são fontes importantes para se decidir o tema a ser estudado e também o encaminhamento do estudo. No que concerne aos registros destacou-se que esteve presente como orientador do planejamento e também como instrumento de avaliação dos/das estudantes. Além de ter funcionado como importante ferramenta de reflexão, para lembrar também do que foi estudado. Destacou, ainda, que foram diversos os instrumentos de registros utilizados, como exemplo: portfólio em papel ou cartolina com alguns registros que contam a história do percurso de educandos/as e professores/as, portfólio digital, foto, filme, relato de experiências dos projetos, questionários, produções em forma de desenho. A avaliação foi construída a partir do diálogo e da participação, não foi concebida separada em momento específico, não se justificando em si mesma.

A obra de Matsumoto (2014), assim como a de Escudero (2011) também não priorizou nenhum nível de ensino em específico. Esta autora estudou quatro professoras e um professor de Educação Física da rede pública de ensino e as suas práticas cotidianas. Seu objetivo foi compreender como se dá a avaliação no âmbito da Educação Física e as possibilidades para a ação docente, buscando traçar posicionamentos políticos pedagógicos. A autora trabalhou em uma perspectiva crítico-superadora da Educação Física e com a abordagem histórico-crítica da Educação. Compartilhou, então, as ideias de Soares *et al.* (1992) que critica o reducionismo da avaliação em Educação Física apenas à aptidão física ou aspectos técnicos de rendimento esportivo. Entende que avaliação deve reconhecer aspectos históricos, políticos e sociais. Além

disso, utiliza o último capítulo de tal obra como contextualização, em que os/as autores/as lançam questões sobre a avaliação, e a partir dessas Matsumoto (2014) desdobra outras questões que nortearam o seu trabalho como: o que os/as professores/as sabem sobre avaliação, como o contexto da forma, dirige e é dirigido pela avaliação; o que, por que e como avaliam. A pesquisa orientou-se pelo princípio da dialogia, baseado em Bakhtin (2003) e a autora utilizou como técnica de coleta de dados a entrevista narrativa e autores/as como Bloom, Hastings e Madaus (1971), Libâneo (1991), Demo (1995), Fensterseifer (1996, 1997), Sordi (1998), Perrenoud (1999), Esteban (2003), Freitas (2003, 2009, 2012) e Hoffmann (2006), para se respaldar teoricamente.

A autora identificou várias referências teóricas que perpassam o entendimento de avaliação do investigado e das investigadas, algumas mais consistentes como a criticidade, construtivismo/desenvolvimentismo, crítico-superadora e histórico-crítica, concepções de competências e habilidades e se-movimentar. As práticas avaliativas (o que avaliar/ como avaliar) que apareceram foram diversas entre elas: a oralidade, aspectos comportamentais, a realização de trabalhos em grupo e seminários, observação a todo momento e observação acompanhada do registro, projetos, mapeamento das realidades vividas, saberes e interesses dos/das estudantes como ponto de partida de seus trabalhos, apenas o cumprimento dos conteúdos do caderno e das tarefas burocráticas. Destacou-se a participação, que foi mencionada por todas as professoras e pelo professor, contudo, teve significados e interpretações diferentes. Algumas professoras utilizaram o termo “processual” para destacar como a avaliação deve ser.

Entre alguns aspectos apresentados pela autora com base nas narrativas das professoras e do professor, estiveram presente trechos da fala de uma professora, que explicitaram que, durante sua formação, ou continuada ou inicial, ouviu falar na avaliação que não deveria classificar, selecionar, mas, sim, avaliar a aprendizagem, acompanhar o processo. Mas que, embora tenham ouvido isso, no momento de ser avaliada, seja na Graduação, seja pelo Governo para aumentar o salário, a avaliação não seguia esses padrões. Ou seja, as vivências de avaliação não correspondiam com os discursos.

Matsumoto (2014) aponta que, ainda que as docentes e os docentes busquem articular e transformar sua ação avaliativa com base nos princípios teóricos, muitas vezes apresentam-se conflitos com a organização do trabalho escolar e as condições práticas. Nesse sentido, o contexto, a rotina, organização do trabalho escolar, a formação do/da professor/a, as relações estabelecidas dentro e fora da escola, a realidade escolar influenciam na forma pela qual a avaliação é pensada, estruturada e como ela aparece na escola.

Uma das autoras que focaliza sua pesquisa anos finais do Ensino Fundamental é Klehm (2015), que analisou as práticas de avaliação da aprendizagem de três docentes de Educação Física em duas escolas, uma particular e a outra pública estadual. Utilizou uma abordagem qualitativa de pesquisa, adotando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação em campo e a análise documental. Como referenciais teóricos utilizou-se de autores/as, entre eles/elas Libâneo (1994), Hoffmann (1998 e 2009) e Luckesi (2005 e 2008),

Verificou que os professores/as e os gestores/as que participaram do estudo conferem grande relevância ao processo avaliativo. Prevalece a observação, seja do comportamento dos/das estudantes em aula, da participação nas atividades, do respeito com docentes e colegas, da vestimenta, pontualidade ou presença, quando questionou-se os professores e a professora de Educação Física participantes da pesquisa sobre a forma que avaliam. Na escola particular, observou-se, que o professor e a professora se utilizam de aspectos do desenvolvimento físico e motor. E dois professores utilizam também trabalhos teóricos sobre o conhecimento da história e das regras esportivas.

Cabe aqui destacar que cada professor/a possuía uma visão acerca da função da Educação Física na escola: desenvolvimento de habilidades, formação humana e iniciação esportiva. Portanto, a forma pela qual compreendiam a avaliação também é carregada e influenciada por esses entendimentos.

Quanto à atribuição de notas, esse fator é comum aos professores e à professora, no entanto, cada um utilizava uma maneira diferente para conferi-las aos/as estudantes. Um professor e a professora priorizavam a avaliação de aspectos atitudinais, enquanto o outro, a avaliação prática e conceitual por meio da atividade escrita. A autora destacou que os docentes e a docente utilizavam avaliação como forma de “punição” quando os/as discentes não cumpriam as normas determinadas para a aula. E verificou também, que alguns dos critérios avaliativos utilizados pelos/pela professores/a, eram inapropriados para avaliar a aprendizagem dos/das educandos/as, como, por exemplo, a presença, a pontualidade e do uso do uniforme, haja vista que não indicam se os/as estudantes aprenderam.

A avaliação para os docentes e a docente investigados/da nesse estudo significa conhecer melhor cada estudante, as dificuldades, potencialidades do ensino-aprendizagem, e ainda, é um indicador de como o seu trabalho está sendo realizado. Nesse sentido, a autora verificou que a função privilegiada da avaliação apresentada pelos docentes e pela docente foi a contínua, pois os participantes e a participante relataram que avaliam a aprendizagem de

seus/suas educandos/as em todas as aulas. E observou, também, que há uma valorização da dimensão atitudinal, seguida da procedimental e da conceitual na forma de avaliar.

A autora defende que a avaliação deve estar comprometida com o aprimoramento contínuo tanto dos/das indivíduos, quanto do processo de ensino e aprendizagem. Bem como, que “[...] No contexto do ensino da disciplina Educação Física, é fundamental que a avaliação da aprendizagem esteja presente ao longo de todo o processo educativo (avaliação processual, formativa).” (KLEHM, 2015, p. 48). Quanto às práticas investigadas, embora os investigados e a investigada afirmem avaliar continuamente em suas aulas, a pesquisadora relata que a avaliação praticada pelos professores e pela professora pesquisados parece ser realizada de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas. No entanto, visualizou uma predisposição para uma avaliação mais qualitativa, indicando uma modificação positiva quanto aos procedimentos e as práticas avaliativas, priorizando ainda que assistematicamente os critérios qualitativos em relação aos quantitativos. Segundo a autora, a prática avaliativa dos investigados e da investigada não se realiza somente sob o foco da medição e da quantificação de resultados.

A autora Brasil (2016) procurou, em sua dissertação, apresentar os recursos avaliativos utilizados em uma proposta realizada com discentes de uma turma do Ensino Médio. Nessa intervenção, a autora focalizou na avaliação contínua dos saberes corporais, não evidenciando a questão técnica, mas, sim, uma perspectiva de compreensão do jogo, no caso do estudo: do saber para praticar o jogo de handebol. Para tanto, a autora apresentou os recursos utilizados em sua pesquisa, que foram fichas avaliativas realizadas em forma de autoavaliação e avaliação por pares, observação e análise de filmagens.

Nesse sentido, os/as estudantes observavam os jogos de handebol realizados, procurando avaliar seus/suas colegas e realizar autoavaliações em determinados momentos do processo, utilizando para isso as fichas avaliativas, que objetivavam refletir sobre a observação, bem como a aprendizagem por meio da avaliação constante. Tais fichas foram elaboradas pela professora, no entanto, ao longo do processo permeado pelas discussões e utilização das fichas, elas foram sendo adaptadas e reconstruídas com a colaboração dos/das educandos/as.

As fichas avaliativas foram: Ficha avaliativa 1 - Diagnóstico de jogo; Ficha avaliativa 2 – Autoavaliação e levantamento de conhecimentos prévios; Ficha avaliativa 3 - Diagnóstico das ações no jogo entre pares; Ficha avaliativa 4 – Autoavaliação das ações no jogo; Ficha avaliativa 5 - Avaliação de assistência através dos passes; Ficha avaliativa 6 - Avaliação sobre ações no jogo; Ficha avaliativa 7 – Autoavaliação sobre ações no jogo e os recursos utilizados.

A autora aponta que estes recursos avaliativos foram importantes tanto para os/as estudantes quanto para a pesquisadora/professora, pois puderam visualizar as melhorias e também aprender observando os/as colegas e se autoavaliar. No entanto, esta proposta também teve suas limitações, como, por exemplo, a dificuldade de envolver os/as educandos/as em rodas de discussões que faziam parte do planejamento. Apesar disso, foi possível notar um envolvimento e participação dos/das discentes nas estratégias de construções coletivas com as contribuições que os/as estudantes deram ao utilizar as fichas e também por meio das respostas deles/delas a estas.

Nessa perspectiva, Brasil (2016) evidencia a importância da construção e da apresentação de recursos avaliativos como passo para reflexão, e ideias para elaboração de outros instrumentos no campo da avaliação em Educação Física. Cabe destacar que a autora não desconsidera os saberes atitudinais e conceituais, no entanto, o foco do seu estudo são os saberes corporais. Como metodologia, a pesquisadora utilizou a pesquisa-ação, realizou uma intervenção, que se caracterizou pelo desenvolvimento da proposta de ensino do handebol. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou os diários de aula e os questionários, que foram caracterizados pelas fichas avaliativas. E referenciou-se teoricamente a autores/as como Libâneo (1994), Freitas (1995), Freire (1996), Caldeira (1997), Vasconcelos (1998), Perrenoud (1999), Luckesi, (2000), Hoffmann (2004), Haydt (2008) e Chueiri (2008).

Macedo (2016) realizou uma pesquisa com duas vertentes: buscou investigar e analisar as expectativas de aprendizagem e também os processos avaliativos na Educação Física para os primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. Esse trabalho tratou-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, que utilizou a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Conforme apontou a autora, a perspectiva de sua proposta foi ter um cenário geral de como os/as professores/as investigados/as veem as expectativas de aprendizagem e a avaliação em Educação Física. Ela utilizou no seu referencial teórico autores/as como Libâneo (1994, 2004), Perrenoud (1999, 2004), Sacristán e Gómez (2000), Haydt (2008), Luckesi (2011a, 2011b), entre outros.

Com base nos dados coletados, quanto à temática expectativas de aprendizagem, ela destacou as categorias “Dimensões dos conteúdos” e “Associação entre objetivo e conteúdo”, e no eixo temático avaliação, as categorias de análise foram “Processos avaliativos”, “Dificuldades para avaliar” e “Expectativas para facilitar o processo avaliativo”.

Sobre a categoria “Processos avaliativos”, a autora partiu de indagações acerca da importância de realizar a avaliação, o que avaliar, em quais momentos e como fazer esse tipo de avaliação nas aulas de Educação Física. Ela percebeu que os/as docentes acreditam na

importância de realizar a avaliação em suas aulas, seja para reavaliar o próprio trabalho, seja para avaliar o progresso e a evolução dos/das estudantes, seja para avaliar se os objetivos foram ou não alcançados e o que o/a educando/a aprendeu. Em relação, ao “o que avaliam”, os/as investigados/as possuem como foco a avaliação das dimensões dos conteúdos (atitudinais, procedimentais e conceituais¹¹). Quanto aos momentos em que avaliam, a maioria dos/das professores/as fundamenta-se em um processo contínuo, planejado ao longo de todo o tempo da aprendizagem, bem como realizam avaliações de diagnóstico. Sobre os instrumentos avaliativos, a autora encontrou vários instrumentos avaliativos usados pelos/pelas docentes, os mais mencionados foram: observação, roda de conversa e desenhos, com menos professores/as realizando, mas também mencionados: *feedback*, registro da escrita, anotações sobre o desenvolvimento dos/das discentes, autoavaliação, oralmente, filmagens e fotografias.

Referente a categoria “Dificuldades para avaliar”, os resultados encontrados foram que 13 dos 30 professores/as entrevistados/as, disseram não terem dificuldades para realizar a avaliação, sendo os motivos citados para tal: ter claros os objetivos que querem alcançar, a não atribuição de notas e a faixa etária em que o fazer/participação se destacam. Os/As outros/as dezessete professores/as afirmaram ter dificuldades para avaliar a aprendizagem, algumas justificativas mais apontadas foram: o tempo escasso para realizar as avaliações, o número de estudantes por sala, a quantidade elevada de aulas por semana ministrada pelos/pelas professores/as de Educação Física, o estabelecimento dos objetivos quando se ensina Educação Física, a avaliação da questão atitudinal, a atribuição de notas. Nessa categoria, a autora destaca a fala de uma professora que chamou a atenção para a frágil formação inicial docente em relação à avaliação na Educação Física Escolar.

Por fim, quanto às “Expectativas para facilitar o processo avaliativo” a autora apresentou as opiniões dos/das professores/as sobre o que poderia ser feito para facilitar o processo de avaliação. Alguns aspectos mencionados foram em relação a se ter um tempo maior para avaliar e ter mais aulas de Educação Física na semana, bem como um número menor de educandos/as por sala. E ainda, os/as docentes destacaram pontos relacionados ao registro do/da professor/a, o registro dos/das discentes, os instrumentos de avaliação, a demarcação dos objetivos para cada ano escolar, e a implementação de uma proposta curricular estadual de Educação Física. Vale ressaltar que alguns docentes apontaram que a formação inicial e

¹¹Conforme Brasil (1998, p. 19), “Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes).”

continuada e a troca de experiências com outros/outras professores/as poderiam auxiliar no processo de avaliação.

Nesse sentido, concordamos com a importância de uma sólida formação docente. E de uma formação continuada no que tange as trocas de experiências e também contribuições que esta venha a oferecer no sentido de aprofundar conhecimentos e superar as lacunas da formação inicial. Nosso estudo, abrange professoras que estão/estiveram envolvidas com um processo de formação continuada e trabalho coletivo no que se refere ao planejamento. Portanto, poderemos verificar em que medida, houve discussões nesse grupo acerca da avaliação em Educação Física e em que grau tais discussões contribuíram para a forma de avaliar dessas docentes.

Macedo (2016), articulando as produções bibliográficas e os dados coletados com os/as docentes, elaborou um livreto no qual delineou tanto as expectativas de aprendizagem quanto os processos avaliativos na Educação Física Escolar para tais níveis da Educação Básica. Aponta que deverão predominar nas aulas de Educação Física a avaliação diagnóstica, formativa e participativa.

Por fim, Rades (2016) em sua dissertação de Mestrado apresentou uma proposta de avaliação para a Educação Física no Ensino Médio. Para tal, a autora se pautou em uma perspectiva crítico-emancipatória e em uma avaliação formativa, utilizando em seu referencial autores/as como Perrenoud (1999, 2000, 2002), Luckesi (2001) e Hadji (2003, 2005, 2011). Seu objetivo foi propor estratégias de avaliação formativa para a Educação Física Escolar no Ensino Médio. Ela propôs etapas de como realizar um planejamento de avaliação. Nessa lógica, parte da ideia de que é necessário um plano de aula com objetivos claros e passíveis de avaliação. Deixa explícito que “[...] para avaliar o professor tem que se apropriar de todo planejamento de ensino [...]” (RADES, 2016, p. 97). Apresentou, então, passos que vão além do conhecimento dos conteúdos em Educação Física e das concepções de avaliação.

A metodologia de sua pesquisa parte da utilização de planos de aula construídos pela própria autora, em sua trajetória profissional, em que construiu a proposta de avaliação tendo como base o referencial de avaliação formativa. Submeteu sua proposta ao parecer de outros/as professores/as, que deram sugestões e opiniões, então adequou e culminou na proposta apresentada na dissertação. Seguindo as ideias de Hadji (2003), Rades (2016) elaborou um quadro orientador, que pode auxiliar a organização dos momentos de avaliação. Nele permite-se planejar avaliação formativa, podendo ficar explícitos os objetivos e expectativas de aprendizagem. Esse quadro contém o que se deseja formar, que são os objetivos com o plano de aula que se propõe, o momento da avaliação, as estratégias (em que para cada objetivo do plano de aula, pode ter momentos e estratégias de avaliação diferentes), quais os critérios e

indicadores que mostrarão se a aprendizagem ocorreu e os encaminhamentos possíveis caso ela não ocorra.

Além disso, organizou a sua proposta e apresentou planos de aula em intervenções pedagógicas denominada por ela de “eminente de quadra” e intervenções pedagógicas “para além da quadra”. Sugeriu então, dois instrumentos que podem ser utilizados para as intervenções eminentemente de quadra. Um deles é registro de observação preenchido pelo/pela professor/a, que permite auxiliar na retomada de aspectos e readequação de estratégias e as fichas de participação nas aulas, que contemplam as perguntas: o que fiz, como me senti, o que aprendi. A autora destaca a importância dos *feedbacks*, pontuando que podem ser de uma maneira informal; sugere que, após a leitura das fichas, haja uma devolutiva aos/as estudantes que podem ser feitas pelo uso de uma rubrica. Leva em consideração que este processo avaliativo deve ser de conhecimento do/da discente, desde o começo das aprendizagens para facilitar o entendimento das expectativas que o/a professor/a possui ao propor o plano de aula.

Ao tratar das aulas para além da quadra, a autora propôs a criação de um quadro comparativo, em que se registrariam as principais ideias de um debate, para se avaliar se houve avanço na qualidade, e a realização de um texto reflexivo (procedimentos que fizeram parte do plano de aula exemplificado pela autora, que tomou como referência para a construção da proposta de avaliação). A autora propõe como, na aula de quadra, que o/a professor/a disponibilize uma rubrica com o *feedback* e que esta seja vista antes pelos/pelas estudantes para que tenham noção do que se espera da sua escrita. Na rubrica apresentada pela autora, têm-se os objetivos, e os critérios: atingiu, não atingiu e atingiu parcialmente, mas com espaços para que o/a professor/a escreva sobre e não somente “marque ou dê uma nota”. Quanto à atribuição de notas, a autora sugere que na própria rubrica se atribua pontos aos critérios.

Rades (2016), ao submeter a sua proposta de avaliação a outros/as professores/as, para que eles pudessem opinar acerca da utilidade e viabilidade da referida proposta, obteve alguns apontamentos, como, por exemplo: necessidade de uma formação para a utilização da proposta, demanda grande de tempo para que ela aconteça e deve estar bem planejada, senão pode acabar não acontecendo; possibilidade de rejeição dos/das educandos/as; inclusão dos termos para avaliar o/a discente (conceitual/procedimental/atitudinal); atribuição de notas (sugestão atendida pela pesquisadora que incluiu na proposta). Ademais, os/as professores/as acreditam que a proposta é viável de acontecer e fonte de aperfeiçoamento do trabalho docente. Alguns destacaram que o que lhes chamou atenção, foi a questão dos *feedbacks* dado aos/as estudantes e instrumentos criados para isso (fichas e rubricas) e a proposta de uma sistematização de como avaliar.

Esse trabalho apresenta contribuições, no que tange à avaliação formativa, pois a pesquisadora partiu das suas experiências e da literatura pertinente ao tema para elaborar sua proposta, bem como a colocou para ser avaliada e receber sugestões de professores/as da área, levantou possibilidades que podem auxiliá-los/las na sua prática cotidiana. No entanto, não deixamos de ressaltar os limites desse trabalho, tendo em vista que a proposta tal como apresentada ainda não foi realizada efetivamente com estudantes no cerne do cotidiano escolar. Careceu, então, desse passo, para que pudesse apresentar elementos que permitissem maior reflexão acerca da temática, podendo evidenciar assim o que deu certo ou não, as dificuldades, o que precisa ser reorganizado, entre outros.

Esse pequeno panorama acerca das produções selecionadas no âmbito da avaliação em Educação Física Escolar indicam que a maioria delas investiga os anos finais do Ensino Fundamental e são dissertações, evidenciando uma lacuna quanto aos estudos no âmbito da Educação Infantil. Utilizam, principalmente, entrevista, análise documental e observação como instrumentos de coleta de dados.

Há produções (SANTOS, 2005; BERNÍ, 2010; SILVA A. H., 2010; SILVA J. F., 2010; ESCUDERO, 2011; MATSUMOTO, 2014; KLEHM, 2015; MACEDO, 2016) que se pautam em buscar compreender como se dá a avaliação em determinado contexto; trabalham na direção de analisar, observar, identificar, práticas avaliativas de uma determinada realidade. No entanto, há também aquelas (MAUAD, 2003; SANTOS, 2005; DANTAS, 2011; BRASIL, 2016; RADES, 2016) que se dirigem mais no sentido de apresentar propostas, experiências realizadas de avaliação na Educação Física Escolar, discutindo e analisando-as.

Por meio da leitura de tais produções pôde-se identificar um movimento de reconhecimento da necessidade de uma avaliação divergente da tradicional, que busca classificar os/as estudantes, principalmente por meio da nota e da realização de provas, que se preocupa, notoriamente, com os resultados finais, com a aprovação e reprovação, com uma seleção e promoção dos/as melhores, esquecendo-se do mais importante, que é o processo ensino-aprendizagem.

Luckesi (2008) aponta que

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser *definitivamente* classificado como *inferior, médio ou superior*. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso,

adquirem a possibilidade de seres somada e divididas em médias. (LUCKESI, 2008, p. 34, grifo do autor).

Uma concepção de ensino vinculada a perspectiva tradicional, conseqüentemente, tratará a avaliação de maneira idêntica, portanto, uma reestruturação, no sentido de possibilitar a construção de novos paradigmas para a tríade ensino-aprendizagem-avaliação é necessária, reconhecendo que essas três categorias estão interligadas e que a avaliação não deve estar desvinculada do processo ensino-aprendizagem.

Observamos, nas produções, que a maioria dos/das autores/as se posiciona de modo a defender ou a pontuar a importância de uma avaliação contínua, processual, participativa, que auxilie o/a professor/a a identificar as dificuldades de aprendizagem ao longo do percurso e indique caminhos, o que revela um movimento/tentativa/fluxo em busca do rompimento com essas práticas tradicionais de avaliação.

Nesse sentido, tratar de uma avaliação que ocorra no processo, que possui uma forma de garantir a aprendizagem e o transcurso do conhecimento, que se caracteriza como uma prática de avaliação contínua, cuja importância dos resultados é melhorar as aprendizagens em curso, que é um procedimento para pensar o que fazer e mudar a situação, uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, pluralidade, respeito às diferenças e construção coletiva, que encara o erro com parte do processo de aprendizagem e que, segundo Hadji (2001) é informativa e regulatória, é tratar de uma avaliação formativa.

Nas produções analisadas, foi possível perceber uma gama variada de propostas de trabalho avaliativo. Alguns exemplos que apareceram: os pareceres descritivos (BERNÍ, 2010), autoavaliação, avaliação por pares, fichas de participação nas aulas (tais fichas contemplam as perguntas: o que fiz, como me senti, o que aprendi), roda de conversa, desenhos, *feedback*, debates, seminários, textos, registros, trabalhos em grupo, observação, observação acompanhada do registro, avaliação escrita, participação, assiduidade, pesquisa de campo, análise de filmagens, portfólio, entre outros.

Embora haja uma variedade de propostas de trabalho avaliativo, como evidenciado nas pesquisas, cabe destacar, em relação à avaliação formativa, que “[...] não são exatamente seus instrumentos ou um padrão metodológico determinado que conferem o caráter de formatividade, mas o seu poder de informar sobre o processo a fim de favorecer a aprendizagem do aluno.” (SANTOS, 2005, p. 121).

Portanto, quando se trata da avaliação formativa, não são as propostas de trabalho que dirão se ela é, ou não, mas, sim, a intenção com que os utiliza e com que se faz a avaliação, conforme Hadji (2001, p. 20) nos diz: “[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a

avaliação formativa”. Uma mesma proposta avaliativa pode ter caráter formativo ou não, conforme a maneira pela qual é conduzida a sua realização, por exemplo, uma prova, um elemento considerado tradicional e característico de uma avaliação classificatória, pode ter caráter formativo, à medida que realizamos durante o processo e utilizamos seus resultados a favor da aprendizagem, identificando as dificuldades e progressos, para, então, delinear os caminhos. Assim, o que irá determinar são as ações, é o que faremos com tais propostas de trabalho avaliativo, e com as informações recolhidas por meio delas. Podemos utilizar, ainda como exemplo, o parecer descrito do estudo de Berní (2010). Tal proposta de trabalho, por sua origem e características, tem caráter formativo como vimos na definição apresentada no item anterior, no entanto, no âmbito da pesquisa, nas aulas de Educação Física não foi utilizada dessa maneira. E ainda, na escola em geral, a avaliação que se dizia processual, findou por fortalecer-se em determinado momento (final do trimestre) e caracterizou-se como pontual.

Cabe destacar, ainda, que a não utilização de apenas uma proposta de trabalho como base da prática avaliativa, torna-se importante, no sentido de possibilitar uma avaliação mais ampla, haja vista que tratamos de seres humanos, com características e personalidades diferentes. Assim, a avaliação deve ser diversa, porque precisamos compreender ao máximo os limites, as fragilidades, com o intuito de superá-las. Portanto, é significativo dispor-se de vários meios para avaliar os/as discentes, tornando a avaliação mais democrática, incluyente e que contribua para alcançar as aprendizagens significativas.

Sobre esse aspecto, Villas Boas (2007) destaca acerca da avaliação formativa:

[...] a avaliação formativa usa todas as informações disponíveis sobre o aluno. A interação professor/ aluno é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento e saber identificá-los, anotá-los e usá-los em benefício do aluno e do trabalho pedagógico. A utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem. A avaliação formativa tem por propósito a inclusão de cada aluno no processo de aprendizagem. Para isso, precisamos selecionar os procedimentos que atendam a cada situação e a cada contexto pedagógico (VILLAS BOAS, 2007, p. 48).

Ainda sobre esta questão, Fernandes (2009) ressalta:

Torna-se assim necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos empregados na coleta de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe tão claramente quanto possível acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa obtida com os alunos (FERNANDES, 2009, p. 35).

Nesse sentido, cabe a nós, professores/as, atentarmos para esses aspectos, é importante buscarmos novas formas e propostas de trabalho, no entanto, de nada adianta se elas forem utilizadas com o intuito de classificar, selecionar, aprovar/reprovar ou ainda, não atuar em favor das aprendizagens, não oferecer um *feedback* ao/a educando/a, não ajudar nas dificuldades e reorientação. De nada adianta, se não vier acompanhada de uma intenção formativa.

Ainda no cenário das propostas avaliativas, podemos visualizar práticas que, às vezes, são tidas como padrões centrais da avaliação nas aulas, mas que não garantem uma avaliação em prol das aprendizagens. Trata-se da avaliação pela presença/assiduidade/frequência, encontrada em algumas produções como critérios avaliativos, utilizadas ora em consonância com outros elementos, ora como parâmetros centrais. Entre as pesquisas podemos citar: Santos (2005), Berní (2010), Silva. A. H. (2010) e Klehm (2015). Quando se utiliza unicamente essa maneira para conferir a avaliação, há um distanciamento da avaliação formativa, pois há que se indagar se é suficiente tomar como eixo da avaliação a frequência do/da estudante, quando essa assiduidade deveria ser considerada obrigatoriedade, e a simples “presença” na aula não seria um parâmetro suficiente para qualquer tipo de “aferição” da aprendizagem.

Outro elemento, que está vinculado a questão da assiduidade que também apareceu em algumas práticas das investigações e merece discussão quando se trata de uma avaliação formativa e, é usado, às vezes, como parâmetro para a avaliação em Educação Física, que é a participação. Ela pode ser entendida de várias maneiras, uma delas é como a presença, já discutida anteriormente. Quando entendida nesse sentido, pode não apresentar condições para contribuir com os processos de avaliação em prol das aprendizagens. No entanto, ela também pode ser interpretada, referindo-se a um interesse, colaboração na aula, intencionalidade de aprender, cumprimento de tarefas. Quando vista nessa perspectiva, com critérios claros e explícitos para os/as estudantes e sem ser considerada isoladamente de todo o processo, aí sim, a participação poderá contribuir com a avaliação em prol das aprendizagens. Assim, é preciso verificar, com maior profundidade, até que ponto essa participação foi efetiva para a aprendizagem, e se realmente houve aprendizagem, haja vista que o/a discente apenas comparecer à aula nem sempre pode significar que ele aprendeu.

Berní (2010, p. 66) levanta algumas questões sobre a participação em seu estudo acerca dos pareceres descritivos, pois, ao analisá-los, viu-se relatado em um deles, que o/a educando/a é participativo. A autora pergunta então: “Como ele participa? Será que só participando se melhora o rendimento, e que tipo de participação ele tem? Essas dúvidas o parecer não esclarece.”.

Logo, acreditamos que essa seja uma categoria que, sozinha, dificulta uma avaliação formativa, mas que, em conjunto com outras práticas avaliativas, pode trazer informações do processo ensino-aprendizagem, como no estudo de Rades (2016), em que ela propõe fichas de participação nas aulas, e que envolve as perguntas: o que fiz, como me senti, o que aprendi. A participação nesse sentido vem permeada por um registro e autoavaliação, que permite identificar as aprendizagens. Ou, no caso de Santos (2005), que elabora um gráfico de participação como elemento de uma autoavaliação que tinha como objetivo principal acompanhar sistematicamente a participação das equipes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em que os/as estudantes puderam também acompanhar suas próprias aprendizagens.

A observação foi outro aspecto que apareceu em muitos trabalhos na prática dos/das professores investigados, e que está ligada com a participação, entre eles as produções de Silva A. H (2010), Silva J. F. (2010), Dantas (2011), Matsumoto (2014), Klehm (2015); Macedo (2016), Rades (2016), Brasil (2016), e de diferentes maneiras (observação de comportamento, de ações, da participação, com registro, sem registro). Conforme aponta Villas Boas (2007, p.45), “A observação permite investigar as características individuais e grupais dos alunos, para a identificação das suas potencialidades e fragilidades, assim como dos aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho.” Dessa maneira, destacamos que ela é uma importante proposta de trabalho avaliativo, no entanto, desprovida de sistematização, em pouco oferecerá meios para se dizer se o/a educando/a aprendeu ou não. Para que essa observação se torne menos subjetiva é imprescindível que o/a professor/a lance mão de mecanismos subsidiadores como, por exemplo, a realização de registros. Assim, ela comporá, de forma mais objetiva e permitirá obter maiores informações acerca dos/das estudantes, para que, portanto, seja realizada uma avaliação formativa.

Uma outra proposta avaliativa que apareceu nas produções, entre elas: Mauad (2003), Santos (2005), Dantas (2011), Escudeiro (2011), Brasil (2016), Macedo (2016), foi a autoavaliação. Villas Boas (2007) descreve esta proposta de trabalho avaliativo como

[...] o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e sentimentos. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2007, p. 42).

A autora pondera, ainda, que a autoavaliação não se relaciona com a noção de nota, mas, sim, com o sentido de emancipação que possibilita ao/à estudante refletir sobre seu processo de

aprendizagem e registrar suas percepções, cabendo ao/a professor/a utilizar as informações para reorganizar suas práticas. Assim o/a discente passa de um/uma simples agente passivo/a cumpridor de tarefas para colaborar e responsável pelo processo.

Nas produções, a autoavaliação apareceu de diferentes maneiras, como, por meio debates na sala de aula em que os/as estudantes registravam suas opiniões quanto à qualidade da aula, espaço, tempo, conteúdos, postura do/da professor/a. E também, mediante fichas que buscavam identificar esses aspectos, e/ou também elementos relacionados com a participação do/da educando/a, contribuições nas atividade propostas, saberes corporais, ações no jogo, conhecimentos. Por meio de produção de texto norteada por perguntas elaboradas pelo/a docente envolvendo tópicos como participação e aprendizado, dificuldades e facilidades, relacionamento com os/as colegas. Ou ainda, em forma de um gráfico de participação que os/as discentes preenchiam de acordo com critérios como organização, cooperação, cumprimento de tarefas, envolvimento, participação. Ou seja, percebemos que a autoavaliação foi utilizada tanto no âmbito ligado aos aspectos atitudinais, quanto procedimentais e conceituais. Assim como, tanto para avaliar as ações dos/das estudantes, quanto as aulas e do/da professor/a.

Villas Boas (2007, p. 42) escreve que a autoavaliação é um dos meio mais importantes de coleta de informações para avaliação e que “Deve ser parte do trabalho pedagógico se quisermos contribuir para a formação de cidadãos que pensem criticamente e saibam intervir quando necessário.” No entanto, Vasconcellos (2007) pondera que, se ela for realizada em contextos autoritários “[...] pode perder seu sentido formativo e converter-se em ‘fator de correção’ da nota do professor, ou, o que é pior, pode ser um sutil mecanismo de introjeção no sujeito dos valores e padrões dominantes” (VASCONCELLOS, 2007, p. 86).

Portanto, reafirmamos que o propósito e intenção do avaliador, assim como a maneira pela qual é utilizada determinada proposta de trabalho avaliativo é que indicará a aproximação ou o distanciamento de uma concepção de avaliação formativa. No entanto, a autoavaliação é uma elemento que, se aplicado dentro dos princípios dessa concepção avaliativa, possibilita que o/a estudante vá se responsabilizando pelo seu próprio processo ensino-aprendizagem, em um processo de emancipação.

Tendo em vista a proposta deste estudo, que possui como referencial teórico a avaliação formativa, buscamos analisar as produções de forma a identificar aspectos que possam contribuir com a nossa discussão. Portanto, quando tratamos da investigação, da prática pesquisada ou proposta/intervenção desenvolvida/realizada propriamente dita, notamos que há também tentativas de avaliação que, de certo modo, aproximam-se da avaliação formativa.

Algumas produções nos chamaram mais atenção, no que tange a essa discussão, pois foi mais perceptível nelas a identificação de características nas práticas dos/das professores/as investigados/as que se aproximam da avaliação formativa. Outras já não nos possibilitaram essa identificação. Destarte, priorizamos aqui, nesse momento, aqueles trabalhos que consideramos colaborar de forma mais efetiva para uma discussão no que se refere à avaliação formativa.

Com relação aos trabalhos que buscam compreender como se dá a avaliação em um determinado contexto, podemos destacar o estudo de Escudero (2011) como aquele que mais se aproximou de uma avaliação formativa. À medida que a autora apresenta professores/as que em sua prática não se preocupam com notas, não realizam avaliações em períodos determinados, mas, sim, ao longo de todo percurso, utilizam a avaliação tendo como foco a regulação das aprendizagens, e ainda como orientadora do planejamento com possibilidade de se necessário reorganizá-lo.

Isso pode ser visto no trecho a seguir:

A interpretação do material coletado destaca a relevância da avaliação na prática pedagógica dos professores participantes do estudo, pois foi utilizada para documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes; reorientá-las caso [sic]; compreender as interpretações dos alunos; sistematizar para melhor compreender e não perder o foco da ação; organizar a síntese a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; mapear para iniciar, para continuar e para saber onde tudo começou; regular as aprendizagens a fim de aproximar todos os envolvidos, convidando-os a participar do diálogo; reconhecer os saberes dos alunos a fim de que possam reconhecer-se como capazes; dialogar com o entorno, reconhecendo o local como um espaço prenhe de possibilidades pedagógicas; desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram a escola, expondo as relações de poder que as sustentam; tomar decisões; tentar trazer o assunto de outra forma com outros elementos, sendo a prática sistematizada do registro fundamental para que essas funções de fato concretizassem-se. (ESCUDEIRO, 2011, p. 159).

No estudo de Macedo (2016), foi possível ver algumas ações de alguns dos/das professores/as que foram investigados, que se aproximam dos princípios de uma avaliação formativa, como no caso de Macedo (2016), em que a maioria dos/das participantes dizem avaliar a todo o momento durante as aulas e utilizam diferentes propostas de trabalho avaliativos, havendo uma minoria que avalia bimestralmente, ou no final do mês ou por eixo temático. E ainda, há alguns/algumas professores/as que comentaram realizar o *feedback*. Outros também registram anotações sobre o desenvolvimento dos/das estudantes no decorrer das aulas de Educação Física.

Quando se tratou dos trabalhos que buscam apresentar propostas, experiências realizadas de avaliação na Educação Física Escolar (MAUAD, 2003; SANTOS, 2005;

DANTAS, 2011; BRASIL, 2016; RADES, 2016), todos apresentaram aspectos que nos permitem dizer que se aproximam de uma avaliação formativa.

Rades (2016) deixa evidente que a sua intenção é apresentar de uma proposta de avaliação formativa, e a faz, pois trabalha com a questão de avaliar a aprendizagem no processo do *feedback*, como devolutiva aos/as estudantes, utiliza como autor de referência para construção de tal proposta Hadji (2003), portanto, podemos fazer tal afirmação.

O *feedback* é uma peça-chave do processo educativo, um procedimento avaliativo importante, quando se trata de uma avaliação formativa, porque é por meio dele que, no processo da avaliação pedagógica, conscientizamos os/as discentes de três coisas: dizemos aos/as estudantes aonde queremos ir; criamos condições para que eles/elas saibam onde estão, em que situação estão em relação aos objetivos; e também criamos condições para as pessoas tomarem consciência do esforço que é preciso fazer para lá chegar. Ou seja, é um orientador que possibilita saber onde os/as educandos/as estão em relação a aprendizagem, para onde devem ir e como (informação verbal)¹², para permitir a formação de um/a estudante autônomo/a, à medida que ele/ela se vai responsabilizando por regular a própria aprendizagem, a partir de mecanismos como o *feedback*.

Mauad (2003), embora não utilize a nomenclatura avaliação formativa, apresenta uma experiência de avaliação realizada por ela mesma e diz ser processual, defendendo

[...] uma avaliação em educação física que auxilie o professor e os alunos a obterem resultados, a identificarem falhas durante o processo de ensino-aprendizagem, e que aponte os acertos e as dificuldades. A avaliação é o apoio e o resultado do trabalho do professor e do aluno na busca do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem. (MAUAD, 2003, p. 67).

Observando as características da citação anterior, em que se preza pela aprendizagem, busca-se superar as dificuldades ainda no processo e considerar outros elementos da sua prática visualizados no seu trabalho como:

- a) o fato de utilizar a nota, mas compreendê-la apenas como norteadora do processo de ensino-aprendizagem e não como um produto, cabendo ao/a professor/a torná-la um momento de qualidade no processo de avaliação;
- b) a realização de diálogos no final das aulas, em que os/as discentes podiam avaliar seu desempenho apontar as dificuldades, a fim de serem trabalhadas melhor nas

¹²Informação proferida pelo professor Dr. Domingos Fernandes, que lecionou na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na disciplina Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão da Educação III, por uma semana em novembro de 2016.

outras aulas; a realização de registros que também permitiram o/a professor/a e o/a educando/a identificar as dificuldades e apontar sugestões para saná-las;

- c) a elaboração de uma apostila que era preenchida ao longo das aulas pelos/pelas estudantes e que foi recolhida no final; a docente deixa claro que, embora pareça quantitativo tal procedimento, as atividades eram discutidas e iniciadas em sala, com o seu auxílio e orientação, não sendo o produto final o avaliado, mas o processo de construção do trabalho;
- d) o entendimento de que a avaliação do/da discente deve ser feita tendo como base comparativa ele/ela próprio, pois o processo de ensino e de aprendizagem é particular para cada indivíduo.

Podemos apontar então, que tais práticas apresentadas por Mauad (2003) se aproximam de uma avaliação formativa.

Brasil (2016) aponta também que as possibilidades apresentadas em seu trabalho vem de encontro a uma avaliação de maneira formativa. Concordamos com a autora, à medida que ela buscou realizar avaliações constantes ao longo do processo de ensino aprendizagem, por meio de fichas avaliativas realizadas individualmente, entre pares, e a análise de filmagens. Essa proposta de análise de jogo com utilização das fichas possuía como ação complementar a realização de diálogos e reflexões entre os/as educandos/as, a fim de discutir e apontar o que poderia ser melhorado no jogo, o que não ocorreu como planejado. No entanto, tal aspecto não inviabilizou a proposta, pois a autora aponta que tais recursos permitiram tanto à professora quanto aos/às discentes verem a sua melhoria e aprender, observando os/as colegas e realizando sua autoavaliação. Portanto, podemos considerá-la também como uma possibilidade que se aproximou da avaliação formativa, pois avaliou-se continuamente durante o processo e buscou-se a melhoria das aprendizagens.

Dantas (2011) defende a avaliação integradora de Zabala (1998), que compreende a avaliação como um processo contínuo, composto por fases — a diagnóstica, a formativa e a somativa ou integradora. (ZABALA, 1998 *apud* DANTAS, 2011). Entendemos que o trabalho desse autor também se encaixa no rol das práticas que se aproximam da avaliação formativa, à medida que, ao apontar aspectos importantes para o desenvolvimento da avaliação, ele considera: as informações sobre o nível de aprendizagem dos/das estudantes; a revisão metodológica; os objetivos de ensino; e a necessidade de mudanças de rumo no ensino. Acredita que o processo de avaliação não precisa ser punitivo, em um único momento, ou analisar somente aspectos técnicos, procedimentais ou de conhecimento, mas avaliar diferentes elementos, buscar um processo contínuo, dialógico com participação coletiva e tornar-se um

processo mais justo e democrático. Alerta para a importância de se considerar a individualidade na aprendizagem, no ensino, e na avaliação, pois ela influencia, direta ou indiretamente, todo o processo. Segundo o autor desconsiderar esse aspecto implica tornar o processo ensino aprendizagem e a avaliação apenas instrumentos burocráticos, descontextualizados da realidade. E significa também negar a historicidade, transforma a escola em um espaço de reprodução de conhecimento e contraria o ideal de formação crítica, autônoma e democrática.

Além disso, na prática desenvolvida na escola do estudo, o autor, ao identificar que os/as educandos/as estavam com dificuldades em determinado conteúdo, utilizou outro procedimento metodológico para tratar do assunto e o retomou novamente, com vistas à aprendizagem dos/das discentes. No trecho a seguir, sobre a avaliação realizada pelo autor no contexto da pesquisa, é possível perceber os elementos de uma avaliação formativa, sua constância, sua realização no processo, a busca por sanar as dificuldades de aprendizagem ainda nesse movimento, a exigência de retomadas e replanejamentos.

[...] adotamos como estratégia de avaliação a observação e análise contínua, porque entendemos que a cada dia aprendemos e ensinamos algo, a cada dia trocamos experiência com o outro e estas merecem análise, debate, discussão, no sentido de retroalimentar nossas ações e pensamentos. Para tanto, recorreremos frequentemente aos últimos momentos de cada aula (ou curtos períodos de tempo) para verificarmos o que os alunos haviam apreendido, o que haviam incorporado ou o que não ficou claro e merecia novas explicações. (DANTAS, 2011, p. 143).

Santos (2005) apresenta, inicialmente, a prática pedagógica de uma professora de Educação Física, cujas avaliações eram realizadas ao longo do processo, com o objetivo de promover uma verificação da aprendizagem e sua quantificação. O autor aponta, ainda, que encontrou avanços como o uso da autoavaliação criterial e da correção da avaliação escrita como propostas de trabalho avaliativas, porque eles mantinham a lógica de classificação e controle.

Em um segundo momento, o autor buscou (res)significar as práticas da professora, principalmente no que tange às aulas práticas, no sentido de possibilitar o resgate de valores ético-morais (respeito, cooperação, resgate da autoestima) e, assim, a avaliação seguiu o mesmo caminho, tendo os critérios avaliativos baseados em tais valores. Nessa parte do processo, em que evidenciamos uma maior aproximação com as práticas formativas de avaliação, haja vista que o autor propôs a criação de um “Gráfico de Participação” que não priorizava o resultado final do processo. Ele era construído no processo pelos/pelas próprios/próprias estudantes como uma autoavaliação.

Assim, o enfoque da avaliação nas aulas de Educação Física mudou. O importante não era a atribuição de nota ou conceito, interessava coletivamente a compreensão do processo ensino-aprendizagem, focalizando o desenvolvimento, o *vir a ser* dos *praticantes* escolares participantes desse processo, para que assim pudéssemos favorecer o *ainda não-saber* e permitir, por seu turno, a ampliação do conhecimento. (SANTOS, 2005, p. 194, grifo do autor).

Esse movimento de análise das práticas avaliativas em Educação Física Escolar tomando como referência algumas pesquisas da área, bem como ponto de partida o referencial de avaliação formativa, permitiu-nos perceber que há uma diversidade de propostas de trabalho avaliativo, mas que ainda se encontra a presença/assiduidade e participação como critérios avaliativos que nem sempre possibilitam uma avaliação das e para as aprendizagens. A observação aparece na maioria dos trabalhos, ora sistematizada com a realização de registros, ora sem tal organização, o que compromete um processo formativo. Notamos, também, que há uma compreensão dos/das autores/as acerca da importância de uma avaliação contínua, processual, que valorize a aprendizagem, e também da maioria dos/das professores/as pesquisados/as, embora nem todos realizem efetivamente esse tipo de avaliação.

No entanto, verificamos que as possibilidades de ação tendo em vista a aprendizagem do/da discente, que se aproximam de uma avaliação formativa, são possíveis e existem na realidade escolar, conforme vimos em algumas propostas e experiências apresentadas nas pesquisas, ainda que também existam fatores que as limitem e dificultem de serem realizadas.

Ainda que modos de atuação que privilegiem as tradicionais avaliações ainda ocorram, vislumbram-se, por meio dessas pesquisas, caminhos que nos permitem pensar em uma prática mais justa, democrática, inclusiva, que priorize a aprendizagem dos/das estudantes. Práticas que se vinculem a uma avaliação formativa. Cabe a nós todos/todas e à comunidade escolar buscarmos meios de concretizá-la.

3.3 Os documentos oficiais sobre a avaliação na Educação Física Escolar

No Brasil, existem alguns documentos que apresentam orientações, diretrizes, propostas para a Educação Básica e, por conseguinte, para a avaliação das e para as aprendizagens em Educação Física Escolar. Selecionamos três deles: em âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); na esfera estadual, de Minas Gerais, a Proposta Curricular - Conteúdo Básico Comum (CBC) e no município de Uberlândia, as Diretrizes Curriculares Municipais. Buscamos então aqui, apresentar brevemente como a avaliação na Educação Física Escolar tem sido tratada em cada um desses documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física para o Ensino Fundamental, apontam algumas orientações relacionadas à avaliação. O documento organiza o Ensino Fundamental em quatro ciclos. O primeiro ciclo correspondente a primeira e segunda séries (hoje segundo e terceiro anos), o segundo ciclo a terceira e quarta séries (hoje quarto e quinto anos), o terceiro ciclo a quinta e sexta séries (hoje sexto e sétimo anos) e o quarto ciclo a sétima e oitava séries (hoje oitavo e nono anos).

Esses documentos indicam que a avaliação deve ser algo útil para estudantes e para docentes, de forma que eles/elas possam dimensionar as dificuldades e os avanços dentro do processo de ensino e aprendizagem. Apontam uma compreensão da avaliação em uma perspectiva processual, contínua que englobe as fases diagnóstica ou inicial, formativa ou concomitante e somativa ou final.

E ainda, assinalam: a importância da utilização de abordagens aos quais incluam os/as estudantes como participantes do processo avaliativo, com o emprego diversificado de instrumentos, tais que deverão atender os objetivos educativos explícitos na seleção dos conteúdos, tratados dentro das categorias conceitual, procedimental e atitudinal; a clareza dos objetivos e critérios para os/as discentes; e o entendimento da nota como parte do processo de ensino e aprendizagem e não apenas como um produto resultante dele.

Segundo os PCN's, os instrumentos de avaliação deverão:

- explicitar os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino;
- situar alunos e professor dentro do processo de ensino e aprendizagem;
- considerar de forma integrada os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
- ser claros o suficiente para que o aluno saiba o que, como e quando será avaliado;
- incluir a valorização do aluno, não apenas como autoavaliação, mas também como aquele que opina sobre o processo que vivencia;
- reconhecer o desenvolvimento individual valorizando o aluno e contribuindo com a autoestima;
- avaliar a construção do conhecimento como um processo;
- aferir a capacidade do aluno de expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por esta cultura (BRASIL, 1998, p. 59-60).

O documento dá exemplos de instrumentos que podem ser utilizadas, como: fichas de acompanhamento, fichas de observação com critérios definidos, fichas de avaliação do/da professor/a, relatórios, autoavaliação.

Os PCN's discorrem que, tradicionalmente, as avaliações na área da Educação Física se resumem a testes relacionados a aptidão física do/da estudante, no entanto, a proposta apresentada visa a ir além dos aspectos biofisiológicos. Destacam que esses elementos podem

ser contemplados, mas devem estar contextualizados com os objetivos e conteúdos e não se trata de uma avaliação padronizada que aguarda o mesmo resultado de todos/todas.

Ao propor alguns objetivos e conteúdos a serem abordados em cada ciclo do Ensino Fundamental, os PCN's assinalam alguns critérios avaliativos baseados neles. Para o primeiro ciclo, os critérios são: enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras; participar das atividades, respeitando as regras e a organização; interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero. Para o segundo ciclo: enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa; estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhoria da saúde individual e coletiva; valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem. E para o terceiro e quarto ciclo: realizar as práticas da cultura corporal do movimento; valorizar a cultura corporal de movimento; relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida.

Percebemos e consideramos que o direcionamento dos PCN's vão na contramão de uma avaliação tradicional e em direção de uma avaliação mais progressista.

A proposta curricular para a Educação Física do estado de Minas Gerais, no documento denominado CBC, também aborda sobre a avaliação na Educação Física Escolar. Discorre sobre uma avaliação processual e permanente, aponta que é necessário que, no decorrer do processo educativo, docentes e estudantes tenham o ensejo de avaliar, de questionar, de problematizar o processo vivenciado, de rever ações e também de apresentar sugestões para a reconstrução da proposta. E que uma avaliação permanente das ações educativas auxilia os/as professores/as no aprimoramento do ensino.

O documento organiza a parte em que trata sobre a avaliação respondendo as seguintes questões: O que avaliar no ensino da Educação Física? Para que avaliar? Mas quem avalia? Quando se deve avaliar? Como avaliar? O que fazer com os resultados?

Sobre o que avaliar, o documento deixa expresso que dependerá da intencionalidade da ação pedagógica. Para que se avalia, anuncia-se que: para conhecer os/as estudantes, interesses, necessidades; diagnosticar se estão aprendendo e se o/a docente está ensinando apropriadamente; para o planejamento do ensino; para detectar dificuldades e avanços. Nesses casos, a proposta ressalta que essa avaliação está comprometida com o melhoramento do processo ensino-aprendizagem e dos/das indivíduos/as. No entanto, o CBC destaca, também, a avaliação que pode ser usada para selecionar e classificar estudantes para participação em

eventos esportivos e culturais, e, nesse caso, exerce uma função seletiva/excludente, de aprovação/reprovação.

Segundo o CBC, todos/todas os/as que estão envolvidos no processo educativo devem participar de maneira crítica e dialogada. É fundamental que essa avaliação seja realizada ao longo de todo transcurso educacional, seja feito, inicialmente, um diagnóstico, a fim de identificar o que os/as estudantes sabem e/ou ainda precisam saber e seus interesses e a partir desse momento, a avaliação deve ser realizada continuamente e acompanhar os/as estudantes nas aulas.

Sobre como avaliar, o documento expõe que se deve recolher informações sobre o processo ensino-aprendizagem e, posteriormente, categorizá-las e analisá-las para realizar uma leitura crítica de seus significados. Destaca, ainda, a utilização de variados instrumentos como: observações sistemáticas (registros, relatórios, fichas avaliativas), questionários, fotos, testes, entrevistas escritas e orais, provas escritas e orais, autoavaliação, vídeos, pesquisas, debates, seminários, interpretação de desenhos etc.

A proposta aponta que os dados coletados devem ser analisados com base em critérios que foram estabelecidos previamente e que permitirão fazer julgamentos de valores e subsidiarão a tomada de decisão do/da professor/a sobre a aprendizagem do/da estudante e do redimensionamento das ações pedagógicas. Os resultados carecem de ser partilhados com todos e todas os/as participantes, a fim de que eles/as possam identificar avanços, limites, dificuldades e busquem redimensionar e melhorar o processo educativo.

O documento discorre sobre uma discussão, uma avaliação que tem como referências as normas e o critério. A primeira compara os/as estudantes entre si, tendo como parâmetro um grupo; é utilizada para selecionar, classificar em ordem crescente de desempenho. No segundo caso, busca-se comparar o/a indivíduo/a consigo mesmo, com seu nível inicial, ou com algum critério padronizado. Para o CBC, o uso de um enfoque ou de outro depende dos objetivos propostos para a avaliação.

Pudemos notar que a proposta curricular CBC, de maneira geral, traz orientações para uma avaliação contínua, processual, que permita aprimoramentos e redimensionamentos no processo educativo. No entanto, os enfoques criterial e normativo abrem possibilidades para que o/a professor/a utilize da avaliação com propósito classificatório. Tal fato se dá quando se enuncia que o uso de um enfoque criterial ou normativo dependerá dos objetivos propostos pelo/pela docente para avaliação, como podemos observar no seguinte trecho.

A utilização de um enfoque ou de outro **vai depender dos objetivos propostos para a sua avaliação**. Numa aula de Educação Física, se o objetivo

é identificar o aluno mais veloz da turma, utilizam-se medidas com referência a normas; entretanto, se a intenção é verificar quanto o aluno melhorou em relação ao seu próprio desempenho inicial, utiliza-se a avaliação segundo critérios. Nesse caso, o diagnóstico inicial é utilizado como critério, ponto de partida para verificar os avanços conquistados (MINAS GERAIS, p. 30, grifo nosso).

Nesse sentido, cabe-nos destacar que devemos tomar cuidado com a utilização de um enfoque normativo nas aulas de Educação Física, pois, em uma avaliação formativa, o objetivo não é selecionar, classificar, excluir ou estabelecer hierarquias, mas acompanhar as aprendizagens. Além disso, a prática da avaliação formativa dispensa outras possibilidades já que sua intenção essencial é a garantia das aprendizagens.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais, a avaliação é tratada por meio de um texto produzido por Muñox Palafox, Terra e Pirollo (1990?). Tais autores/as apontam, inicialmente, que a avaliação veio e vem sendo utilizada como verificação se o/a estudante aprendeu ou não, por meio de julgamentos de valor pautados em parâmetros já estabelecidos. Em uma concepção tecnicista de Educação, essa prática tem sido usada para distinguir os melhores dos piores, e o erro tem sido interpretado na instituição escolar como sinônimo de fracasso. Nessa perspectiva, a avaliação tem sido empregada como instrumento de poder e favorecido decisões arbitrárias dos/das professores/as e das autoridades escolares. Destaca-se, ainda, que a avaliação tradicional tem por prática a reprodução de um modelo de ensino, em que a memorização é priorizada e o conhecimento apresenta-se como pronto e acabado.

Por outro lado, pensar a avaliação em uma perspectiva crítica de Educação significa partir da análise crítica das formas convencionais como esse processo tem sido pensado e aplicado na Educação, baseado no pressuposto dialético de que as realidades, tanto naturais quanto sociais, longe de tenderem à estabilidade e a uma organização harmônica, são dinâmicas, instáveis e complexas. Nesse sentido, a tradução da realidade para o campo do conhecimento científico, e desse para o saber escolar, implica assumir como princípio político-pedagógico que não existem procedimentos de avaliação capazes de “dar conta” da compreensão da realidade educativa na sua totalidade, assim como também não é possível definir um único procedimento avaliativo que sirva eficientemente, para toda e qualquer situação educativa. (MUÑOX PALAFOX; TERRA; PIROLLO, 1990?, p. 295).

Assim, segundo os/as autores/as, uma avaliação nessa perspectiva crítica de Educação, rejeita o seu entendimento relacionado à mensuração de resultados com fins de classificação do/da educando/a por meio da utilização de testes padronizados, bem como o sentido limitado e burocrático da nota, na lógica de que ela, na maioria das vezes, é compreendida como forma de compensação ou castigo, conforme o aproveitamento dos/das discentes.

Dessa maneira, é dentro de uma perspectiva crítica de Educação que o documento apresenta um projeto avaliativo em Educação Física Escolar. Aponta, primeiramente, o que se deve avaliar nos contextos político-pedagógico e de ensino-aprendizagem escolar. Quanto ao segundo aspecto, ao qual nos restringiremos nesse momento, em virtude do foco do nosso estudo, os/as autores/as expõem que se deve avaliar: a postura político-pedagógica do/da discente de Educação Física perante seus/suas estudantes no contexto ensino-aprendizagem, no que diz respeito à interação, à comunicação e à linguagem usada; a apreensão cognitiva dos conteúdos do programa por parte dos/das educandos/as; o comportamento social dos/das estudantes frente às finalidades e aos objetivos da Proposta Curricular de Ensino; a ausência ou presença dos elementos lúdico, prazeroso, dialógico e crítico-reflexivo das aulas de Educação Física, o que provoca pensar sobre postura, conteúdos e metodologias de ensino aplicadas pelo/pela docente.

Muñoz Palafox, Terra e Pirollo (1990?) trazem, no texto presente nas Diretrizes Curriculares Municipais, alguns princípios que devem fazer parte do processo educativo referentes a avaliação, entre eles: a avaliação como ação coletiva de professores/as e estudantes; a avaliação não é uma atribuição somente do/da docente; a avaliação deve ser orientada para valorizar as ações decorrentes do processo de ensino; todo procedimento de avaliação pressupõe a escolha de critérios.

Pautados nesses princípios, os/as autores/as traçaram algumas considerações como: incentivar a autoavaliação; priorizar metodologias indutivas de aulas orientadas para o/a estudante, que geralmente dividem a aula em três partes no qual a avaliação pode estar presente. Em um primeiro momento, o/a professor/a pode reconhecer as possibilidades de movimento e o nível de conhecimento do/da discente em relação à cultura corporal; em um segundo momento, o processo avaliativo identifica os distintos indicadores avaliativos da aula, que são percebidos pelo/pela docente por meio da utilização dos procedimentos de observação e registro sistemático; e o terceiro momento, que é a parte final da aula, em que se realiza uma leitura crítica do processo, bem como levantam-se sugestões e propostas.

Apresenta-se ainda em tais considerações, outras formas de avaliação como: dinâmicas de grupo como seminários e debates entre os/as estudantes, provas e trabalhos escritos que podem ser usadas como propostas de trabalho avaliativo do conhecimento na aula de Educação Física, respeitando a questão de não valorização da nota como mecanismo de seleção, festivais, exposições, *workshops* e jogos escolares.

Nesse sentido, depreendemos que as Diretrizes Curriculares Municipais buscam apresentar orientações que buscam a prática de uma avaliação em uma concepção crítica, que acompanhe uma perspectiva crítica de Educação.

Portanto, foi possível perceber que os três documentos, no geral, buscam orientar-se para uma avaliação em uma perspectiva mais progressista, que diverge das práticas tradicionais e classificatórias de avaliação, tendo em vista que compreendem o caráter processual e contínuo que uma prática avaliativa deva ter, compreendem que o importante não é somente o produto e a nota deve ser uma representação de todo processo ensino aprendizagem, a utilização de diferentes propostas de trabalho, o que mostra a primeira vista uma possibilidade de ampliar as maneiras de compreender se o/a estudante aprendeu ou não.

Em suma, compreendido neste capítulo como a avaliação em Educação Física tem sido apresentada nos estudos teóricos, nas pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) e nos documentos oficiais (PCN's, CBC e Diretrizes Curriculares Municipais), apresentamos então, no próximo capítulo, os caminhos metodológicos percorridos para a realização da nossa pesquisa.

4 O CAMINHO INVESTIGATIVO

A metodologia é por nós entendida como o “caminho” que percorremos para alcançar o nosso objetivo geral e responder o problema de pesquisa, ou, ainda, como a forma de conduzir um estudo. Nesse sentido, corresponde aos métodos, técnicas, instrumentos, processos que foram usados no decorrer de um estudo, contudo compreendemos que esse conceito engloba muito além do que um conjunto de procedimentos, cartear-se também aos fundamentos e pressupostos filosóficos que baseiam um estudo.

Evidenciamos a importância de uma articulação, nesse processo, entre o problema e os objetivos de pesquisa e com a metodologia adotada e com os instrumentos de coleta de dados, pois esses precisam atender e serem capazes de permitir análises para a construção das respostas necessárias. Dessa maneira, a escolha desses métodos é um momento importante e requer aprofundamento teórico, a fim de que se garanta que o melhor procedimento a ser usado seja definido, assim como os instrumentos de coleta mais adequados para tal tipo de pesquisa sejam decididos.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o item da metodologia é aquele que abrange o maior número de elementos, pois responde, às questões: Como? Com quê? Onde? Quanto? Dessa maneira, a finalidade da metodologia é orientar e delinear o processo de construção de um estudo, possibilitar o uso de métodos e técnicas que sejam capazes de atender aos objetivos da pesquisa e não desconsiderar que nenhuma escolha frente à metodologia é neutra, mas, sim, carregada de significações, inclusive de cunho ideológico.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, em linhas gerais, seguem o desenrolar dos objetivos específicos, e a perspectiva do “caminho” a seguir se constrói predominantemente nas abordagens qualitativas. As autoras Lüdke e André (1986), baseadas no trabalho de Bogdan e Biklen (1982), destacam que as abordagens qualitativas apresentam cinco características: o ambiente natural como fonte direta de dados e o/a pesquisador/a como seu principal instrumento; a natureza descritiva dos dados; a preocupação maior com o processo do que com o produto; a tendência a análise indutiva dos dados e; a atenção ao significado que os/as indivíduos dão as situações/elementos. Além disso, as pesquisas qualitativas em Educação podem assumir diversas formas, como etnografia, estudo de caso, pesquisa-ação, entre outros. Vale-se ainda ressaltar, que “[...] qualitativo em pesquisa não é dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura ou poesia” (GATTI, 1999, p. 70).

Portanto, este é um trabalho predominantemente qualitativo, pois está interessado em

compreender um fenômeno social que não se mostra à primeira vista apenas pela sua mensuração ou face quantitativa. É, também, uma pesquisa que tem um caráter descritivo, interpretativo e reflexivo. No entanto, essa afirmativa não descarta totalmente nem repudia uma compreensão quantitativa, pois entendemos a relação dialética existente entre o “quantitativo” e “qualitativo”, uma vez que ambos estão articulados e se complementam.

A pesquisa apresenta-se em duas fases, uma bibliográfica e outra de campo, que ocorreram, algumas vezes, concomitantemente. Portanto, neste capítulo, buscamos explicitar os caminhos desta pesquisa.

4.1 Procedimentos metodológicos

Lakatos e Marconi (2003, p. 222), definem as técnicas como “[...] um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados.” Descrevem que ela apresenta duas subdivisões, a documentação indireta, que é a fase da pesquisa realizada com objetivo de reunir informações prévias sobre o campo de interesse, e inclui nessa categoria, a pesquisa documental e a bibliográfica. E a documentação direta, que, em geral, consiste no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem. Tais dados podem ser obtidos de duas formas: por meio da pesquisa de campo ou da pesquisa de laboratório. A categoria documentação direta se subdivide em: observação direta intensiva, com as técnicas: observação e entrevista; e observação direta extensiva, com as técnicas: questionário, formulário, medidas de opinião e de atitude, testes, sociometria, análise de conteúdo, história de vida, pesquisa de mercado.

Desse modo, dentro da classificação feita por Lakatos e Marconi (2003), esta pesquisa se insere, quanto à técnica, na categoria documentação indireta à medida que utilizamos uma fase bibliográfica e documental e na documentação direta. Quanto à documentação direta, insere-se na categoria de observação direta intensiva, haja vista que utilizamos da entrevista e da observação.

4.1.1 Fase bibliográfica

A pesquisa contou com uma fase bibliográfica que é

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses

etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores ou devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Nessa fase, coletamos dados e ou categorias teóricas relacionadas ao nosso objeto de estudo – avaliação na Educação Física Escolar e a avaliação formativa, que serviram como um marco teórico no qual nos apoiamos para o diálogo com a realidade investigada.

Esse momento culminou em dois capítulos já apresentadas neste estudo, o primeiro: “Na confluência de uma avaliação em prol das aprendizagens”, em que apresentamos um referencial teórico da avaliação formativa, utilizando autores/as como: Hoffmann (1993), Saul (2000), Romão (2001), Esteban (2003), Vasconcellos (2007), Fernandes (2006, 2009), Villas Boas (2007, 2008, 2011), Luckesi (2008, 2014), Hadji (2001), que apontam os princípios e fundamentos de uma avaliação formativa, na qual nos embasamos para a produção desta pesquisa. E o segundo: “A avaliação das e para as aprendizagens na Educação Física Escolar”, em que buscamos apresentar a avaliação a luz dos teóricos da área da Educação Física, utilizando alguns/algumas autores/as como: Soares *et al.* (1992), Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (1990?), Souza Júnior (2004), Terra e Antas (2006), Terra (2008) e Darido (2012), fazendo também uma breve discussão acerca de uma perspectiva crítica de Educação Física.

Além disso, ainda nesse capítulo, mapeamos o cenário das pesquisas em avaliação das e para as aprendizagens em Educação Física Escolar, apresentando seus objetivos, métodos e principais resultados, a fim de que possamos visualizar como se encontram as investigações na área, quais os principais aspectos que têm sido investigados, verificar de que forma nosso trabalho se orienta em tais direções e dialogar com as práticas investigadas. Para a composição deste capítulo foram selecionadas as produções dos/das autores/as: Mauad (2003), Santos (2005), Berní (2010), Silva A.H. (2010), Silva J.F. (2010), Dantas (2011), Escudero (2011), Matsumoto (2014), Klehm (2015), Brasil (2016), Macedo (2016), Rades (2016).

Portanto, identifica-se a importância do estudo bibliográfico, à medida que, sem esse diálogo com a literatura e com os referenciais teóricos, as fundamentações das discussões ficariam esvaziadas de sentido, pois teriam como referência somente as experiências pessoais.

4.1.2 Fase de campo

Este estudo contou também com uma fase de pesquisa de campo, que é “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema,

para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Na *pesquisa de campo*, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007, p. 123, grifo do autor).

Nessa fase da pesquisa, participaram quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que participam ou participaram do grupo de formação continuada (Lecef).

O contato e seleção dessas professoras se deu em função da aproximação da pesquisadora com o Lecef. Tencionamos, então, verificar como são desenvolvidas as práticas avaliativas com esse grupo de professoras, à medida que é um coletivo que se apropriou de uma concepção de Educação Física, que vai na contramão de uma prática recorrente na área, o “rola bola”, (não se trata aqui de um julgamento, mas, sim, de uma percepção advinda dos depoimentos, uma vez que não conheço a realidade na qual esses/estas professores/as atuam) em que os/as docentes deixam os/as estudantes fazerem o que quiserem nas aulas, o que as configura como momentos de lazer, recreação.

Ou ainda, um grupo que compreende a Educação Física como um componente curricular, que possui conhecimentos a serem ensinados, conhecimentos esses que não se restringem a mera prática de esportes, execução técnica, treinamento, mas que abrange um conjunto de práticas corporais e os fenômenos a elas relacionados, elementos da cultura que são abordados em uma perspectiva para além apenas da lógica instrumental.

González (2016), no XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, expôs, durante uma mesa temática sobre a atuação dos/das professores/as na Educação Física Escolar, o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. O autor, ao tratar do momento em que a Educação se encontra, coloca que ela ainda busca o seu lugar, apontando que com o movimento renovador ocorrido na década de 1980, houve uma ruptura com as práticas tradicionais, no entanto, esse novo projeto demorou a construir consensos e predomina mais nos “dizeres” do que nas práticas escolares. Nesse contexto, ele destaca que há três tipos atuações docentes presentes nas escolas: aquelas caracterizadas por práticas tradicionais; o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico); e práticas inovadoras.

As primeiras, segundo González (2016, p. 51) “[...] são entendidas, em linhas gerais, como formas de trabalho que têm como centralidade o ensino do esporte, na perspectiva do

esporte de rendimento, e/ou o desenvolvimento da aptidão física na perspectiva da saúde orgânica.” Conforme mencionamos anteriormente, não são o foco de atuação das professoras investigadas na nossa pesquisa.

Quanto às práticas que se caracterizam pelo abandono do trabalho docente, segundo o González (2016, p.51, grifo do autor) “[...] é o tipo de atuação profissional que recebe no Brasil denominações como *rola bola*, *largobol*, *aula matada*, *pedagogia da sobra*. [sic] Em Argentina de “*tirar la pelota*”, “*fulbito*” e em Uruguai: “*pelota al médio*”. Portanto constituem um tipo de prática “[...] caracterizada pelo abandono da tarefa de ensinar ou desvinculada do papel docente.”.

Sobre tal atuação do/da docente de Educação Física Machado *et al.* (2010) apontam ainda que

O professor que temos denominado em estado de desinvestimento pedagógico é aquele cuja prática recebe denominações como *rola bola* e/ou como *pedagogia da sombra*. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português etc.). Outra característica marcante com a qual temos nos deparado durante as observações é que, como consequência desse não se empenhar ou dessa ausência de pretensão com a prática pedagógica, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar de não aula. De forma incipiente, pode-se caracterizar esta não aula quando: no tempo-espaco designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem. (MACHADO *et al.*, 2010, p. 132-133).

Tal como já enfatizamos, as participantes dessa pesquisa atuam na contramão dessa pedagogia denominada “*rola bola*”, tratada como um desinvestimento pedagógico (MACHADO *et al.*, 2010) ou abandono do trabalho docente (GONZÁLEZ, 2016). Nesse sentido, conforme a categorização das atuações docentes realizada por González (2016), compreendemos que as práticas das professoras pesquisadas neste trabalho se encontram no grupo das “inovadoras”.

O que esse autor nomeia como práticas inovadoras, segundo ele por falta de um conceito mais adequado, são as ações docentes que se empenham em

[...] ensinar conteúdos específicos da disciplina (em contraposição à ideia de abandono), junto com rupturas em um ou mais elementos em relação ao *modus operandi* da tradição, em direção a uma Educação Física pautada pelos parâmetros de um componente curricular (GONZÁLEZ, 2016, p. 52, grifo do autor).

Concordamos com o pesquisador, quando diz que a palavra inovação não é a terminologia mais apropriada, pois o/a professor/a, ao realizar o seu trabalho e ensina os conhecimentos da Educação Física, não faz mais do que a sua tarefa.

As professoras investigadas nesta pesquisa possuem, ainda, algumas características em comum na sua prática como a utilização de um modelo de planejamento denominado Estratégia de Ensino¹³, assim como a identificação com um trabalho coletivo, no sentido de estudar, discutir e elaborar juntos/as planejamentos e currículo.

Nesse sentido, optamos por estudar professores/as que participaram e/ou ainda participam desse grupo e trabalham com essa perspectiva de Educação Física. Contatamos uma das coordenadoras do grupo e solicitamos que ela nos indicasse o *e-mail* dos/das professores/as que fizeram/fazem parte do grupo. Dessa forma encaminhamos um *e-mail* que apresentava a pesquisa e seus objetivos e convidava os/as professores/as para participarem. Solicitamos, também, nesse *e-mail*, algumas informações como: se estavam atuando na Educação Física Escolar, em qual rede atuavam: estadual ou municipal e em quais séries da Educação Básica.

A fim de não trabalhar com um universo muito amplo, optamos por selecionar apenas aqueles/aquelas professores/as que trabalhavam na Rede Municipal de Ensino. Tendo em vista que a maioria dos/das professores/as do grupo trabalham no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o pequeno número de pesquisas em avaliação na Educação Física Escolar nesse nível de ensino, constatado pelo levantamento de teses e dissertações que realizamos, optamos também por restringir a essa etapa da escolarização.

Portanto, foram contatados sete docentes e desses/as selecionamos quatro que atenderam os critérios de inclusão (ter participado do Lecef, ter turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalhar na Rede Municipal de Ensino) para participarem da nossa investigação. Solicitamos uma autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa, bem como dos diretores/as das escolas participantes. (Anexo A).

¹³ Trata-se de um modelo de planejamento denominado Estratégia de Ensino, que foi produzido em um contexto de formação continuada. É o “Planejamento de uma sequência de aulas destinadas ao desenvolvimento de um tema de ensino, visando a apropriação, pelos alunos, de conhecimento de natureza instrumental, social e comunicativa” (AMARAL; ANTUNES, 2011, p. 7).

Posteriormente, com a aprovação do projeto no Comitê de Ética¹⁴ e aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) pelas professoras, iniciamos a fase de coleta de dados.

Para preservar a identidade das participantes deste estudo, escolhemos codinomes¹⁵ que foram utilizados no decorrer do trabalho para nos referirmos às docentes, identificadas como: Professora Azaleia, Professora Tulipa, Professora Violeta e Professora Hortência.

4.1.2.1 Análise documental

A análise documental, nesta pesquisa, consistiu no estudo e na apreciação de documentos de planejamento das professoras investigadas, denominados Estratégias de Ensino, nos quais buscamos identificar as práticas avaliativas e as formas pelas quais elas se apresentaram. E também da análise dos documentos oficiais (PCNs, CBC e Diretrizes Curriculares Municipais), em que procuramos verificar como a avaliação em Educação Física é tratada.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

“A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.174). Segundo Gil (2014), as fontes documentais podem ser diversas como: registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais, documentos de comunicação de massa (jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio e televisão).

Assim, para o acesso à fonte documental – planejamento denominado Estratégias de

¹⁴ Intitulado **Avaliação em Educação Física Escolar**: em busca de aproximações com uma avaliação formativa, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), via Plataforma Brasil, sob o número de registro CAAE: 59619416.5.0000.5152

¹⁵ Os codinomes escolhidos representam tipos de flores (Azaleia, Hortência, Tulipa, Violeta e Girassol). As flores possuem um significado simbólico atribuído pela humanidade, podendo representar, entre outros, a amizade, a admiração, o amor, o respeito, a gratidão. Assim, a escolha dos codinomes se deu em função desse significado simbólico. Foi uma forma de agradecer e de mostrar consideração e admiração por essas professoras participantes, que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa: oferecemos-lhes essas flores para representá-las.

Ensino, solicitamos às participantes da pesquisa que nos enviassem via *e-mail*, o que foi feito no decorrer da coleta de dados.

4.1.2.2 Observação

Conforme destacam Lüdke e André (1986), a observação compõe um dos elementos principais de coleta de dados nas abordagens qualitativas. Contudo, requer atenção quanto à subjetividade e deve haver um planejamento e preparação minuciosa do trabalho e do/da pesquisador/a, bem como ser realizada uma observação sistemática e controlada. Para o registro dos dados observados, poderão ser utilizadas algumas estratégias como o diário de campo, que é um dos instrumentos básicos de registro quando o/a investigador/a utiliza a observação como meio de coleta de dados; fichas de observação; dispositivos mecânicos de registros; elaboração de esquemas e mapas; utilização de simbologias (NEGRINE, 1999).

Essa entrada no campo precisa estar respaldada por uma orientação descritiva que não seja superficial, haja vista que a descrição é uma das principais fontes de dados da pesquisa. Portanto, é importante que o/a pesquisador/a construa essa capacidade de descrição, e uma das alternativas que têm sido usadas no campo da Educação é lançar mão de recursos da pesquisa etnográfica. Conforme André (1995, p. 29), uma das características desse tipo de pesquisa é a descrição e indução, pois “O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais”.

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência em uma perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Quanto ao registro da observação Gil (2014) discorre que ele pode assumir diferentes formas. Assim, durante esta fase da investigação, utilizamos um diário de campo feito digitalmente e escrito no momento da observação durante todos os dias, além disso foram realizadas gravações de áudios das aulas para complementar esses registros cotidianos, caso

fosse necessário retomar algum acontecimento ou falas anotadas durante o momento da observação, para garantir maior fidedignidade com os fatos.

É no diário de campo que se exerce plenamente a "disciplina" etnográfica: deve-se aí relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador. É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles [sic] (WEBER, 2009, p. 158-159).

A observação foi a primeira etapa da coleta de dados. Ela foi realizada com as quatro professoras participantes da pesquisa em três escolas municipais da cidade de Uberlândia, haja vista que duas professoras são lotadas na mesma instituição, uma no período da manhã e outra à tarde.

A escola das professoras Hortência, Violeta e Azaleia se situa em um bairro na região Leste do Município de Uberlândia, que foi criado em 1992. Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola de Hortência, esse bairro é formado, basicamente, de casas populares (embriões), destinadas a população de baixa renda. Inicialmente a infraestrutura existente não atendia a toda população e a única via asfaltada era a avenida principal. A primeira escola do bairro foi a da professora Hortência. Esse bairro cresceu tanto na estrutura física, quanto no número populacional, o que provocou o aumento de casos relacionados à violência, motivo pelo qual é considerado um bairro violento. Para amenizar essas situações, em 2002, inaugurou-se o Posto de Policiamento Ostensivo para que a população pudesse contar com um permanente atendimento policial.

Conforme o PPP da escola de Violeta e Azaleia, o público que a instituição atende, desse bairro e dos arredores, são, em geral, famílias numerosas, com baixa escolaridade, pouca estrutura, sendo o pai o principal responsável pelo sustento. A escola de Violeta e Azaleia atende Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano) e o Atendimento Educacional Especializado. E a de Hortência, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A escola de Tulipa se localiza em um bairro na região Sul de Uberlândia, que surgiu em 1989. Segundo o PPP da escola, o surgimento desse bairro se deu em função do aparecimento de um conjunto de casas destinadas, em sua maioria, a militares; os primeiros moradores adquiriram-nas por meio do financiamento de um Banco. No início, o bairro contava com dificuldades de infraestrutura, com poucos ônibus, comércios e falta de saneamento adequado. No entanto, atualmente o bairro conta com uma boa infraestrutura, ruas asfaltadas, comércio

ativo e a escola da professora Tulipa, que é a única escola municipal do bairro. E atende de primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental.

Inicialmente, havíamos previsto o acompanhamento de um tema de ensino¹⁶, no entanto optamos por ficar mais tempo realizando a observação, nesse sentido o período de observação foi de fevereiro a junho de 2017.

As observações ocorreram com uma turma de cada professora, sendo no total: uma turma de primeiro ano e as outras três de segundo ano. Em cada turma foram observados dois horários, que com todas as professoras ocorriam de forma geminada. As observações ocorreram às quartas e quintas feiras.

Quadro 4 Dados sobre a observação

Professora	Início da observação	Término da observação	Total de dias	Total de aulas	Turma	Dia da semana	Horário
Profª Tulipa	16/02/2017	22/06/2017	17	34	1ºano	Quinta-feira	9h45–11h25
Profª Violeta	15/02/2017	21/06/2017	17	34	2º ano	Quarta-feira	13h00-14h40
Profª Hortência	22/02/2017	31/05/2017	12	24	2º ano	Quarta-feira	9h45–11h25
Profª Azaleia	22/02/2017	21/06/2017	16	32	2º ano	Quarta-feira	7h00-8h40

Fonte: A pesquisadora (2017).

No quadro 4, podemos observar a data de início e término das observações, bem como o total de aulas observadas, turma, dia da semana e horário em que as observações ocorreram. Buscamos iniciar todas as observações na primeira semana de aula do ano, no entanto, com as professoras Hortência e Azaleia não foi possível, tendo em vista que ainda não tinham os horários de aulas e turmas definidos; eles foram montados nessa primeira semana e, por isso, iniciamos a observação com essas docentes na segunda semana de aula.

Portanto, a observação com Tulipa se iniciou em 16/02/2017 e finalizou-se em 22/06/2017, contabilizando dezessete dias observados, o que corresponde a 34 horas/aulas. Em 15/02/2017, iniciou-se a observação com Violeta, que findou em 21/06/2017, com um total também de dezessete dias observados correspondentes a 34 horas/aulas. A observação com Hortência e Azaleia se iniciou no mesmo dia, 22/02/2017. A de Azaleia terminou em 21/06/2017, somando dezesseis dias e 32 horas/aulas observadas, e de Hortência em 31/05/2017 totalizando doze dias de observação e 24 horas/aulas. Cabe destacar que, durante esse período,

¹⁶ Conforme Antunes e Amaral (2015) temas de ensino são as práticas sociais, produções culturais, atividades humanas ou fenômenos que podem ser tematizados nas aulas de Educação Física (por exemplo: danças, ginásticas, esportes etc.) e os conteúdos são os conhecimentos, saberes, é “o que se pode ensinar” de cada tema de ensino.

houve feriados/recessos ou paralisações, em decorrência de um momento político que o país enfrenta.

E ainda, como podemos notar, a observação com a professora Hortência finalizou primeiramente do que com as demais docentes, resultando em um número menor de aulas observadas. Tal fato justifica-se pelo pedido de remoção de Hortência, que mudou de escola nesse período e passou a lecionar, também, em outro ano de escolarização. Não obstante, evidenciamos que a observação não foi prejudicada, pois a professora já havia concluído um tema de ensino (proposta inicial para tempo de observação e análise do documento de planejamento) e iniciado outro. Assim a coleta de dados com essa participante da pesquisa pôde ser considerada sem maiores prejuízos.

Quanto às turmas acompanhadas durante a observação, de Hortência possuía 26 estudantes matriculados, de Azaleia 29, Tulipa 27 e Violeta também 27 educandos/as. As salas de aulas das escolas de Violeta, Azaleia e Hortência eram espaçosas, diferentemente da de Tulipa, cuja sala era pequena para a quantidade de estudantes e sobrava pouco espaço para o trânsito entre as carteiras. Todas as instituições escolares das professoras investigadas possuem uma quadra coberta, sala de informática e outros espaços, como quiosques, que também podem ser utilizados para as aulas de Educação Física.

A inserção nas escolas e salas de aula se deu de forma tranquila e acolhedora. Em todas as instituições, fomos bem recebidas pela direção e pelos/as demais professores/as. Quanto às turmas, os/as estudantes também nos receberam com carinho e, inicialmente, ficaram curiosos/as pela nossa presença em sala de aula, no entanto, explicamos de forma clara e simples qual o nosso objetivo naquele espaço. Buscamos sentar-nos ao fundo da classe, a fim de não atrapalhar o desenvolvimento das atividades e não desconcentrar os/as estudantes, o que também nos permitia uma visão ampla de toda a turma.

Dessa maneira, tendo como referência o nosso objetivo geral, os objetivos específicos e o problema de pesquisa, lançamos um olhar acurado sobre esses contextos, buscando identificar e analisar concepções e práticas avaliativas.

4.1.2.3 Entrevista

Ao tratar da entrevista, Gil (2014, p. 109) a define como “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” Para esse autor, é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas em Ciências Sociais e pode apresentar diferentes configurações

(informal, focalizada, por pautas, estruturada, face a face ou por telefone, individuais ou em grupos) conforme os objetivos do estudo e do/da pesquisador/a.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a vantagem da entrevista “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” Marconi e Lakatos (2003) apontam algumas outras vantagens, tais como: pode ser utilizadas com analfabetos/as ou alfabetizados/as; permite maior flexibilidade pois o/a entrevistador/a pode repetir ou esclarecer perguntas, formular de formas diferentes, especificar significados buscando ser melhor compreendido; oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas; entre outras.

A técnica de entrevista escolhida para esta pesquisa se aproximou da entrevista estruturada ou padronizada como denomina Marconi e Lakatos (2003). Segundo as autoras, essa entrevista é aquela em que o/a pesquisador/a segue um roteiro que foi estabelecido previamente e as perguntas predeterminadas.

O roteiro da entrevista estruturada foi construído tendo como referência o estudo bibliográfico, objetivos propostos e a observação realizada. As respostas dadas na entrevista foram gravadas em áudio por meio de um aplicativo de celular, transcritas para o processamento da fase de análise e, posteriormente, desgravadas.

As entrevistas foram realizadas em locais e horários combinados entre a professora e as pesquisadoras via *e-mail* ou contato telefônico. Todas foram realizadas nos locais de trabalho das participantes, em horário de módulo ou extraturno.

Antes de iniciarmos a entrevista, explicitamos o título, o tema e os objetivos da pesquisa, esclarecemos as questões éticas e de sigilo de identidade e, por fim, agradecemos a participação. Em seguida começamos a entrevista que foi composta por três partes: o perfil da professora; o grupo de formação continuada e as Estratégias de Ensino; e a temática de pesquisa (Avaliação das e para as aprendizagens). (Apêndice B).

Além de realizarmos as entrevistas com as professoras participantes deste estudo, apuramos a necessidade de entrevistarmos também uma docente coordenadora do LECEF (Girassol), a fim de compreendermos mais profundamente os contextos nos quais as participantes da pesquisa estiveram/estão imbricadas, tal como resgatar o processo histórico de construção do modelo de planejamento utilizado por elas. (Apêndice C).

A professora Girassol é docente do Ensino Superior e participou da formação continuada como professora da Rede Municipal no Cento Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), posteriormente com assessora pedagógica no Cemepe e atualmente coordena o Lecef.

4.1.3 Análise dos dados

O processo de análise dos dados, buscou basear-se em um método denominado análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2007). Segundo Bardin (2011), corresponde a um conjunto de técnicas de análise de comunicações em constante aperfeiçoamento, que visa a, por meio de recursos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a dedução das informações.

A autora enumera três fases da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira é a fase da organização, momento de sistematizar as ideias iniciais, de forma a estabelecer um plano de análise, que pode ser flexível, mas necessita de ser preciso. Essa etapa geralmente envolve três momentos, a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de objetivos e hipóteses e a construção de indicadores que respaldem a interpretação final. A segunda fase, de exploração, é mais longa e envolve atividade de codificação (transformação dos dados brutos do texto), desconto ou enumeração em função das regras formuladas anteriormente. Por fim, na terceira fase, os dados são tratados de forma a se tornarem significativos e válidos.

Dessa forma, partindo desse conjunto de técnicas, procura-se explorar as informações contidas nas mensagens de maneira a torná-las significativas e passíveis de interpretação. Nesse sentido, inicialmente, agrupamos e organizamos todo o material recolhido na coleta de dados, posteriormente realizamos uma leitura atenta, buscando encontrar as temáticas comuns e agrupá-las, tendo como base os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. Os dados foram planejados em tabelas no Programa Excel®.

Encontradas as temáticas iniciais, oriundas dos registros de observação, das entrevistas e análise dos documentos de planejamento, bem como da revisão bibliográfica e referencial teórico que conduziram e orientaram as observações e também a criação do roteiro da entrevista, reagrupamo-las novamente nos temas apresentados neste estudo: Perfil das professoras, Contextos (grupo de formação continuada Lecef, a utilização do modelo de planejamento Estratégia de Ensino e uma afinidade/identificação com o trabalho coletivo), Concepções, Proposta de trabalho avaliativo e Dificuldades da avaliação.

Assim sendo, explicitados os caminhos desta pesquisa, evidenciaremos, no próximo capítulo, o nosso olhar sobre a realidade investigada, quando buscamos interpretar os dados à luz do referencial teórico da avaliação formativa.

5 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE INVESTIGADA: A PRÁTICA AVALIATIVA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como primeira parte do processo de análise de dados, buscamos aqui explicitar o perfil das professoras investigadas neste estudo e os contextos nos quais elas estão envolvidas. Compreendemos a dinamicidade da realidade, entendendo que ela não é estática, mas dinâmica e fruto de múltiplas determinações. Nesse sentido, depreendemos a importância de revelar tais contextos, à medida que esses compuseram a formação das docentes bem como estão presentes em sua prática pedagógica.

Isso posto, a participação das docentes Azaleia, Hortência, Tulipa e Violeta no Lecef é um elemento que caracteriza as participantes dessa pesquisa. Além disso, as professoras investigadas possuem algumas características em comum na sua prática, como a utilização de um modelo de planejamento denominado Estratégia de Ensino e uma afinidade/identificação com o trabalho coletivo. Desse modo, torna-se oportuno e essencial tratar dessas dimensões, pois Franco (2007, p. 46), ao explicitar sobre a análise de conteúdo, orienta sobre a importância de trazer referências dos contextos para entender as mensagens. “As Unidades de Contexto podem ser consideradas como ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise”.

5.1 Perfil das professoras

As participantes dessa pesquisa possuem idade entre 31 e 44 anos, todas com Graduação em Educação Física por uma mesma universidade pública com o período de formação entre 1994 e 2007. Violeta, Tulipa e Azaleia fizeram Especialização, Azaleia e Tulipa na área da Educação e Violeta na área da Fisiologia e Metodologia da Atividade Física Personalizada. A professora Violeta possui Mestrado em Educação e Tulipa está cursando, sendo sua temática de estudo a Avaliação Educacional. Além disso, todas elas frequentaram uma formação continuada que ocorria no Cemepe e, posteriormente, o Lecef. A professora Tulipa participa de um grupo de pesquisa ligado à sua Pós-Graduação.

Hortência, Violeta e Tulipa trabalharam em academias antes de adentrarem ao contexto escolar. Já Azaleia trabalha em escolas desde sua formação, tendo uma experiência de apenas três meses em academia de natação. Como professoras de Educação Física Escolar, Violeta trabalha há quinze anos, Tulipa há onze, Azaleia há dezessete e Hortência há dez anos, portanto

conforme pudemos perceber, este é um perfil com uma experiência significativa na docência. Cabe destacar, também, que todas já participaram/participam como supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E Violeta também já atuou como professora no Ensino Superior e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Todas as professoras trabalham em dois turnos, vespertino e matutino. Azaleia e Violeta possuem um cargo na Rede Estadual de Ensino e outro na Rede Municipal, sendo os cargos no estado com os anos finais do Ensino Fundamental (Violeta com oitavo e nono anos e Azaleia com sexto e oitavo anos) e no município com os anos iniciais (primeiro a terceiro anos). Ambas trabalham na mesma escola municipal.

Hortência trabalha com Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais (segundo anos) em um cargo e no outro está na função de vice-diretora. Tulipa também atua em um cargo com Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais (primeiro ano) e, no outro turno, está cedida à Universidade Federal de Uberlândia. No decorrer dessa pesquisa, Hortência pediu remoção para a escola onde trabalham Azaleia e Violeta.

5.2 Compreendendo os contextos: O grupo de formação continuada Lecef, a utilização do modelo de planejamento Estratégia de Ensino e uma afinidade/identificação com o trabalho coletivo

As professoras deste estudo participaram/participam do grupo de formação continuada Lecef da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Segundo Duarte, Batista e Antunes (2016), o Lecef é um espaço que reúne professores/as e estudantes com o objetivo de estudar temas relacionados a escola, o ensino e o planejamento de currículo para a Educação Física como componente curricular; busca, também, desenvolver espaços de formação continuada que visam a proporcionar transformações qualitativas na prática docente.

Conforme Antunes *et al.* (2017), havia um espaço de formação continuada da Rede Municipal de Ensino no Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cemepe), onde foram oferecidos, nos anos de 2007 a 2010, cursos de extensão no âmbito da Educação Física Escolar que versavam sobre as temáticas: currículo e planejamento, organização dos conteúdos de ensino, sistematização da prática pedagógica e os conteúdos de ensino e sua relação com o processo de aprender. No entanto, no ano de 2011, em virtude de alterações de orientação político-pedagógica na Rede Pública Municipal de Ensino, um coletivo de professores/as optou por constituir um grupo de estudos em outro espaço. Passou a se reunir na Faculdade de Educação Física (Faefi), onde, no decorrer do ano de 2012, realizou estudos de

aprofundamento teórico sobre aspectos que envolvem a docência, além da elaboração coletiva do planejamento de temas de ensino para a Educação Física Escolar. Posteriormente os/as integrantes desse grupo viram a necessidade de institucionalizar esse espaço, formalizando-o então como Lecef, no ano de 2013.

Podemos observar esse processo por meio do relato das professoras participantes dessa pesquisa:

O Lecef surgiu da necessidade de termos um grupo de formação que trabalhasse com as Estratégias de Ensino, porque no início trabalhávamos no Cemepe com o grupo de formação continuada da prefeitura. Mudou a coordenação de área da prefeitura e nós achamos que não atendia mais as nossas necessidades, então criamos o grupo Lecef (P. HORTÊNCIA).

E o que se constitui hoje como Lecef, é um grupo que depois de deixar o espaço de formação no Centro Municipal de Estudos, veio para faculdade de Educação Física para continuar a formação continuada. Nós constituímos esse grupo, que a princípio não se chamava Lecef, por conta de divergências políticas e de divergências com o referencial que era trabalhado no Cemepe na época (P. TULIPA).

O grupo Lecef surgiu a partir do momento que perdemos o espaço de estudo no Cemepe (P. AZALEIA).

[...] porque nós somos um grupo remanescente da Rede Municipal. Foi um grupo que acabou e nós fomos estudar na faculdade de Educação Física, porque nós queríamos continuar com os estudos, leituras que nós já fazíamos dando sequência as nossa reflexões. E fomos para a faculdade de Educação Física porque as professoras que davam assessoria à formação continuada eram de lá. [...]. Não queríamos estar na formação da prefeitura porque tinha sido uma formação que ficou esfacelada, e a orientação que estava tendo não era das mesmas referências que nós queríamos. [...] Quando você tem contato com determinado referencial teórico, não dá para voltar atrás, não tem como eu ser hoje professora que acha que Educação Física é somente brincar de bola e recrear. E dessa forma, quando eu tenho contato com uma perspectiva crítica, começo a trabalhar com ela e vejo que ela além de ter me dado mais segurança de trabalho, fez mais sentido, não dá para voltar atrás. Então para garantir que nós íamos poder continuar ampliando os nossos estudos com esses referenciais fomos para lá em 2011 (P. VIOLETA).

Podemos observar, pela fala da professora Violeta, que um dos fatores decisivos para a constituição do Lecef foi a preservação de uma perspectiva de trabalho baseada em determinados referenciais teóricos que entendem a Educação Física em uma perspectiva crítica.

A docente Girassol, coordenadora do Lecef, relata que o grupo busca trabalhar com perspectivas críticas de Educação e Educação Física e procura seguir os mesmos princípios do trabalho que era realizado no âmbito do Cemepe.

Nós tentamos manter os mesmos princípios desde o início, do trabalho coletivo, da elevação da consciência, da autonomia pedagógica teórica e científica [...] (P. GIRASSOL).

Nesse sentido, Tulipa nos aponta algumas bibliografias estudadas pelo grupo. Constatamos que tais autores/as mencionados/as são estudiosos/as que se pautam em uma pedagogia crítica.

Nós liamos, Didática do José Carlos Libâneo, também lemos sobre o planejamento do ensino - O planejamento educacional de Cipriano Luckesi, Metodologia do Ensino da Educação Física, da Carmem Lucia Soares *et al.*, as produções de Gislene Amaral e Marina Antunes sobre planejamento e instrumentos de planejamento, Nereide Saviane - Saberes Escolares, Currículo e Didática. Essas eram nossas maiores referências. E sobre planejamento sempre procurávamos nos orientar pelas Diretrizes de Ensino da Educação Física da Secretaria Municipal de Educação. Nossas referências para escrever a Estratégia de Ensino, são artigos de revistas da área, da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento, Motrivivência. E atualmente nos estamos lendo mais sobre formação, porque as produções que fizemos este ano são sobre esta temática. Os nossos estudos se voltaram principalmente para a formação continuada de professores porque nossas produções de 2016 a 2017 estão mais orientadas a divulgar as ações do Lecef. (P. TULIPA).

A professora Violeta destaca que, desde a formação continuada (1996 – 2005; 2007 – 2010), da qual participavam na Rede Municipal de Ensino, o planejamento de ensino tem sido o eixo central dos estudos. Assim, aponta que se apropriaram, desde o ano de 2006, de referências sobre currículo, didática e planejamento de ensino.

As referências sobre currículo, didática e o ato de planejar advém da produção teórica crítica tanto da área educacional: Demerval Saviani, Nereide Saviani, Cipriano Luckesi, José Carlos Libâneo, quanto da área da Educação Física: Soares *et al* (2012) e Kunz (2004) entre outros. Mas também referências filosóficas como Aranha (2006) e Severino (2004). Esse conjunto de referências teóricas tem fundamentando as reflexões produzidas acerca do planejamento de ensino no contexto do trabalho pedagógico. Os princípios e pressupostos de tais referências também alicerçaram a construção de um modelo de planejamento conhecido, no contexto da área de Educação Física, por Estratégias de Ensino (P. VIOLETA).

Violeta evidencia, ainda, que, atualmente, houve uma redução nas leituras e ações do grupo, haja vista que as participantes estão realizando formação *stricto sensu*, envolvidas com cursos de Mestrado e de Doutorado.

Portanto, o Lecef é então um grupo de estudos cujos objetivos são:

- 1) Desenvolver estudos sobre a educação física como componente curricular, os temas e conteúdos de ensino que lhe são pertinentes.
- 2) Constituir espaços de formação continuada para professores e professoras da Educação Básica, por meio da realização de cursos de extensão,

especialização, encontros, seminários ou eventos científicos que promovam a reflexão coletiva e a socialização de conhecimentos.

3) Desenvolver estudos a respeito da escola, seus determinantes sócio-políticos e suas possibilidades como ferramenta de transformação social.

4) Contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores e professoras na UFU, especialmente no curso de Educação Física, por meio de ações articuladas com outras licenciaturas, dentro e fora da UFU.

5) Aproximar a formação inicial de professores e professoras do cotidiano escolar, buscando valorizar o exercício da docência e estabelecer um diálogo permanente entre estudantes, professores e professoras.

6) Divulgar a produção coletiva do grupo por meio de publicações em diferentes meios (revistas, livros, congressos). (DUARTE; BATISTA; ANTUNES, 2016, p. 1346).

Corroborando a esses objetivos, apresentamos os relatos das professoras investigadas acerca das finalidades e atividades realizadas no Lecef.

O grupo tem o objetivo de estudo. Além do grupo, tem ano que se fazem cursos de extensão, nos quais escolhemos um tema e realizamos um curso acerca dessa temática. [...] Nós estudávamos, realizávamos pesquisa e estudos teóricos para embasar depois as nossas Estratégias de Ensino. (P. HORTÊNCIA)

O grupo tem como objetivo planejar coletivamente. Nós procuramos também publicar nossas experiências de ensino em congressos, escrevemos trabalhos para eventos, oferecemos cursos de extensão para professores e professoras de Educação Física da Rede Municipal e Estadual, basicamente as atividades do grupo atualmente são essas. E para o segundo semestre e no ano que vem, o grupo oferecerá também, juntamente com outros professores, um curso de Especialização em Educação Física Escolar. (P. TULIPA)

[...] continuar com os nossos estudos. Aquilo que nós fazíamos no Cemepe, nos estudos mensais, nós continuamos a realizar com um grupo menor, porém sempre estudando sobre a Educação Física Escolar, dando continuidade aos nossos estudos. Realizávamos estudos de artigos, mas sempre pensando na construção de Estratégias de Ensino. (P. AZALEIA)

[...] continuamos no nosso dia de módulo estudando os temas, os elementos, os fundamentos do planejamento e buscando também outras referências a respeito dos conteúdos de ensino, da didática, dos métodos e estudando mais sobre as práticas corporais também para que nós pudéssemos então retirar ali conhecimentos para organizar em saberes escolares. (P. VIOLETA)

Duarte, Batista e Antunes (2016) discorrem que o grupo promoveu nos anos de 2015 e 2016 cursos de extensão, cujas temáticas foram “Planejamento de currículo na Educação Física Escolar: produção de materiais curriculares” no ano de 2015, abordando os subtemas teorias de currículo, os fundamentos do planejamento, a produção de materiais curriculares e a relação conteúdo/método no processo de ensinar e aprender. E no ano de 2016, “A relação conteúdo/método no processo de ensinar e aprender na Educação Física Escolar: produção de materiais curriculares”.

No ano de 2017, não foi oferecido curso de extensão, segundo Tulipa e Violeta, as atividades do grupo estiveram voltadas para a escrita de trabalhos e sua sistematização para participação em eventos e para formatação do Curso de Especialização em Educação Física Escolar que será realizado pelo Lecef em conjunto com outros/outras professores/as.

Nós agora, devido ao tempo, estamos nos reunindo apenas quando temos uma demanda de escrita, de trabalho para algum congresso que interessamos em ir. (P. TULIPA).

Atualmente nós não temos nos reunido. Esse ano de 2017 optamos por não nos reunir, porque todos os integrantes do grupo estão ocupados com o Mestrado. Então as demandas tem nos ocupado e impossibilitado de estar ativamente participando. [...] As atividades esse ano foram voltadas à escrita de trabalhos [...]. E nós também discutimos sobre o projeto de um curso de Especialização em Educação Física Escolar. Assim, as reuniões que fizemos foram para sistematização dos trabalhos e para formatação desse curso de Especialização [...] (P. VIOLETA).

Tulipa, Violeta, Hortência e Azaleia participam do Lecef desde o início, quando se deslocaram da formação continuada do Cemepe, para a Faculdade de Educação Física, para continuarem os estudos. Tulipa e Violeta continuam participando, enquanto Hortência participou, até o ano de 2016, tendo em vista que, em 2017, as reuniões ocorreram mais em função da produção para eventos e organização da Especialização. Azaleia participou até 2015, e não conseguiu frequentar em 2016, devido a conflitos de horários.

Em síntese, conforme visto, esse é um grupo que nasceu da necessidade de continuar um processo de estudos acerca do trabalho pedagógico em Educação Física, que busca pautar-se em referências críticas da Educação e Educação Física Escolar e que possui uma organização de trabalho voltada a realização de estudos, com vistas à formação continuada de professores/as.

Todas as professoras participantes desta pesquisa utilizam um mesmo modelo de planejamento denominado Estratégia de Ensino (AMARAL; ANTUNES, 2011). Assim, tendo em vista essa característica em comum entre as docentes, entendemos que a compreensão desse modelo é imprescindível para o nosso estudo.

Cabe destacar que o surgimento desse modelo precede o grupo Lecef e remete ao contexto de formação continuada no Cemepe, já mencionado anteriormente, no qual Tulipa, Violeta, Hortência e Azaleia também estiveram presentes. No entanto, percebemos que a Estratégia de Ensino esboçada quando do seu surgimento, não é totalmente idêntica à utilizada pelas professoras desta pesquisa, tendo sofrido modificações. Assim, fazemos, neste ponto, um breve percurso histórico acerca desse modelo de planejamento.

No ano de 1992, segundo Muñoz Palafox (2001), iniciou-se uma experiência de assessoria docente na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) que, a partir de 1996, foi estendida à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI).

Trabalhando articuladamente nesses segmentos institucionais, foi possível construir uma sistemática de trabalho que, [...] foi considerada uma estratégia crítica de intervenção político-pedagógica. Com o nome de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), essa estratégia foi, progressivamente, implementada e sistematizada durante o processo de assessoria pedagógica na Eseba/UFU e na SME/UDI, de acordo com a “compreensão” e “interpretação” dialética alcançadas pelos/as envolvidos/as no processo, tanto sobre a teoria crítica do currículo e a produção teórica na esfera da Educação Física escolar. (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 5).

Na Rede Municipal de Ensino, em 1996, segundo Amaral (2004), o ponto de partida para organização da área de Educação Física foi a reunião de um grupo de docentes em torno da elaboração de uma proposta curricular. Nesse sentido, Muñoz Palafox (2001), aponta em sua tese as principais diretrizes implementadas para viabilizar essa proposta curricular de Educação Física Escolar, construída no contexto do PCTP no município de Uberlândia, são elas: a constituição de um espaço interinstitucional de trabalho coletivo; o estabelecimento de uma estrutura de assessoria e/ou orientação pedagógica externa, especializada em currículo; a criação de espaços de reflexão permanente entre os/as educadores/as para estudar e avaliar as conjunturas nacional, regional e também dos problemas da cidade; a criação de calendários anuais de eventos para a realização de atividades de formação; a identificação de problemas e dificuldades relacionados à prática pedagógica por meio da aplicação de diagnósticos de área; a construção de uma Proposta Curricular de Ensino; a construção, avaliação e reformulação coletiva dos Planos Anuais de Educação Física (Paef's); a criação de Coordenações de Área de Educação Física (Caef's); a criação de espaços alternativos de trabalho e estudo para promoção da sistematização das reflexões e das estratégias implementadas e avaliadas coletivamente entre os/as professores/as; e a construção coletiva de Estratégias de Ensino.

Muñoz Palafox (2004) aponta que, baseados na Abordagem Crítica do Planejamento de Ensino iniciou o trabalho de assessoria pedagógica realizado com a Eseba/UFU e a RME/UDI pautado na formação continuada de professores/as e na procura da elaboração de um projeto político pedagógico coletivo.

O desenvolvimento desta abordagem começou a materializar-se objetivamente na década de 1970 nos movimentos populares, nos contextos de sua organização e mobilização (planejamento participativo), na produção de conhecimento na lógica desses movimentos (Pesquisa Participante e

Pesquisa Ação), na área do ensino por meio das ideias de educadores como Paulo Freire (1975a; 1975b; 1979), Libâneo (1983), Gadotti (1983) e Saviani (1991) e, no campo do currículo, nas obras de Domingues (1986) e Saul (1986). (MUÑOZ PALAFOX, 2004, p. 114/115).

A professora Girassol esteve envolvida com a formação continuada desde o início no Cemepe, quando na época era professora da Rede Municipal de Ensino. Atuou também como coordenadora de área e posteriormente na assessoria pedagógica. Nesse sentido, destacou na entrevista quais as referências teóricas estudadas nessa época. Ela aponta que os estudos do grupo ligavam-se a referenciais da área crítica da Educação (Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Joaquim Severino, Jürgen Habermas, Maria Lúcia Arruda Aranha, Demerval Saviani) e Educação Física, (Valter Bracht, Celi Taffarel, Lino Castellani, Carmen Lúcia Soares). A professora Girassol, evidencia ainda:

[...] precisa ficar claro que você não tem uma referência, tem um conjunto de referências que estão em abordagens do campo da dialética, da teoria crítica, que às vezes possuem diferenças mas que nós fomos incorporando na medida que aquilo nos ajudava a explicar o que estávamos fazendo. Então não tivemos preocupação com filiação teórica. Esse fato, pode ter produzido algumas lacunas, mas nós entendemos que trouxe mais benefícios do que prejuízos. (P. GIRASSOL).

Portanto, é nesse contexto de assessoria pedagógica, formação continuada e PCTP, que surge a Estratégia de Ensino, que é o “Planejamento (onde, com que, quando e como) de um processo de ensino, desenhado para atingir uma ou várias competências educacionais [...]” (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 191).¹⁷

Nessa época, conforme compreendemos na produção de Muñoz Palafox (2004) a realização da Estratégia de Ensino pressupunha entre outros elementos, a elaboração de um Sequenciador de Aulas (SA), de uma Unidade de Avanço Programático (UAP) das ações propostas aula por aula e de um Registro de Contingências. Sendo que no SA estariam contidos os objetivos gerais e específicos e uma descrição resumida do que era realizado, aula por aula. O Registro de Contingências seria elaborado e preenchido durante a realização de uma Estratégia de Ensino, e utilizado como instrumento avaliativo para a modificação, recriação coletiva entre os/as docentes.¹⁸

¹⁷ Aqui as competências educacionais trata-se das competências objetiva, comunicativa e social, referidas na obra de Kunz (1994), que são entendidas como categorias que devem fundamentar a formação humana.

¹⁸ Esse modelo de Estratégia de Ensino referido neste parágrafo apresenta-se como a proposta inicial, utilizada quando seu surgimento. Para maiores informações e visualização de como era estruturada tal proposta no seu início, consultar Muñoz Palafox, Camargo e Amaral (2000).

As professoras deste estudo tiveram contato com esse modelo de planejamento inicialmente no Cemepe. Sobre a sua origem, Tulipa e Violeta destacam:

Esse modelo surgiu no contexto da Escola de Educação Básica. Depois, em decorrência da assessoria dos professores da Faculdade de Educação Física no processo de formação continuada no Cemepe, ele foi levado para o espaço da Faculdade de Educação Física, onde foi e é modificado até hoje de acordo com as demandas de quem utiliza (P. TULIPA).

Ele foi construído e sistematizado pelo grupo que começou o trabalho de formação continuada na Rede Municipal de Ensino. Que foram professoras e professor da Universidade Federal de Uberlândia, que davam assessoria acadêmica à formação continuada e na Eseba também. Então foi um trabalho conjunto (P. VIOLETA).

À medida que realizamos leituras das produções e documentos sobre as Estratégias de Ensino, bem como na conversa com as entrevistadas, percebemos esse modelo de planejamento foi-se modificando, ao longo do tempo, atendendo às necessidades e demandas daqueles/as que a utilizavam e, hoje, a sua sistematização apresenta-se de maneira diferente de quando surgiu. Tal fato pode ser percebido nessa fala da professora Girassol:

[...] nós fomos reformulando, remodelando esse instrumental, porque achamos que ele era muito burocrático, havia muitos elementos para preencher. (P. GIRASSOL).

No início, notamos que uma Estratégia de Ensino pressupunha para sua realização a elaboração de vários instrumentais de registro, atualmente trabalha-se com um único. A forma de sistematização utilizada pelas professoras participantes desta pesquisa, segue a utilização de um modelo único, que é tratado nas produções de Amaral e Antunes (2010, 2011) e do qual abordaremos e apresentamos neste momento.

Tais autoras definem as Estratégias de Ensino como:

Planejamento de uma sequência de aulas destinadas ao desenvolvimento de um tema de ensino, visando à apropriação, pelos alunos, de conhecimento de natureza instrumental, social e comunicativa. Por meio da Estratégia de Ensino devem ser explicitados os princípios pedagógicos (à medida que se decide como ensinar) e as relações dialética e democrática com o conhecimento. (AMARAL; ANTUNES, 2011, p. 7).

Assim a Estratégia de Ensino é um modelo de planejamento que sistematiza uma sequência de aulas acerca de um determinado tema de ensino e seus conteúdos. Esse modelo de planejamento busca romper com a ideia de aulas desconexas e a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, almejando pensar na construção do conhecimento de forma a ampliá-lo e aprofundá-lo, compreendendo a sua dinamicidade. Nesse sentido, podemos perceber, nas falas

das professoras, ao serem indagadas sobre o que são as Estratégias de Ensino, a ideia de sequência, de continuidade, de percurso para apropriação de conhecimentos acerca de um tema, buscando atender aos objetivos propostos.

A Estratégia é um apanhado, um roteiro daquilo que você irá trabalhar durante um tema. Antigamente fazíamos plano de aula, agora não. Nós escolhemos um tema, e pensamos o que iremos trabalhar nele. E a partir disso montamos a Estratégia de Ensino, que é tudo o que iremos fazer/trabalhar com aquele tema (P. HORTÊNCIA).

As Estratégias de Ensino são um modelo de planejamento em que de acordo com seus princípios de escrita nós conseguimos fazer um percurso, uma sequência de aulas para os estudantes se apropriarem do tema (P. TULIPA).

Eu acho que é uma forma de organização, até do conhecimento. Você vê uma lógica durante as suas aulas, percebe que está conseguindo dar um passo à frente de uma aula para outra. [...]. Então geralmente nós começamos apresentando o trabalho, falando para os alunos como serão as aulas e depois vem por exemplo uma chuva de ideias [...] (P. AZALEIA).

Para nós a Estratégia de Ensino é uma sequência de aulas em que planejamos para trabalhar um determinado tema. Ela rompe com a ideia de aula de Educação Física por atividades, por exemplo, hoje iremos trabalhar atividades de jogo, amanhã atividades de esportes, ou ginástica. Porque ela prevê uma sequência de aulas para se desenvolver um aspecto de um determinado tema. Assim, se eu trabalhar com as danças, pensarei o que das danças ensinarei, elementos constitutivos, história, entre outros. Portanto, vejo quais conteúdos, ou qual conteúdo, e planejo uma sequência de aulas, dessa maneira o aluno consegue enxergar um processo. Temos então, atividades que são realizadas dentro daquela sequência de aulas, mas tratando única e exclusivamente um tema. Acerca das atividades que serão realizadas eu trato de outra forma, são atividades como por exemplo: exposição filmica, experimentações, roda de conversa, análise de uma música, produção de texto um pequeno texto, montagens de painéis, mas tudo tratando de uma única temática de ensino. Dentro da nossa área, na própria Rede Municipal, muitos professores como não participaram do planejamento coletivo, se confundem, em relação a Estratégia de Ensino, compreendendo-a como pequenos planos de aulas agrupados em um único documento. Quando na verdade, a Estratégia de Ensino se constitui de procedimentos visando a um fim, que é aprender determinados conteúdos de um tema, e buscar desenvolver esse tema construindo um movimento dialético com os alunos. Então é partir do que os alunos já sabem, trazer diferentes referências para que ele possa ampliar os conhecimentos sobre esse tema. E de preferência referências do conhecimento sistematizado, da produção sistematizada e ao final sempre mostrar para o aluno o que ele ampliou em relação àquela temática. Fechar com alguma atividade em que ele tenha que organizar as ideias para evidenciar que ele conseguiu apreender aquilo que foi tratado. (P. VIOLETA).

Concerne realçar que esse caráter da Estratégia de Ensino, que permite pensar no tratamento de um tema, com o desenvolvimento de aulas sequenciadas que se relacionam entre si, garantindo uma continuidade e uma lógica, foi elucidado pelas docentes como motivo para

a sua utilização como modelo de planejamento. Evidenciamos que as professoras utilizam a Estratégia de Ensino há mais de sete anos.

Eu acho que ele tem uma sequência lógica, para não ficar aulas soltas, perdidas, assim tenho uma sequência de aulas. Porque a Estratégia nada mais é do que um sequenciador de aulas. Então ao invés de fazer aula por aula eu faço a Estratégia que é de todas as aulas que eu vou trabalhar com aquele tema (P. HORTÊNCIA).

Principalmente por me mostrar essa lógica no trabalho. Essa organização. (P. AZALEIA).

E eu utilizo, porque eu vejo que é uma forma que possibilita você pensar a realidade, as práticas corporais considerando a dinamicidade delas, e a própria dinamicidade do processo de ensino também. Então não é algo fechado, não é uma forma de trabalhar em caixinha, onde pensarei em uma tarefa e levarei para os alunos fazerem, e eles executam e acabou. Ela me obriga a fazer um movimento de ligar, de concatenar um procedimento com o outro, de dar sentido e de mostrar para o aluno sentido também no que estou fazendo: estou fazendo isso para isso. Ela me garante, ou ela tem me garantido fazer isso. (P. VIOLETA).

Para sistematização de uma Estratégia de Ensino Duarte *et al.* (2016, p. 2-3), apresentam alguns passos:

- 1 – Definição de um tema de ensino considerando a diversidade de práticas corporais presentes na cultura, as condições socioculturais e as necessidades dos estudantes;
- 2 – Estudo e seleção, nas fontes sistematizadas, dos conhecimentos que poderão ser convertidos em saberes escolares;
- 3 – Elaboração do objetivo geral tendo os conhecimentos da área de ensino (conteúdos) como referência, o que pressupõe uma compreensão, do ponto de vista epistemológico, da constituição da área de educação física como componente curricular;
- 4 – Identificação, por meio dos objetivos específicos, de saltos qualitativos que deverão ser alcançados para que a aprendizagem dos conteúdos seja efetiva, considerando as condições cognoscitivas das crianças (compreensão dos processos de assimilação/apropriação do conhecimento). Um objetivo específico pode corresponder a uma ou mais aulas, dependendo da necessidade identificada em cada fase da Estratégia de Ensino;
- 5 – Seleção dos procedimentos metodológicos que melhor se articulam com uma ação mediadora entre o conhecimento e sua apropriação. Entendemos procedimento metodológico como sendo a descrição detalhada de todas as ações (professores e estudantes) que deverão ser realizados em cada fase da estratégia para responder à questão do como será ensinado.

Tal processo de elaboração de uma Estratégia de Ensino pode ser observado nas falas das professoras Tulipa e Violeta.

Elas são elaboradas a partir da escolha de um tema de ensino e do estudo do conteúdo sobre este tema em questão. Partimos para a elaboração de objetivo

geral e objetivos específicos. Para cada objetivo específico geralmente elabora-se um procedimento metodológico, que não garante que esse objetivo será atendido com um procedimento só. Portanto, as vezes há dois ou três procedimentos para um mesmo objetivo. Mas tentamos não perder de vista o cumprimento daquele objetivo específico, e buscamos que eles nos deem condições de atender ao objetivo geral. (P. TULIPA).

Nós escolhemos um tema que vamos tratar, buscamos referências, pesquisando sobre ele em revistas acadêmicas, científicas da área da Educação Física Escolar, às vezes até em teses e dissertações. Nós lemos e fichamos estas produções e a partir daí identificamos os conhecimentos que possam ser didaticamente organizados para ensinar para os estudantes. E nesse processo também vamos estudando, nos qualificando porque nem tudo que às vezes está em um artigo científico, eu irei trazer para meu aluno na sala de aula. É para também como professora ampliar as minhas referências, porque eu não tenho como conhecer tudo. E a partir de então, seleciono aquilo que pode ser ensinado, é o momento que com aquele conhecimento pensaremos como ensinar, elaboraremos os procedimentos de ensino, e as atividades dentro desses procedimentos que serão ensinadas. Nesse movimento também fazemos o exercício de pensar os objetivos. O objetivo geral, os objetivos específicos, eles seguem como detalhamento do processo e ao longo do desenvolvimento da Estratégia também vamos adequando esses objetivos. (P. VIOLETA).

Assim como é importante se pensar em um planejamento, de igual importância é o seu registro. O momento da escrita permite além de estudos e reflexões, retomar as ideias e organizá-las de forma mais coerente. Nesse sentido, o registro da Estratégia de Ensino é realizado por meio de um quadro constituído pelos elementos: objetivos gerais e específicos, procedimentos metodológicos, sequência de aulas e observações. No quadro a seguir poderemos observar o seu modelo de sistematização, bem como o que significa cada um de seus elementos constitutivos.

Quadro 5 Modelo de sistematização da Estratégia de Ensino

OBJETIVOS	SEQUÊNCIA DAS AULAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBSERVAÇÕES
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Expressa, em linhas gerais, o processo que será desenvolvido durante a Estratégia, apontando aquilo que deverá ser alcançado pelos alunos, em termos de conhecimentos/saberes escolares.</p> <p>Esclarece as categorias de conhecimento e análise da realidade que expressam, por meio das dimensões da existência humana (produtiva, simbolizadora e sócio-política), o nível de aprofundamento e/ou ampliação da leitura e da realidade que se espera promover;</p> <p>Responde, resumidamente, às seguintes perguntas: O que será feito? Por que? (Sentido/razão) Para quê? (Finalidades).</p>	<p>TOTAL DE AULAS</p>		
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Explicitam, de forma detalhada, as ações que serão realizadas na aplicação da Estratégia para que o objetivo geral seja alcançado (Respondem à pergunta: Como?);</p> <p>Buscam dar sentido às etapas que compõe o processo, situando-as no contexto dos resultados parciais que se deseja alcançar. Um objetivo específico pode corresponder a uma ou mais aulas, dependendo da necessidade identificada em cada fase desenhada na Estratégia.</p>		<p>Descrição detalhada de todas as ações (do professor e dos alunos) que deverão ser desenvolvidas em cada etapa ou fase da Estratégia (questões orientadoras: o que, quem, onde, como, quando).</p>	<p>Considerações sobre dificuldades encontradas pelo professor ou pelos alunos, em alguma atividade; sugestões de modificações; sugestão de bibliografia ou fontes de consulta.</p>

Fonte: Antunes; Amaral (2011, p.8)

Amaral e Antunes (2010, p. 9) nos lembram também que “[...] os elementos de uma Estratégia de Ensino (objetivos, temas, procedimentos metodológicos) estão implicados com o significado político do ato educativo.” Portanto, o momento de planejamento e registro de uma Estratégia de Ensino é um ato político, ele não é neutro, haja vista que qualquer tomada de decisão, como é feito na escolha do tema, dos objetivos e procedimentos, possui um impacto na vida dos/das indivíduos que estão envolvidos no processo.

Portanto, como pudemos perceber, a Estratégia de Ensino, é um modelo de planejamento que foi construído por um coletivo de pessoas em um contexto social, para

atender às necessidades daquela realidade e, assim como a toda produção humana, possui o seu caráter de historicidade e de movimento. Desse modo, entendemos que ela é um elemento que emergiu em um conjuntura, na qual foi pensada, e foi sendo modificada ao decorrer do tempo.

Nesse sentido, compreendemos também e reconhecemos que existem diversas concepções e perspectivas de planejamento. No entanto, não vamos, neste momento, aprofundar-nos nesse tema, pois não é nosso objeto de estudo, embora com ele se relacione. Contudo consideramos que este é um viés importante para ser estudado/pesquisado em um outro momento e que poderá trazer contribuições para o Lecef, no que tange a tal tema.

As professoras Tulipa, Violeta, Hortência e Azaleia frequentaram a formação continuada no Cemepe e posteriormente constituíram o grupo Lecef. Esses contextos, de acordo com o que pudemos observar, foram/são permeados por uma perspectiva de planejamento coletivo. Desse modo, tais docentes, ao serem indagadas se trabalham nessa perspectiva, afirmaram que sim, ainda que, atualmente, apenas com mais um/uma colega, ou com o grupo de formação continuada. Sobre o planejamento coletivo em 2017, Violeta destacou:

Esse ano, no Lecef, nós não fizemos. Isso, de maneira geral, é o que acontece. Esse ano, como nós estamos ocupadas com a questão do Mestrado, não tivemos esse encontro de sentar e pensar coletivamente os temas, como em anos anteriores vínhamos fazendo, mas é por essa contingência mesmo. (P. VIOLETA).

No entanto, as professoras Azaleia, Violeta, e Hortência planejaram coletivamente, entre elas, enquanto Tulipa, não teve como se reunir com elas, mas reformulou planejamentos construídos coletivamente em anos anteriores, adequando-os ao perfil de sua turma.

Muñoz Palafox (2001, p. 183, grifo do autor) aponta que o planejamento coletivo

[...] é um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de **realidade intencionalizada** no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na **realidade vivida**, tendo em vista a sua transformação.

Sobre o planejamento coletivo, as professoras relatam:

O planejamento coletivo, o próprio nome diz, tem que ser coletivo. Assim, as pessoas precisam se reunir para planejar, pensar um tema e planejar sobre ele. Se eu faço sozinha, não é coletivo, ou se eu faço e passo para o outro, também não é coletivo, porque assim é só minha visão que eu tenho do tema. Para ser coletivo, todo mundo tem que participar (P. HORTÊNCIA).

Geralmente, quando nos reunimos para planejar, às vezes ainda não temos o tema em mente. Quando nós vamos escrever uma Estratégia de Ensino, reunimos, discutimos os temas para selecionarmos quais vamos planejar e, às vezes, montamos uma Estratégia de Ensino com os conhecimentos que já

temos. Mas na maioria das vezes, após fazermos isso, retomamos esses escritos a partir de leituras que fazemos, para suprir as lacunas que identificamos que tem no planejamento. Então é um processo de estudo para planejar e também de acordo com as demandas da escola e que cada professora tem. Assim, tentamos planejar sempre para os anos da escolarização que as professoras que estão envolvidas no grupo trabalham (P. TULIPA).

Para mim é nós pensarmos juntos [...] (P. AZALEIA).

Nós pensamos juntos os conteúdos de ensino, as possibilidades de organização desses conteúdos ao longo da escolarização nos quais trabalhamos, mas pensamos eles além também, mesmo nos anos que não trabalhamos fazemos uma idealização do que poderia ser. Até para podermos pensar o momento atual. Nós pensamos os conteúdos de ensino, depois na forma de veicular esses conteúdos, de organizá-los didaticamente. Primeiro organizar ao longo dos anos, curricularmente, e depois didaticamente, para que os estudantes possam assimilar. [...] No Lecef, a perspectiva de planejamento é ampliada, pensamos juntos um processo, quando você retorna para escola, há as particularidades de cada instituição, de cada turma. Nesse movimento, eu e minha colega que também participa, nós também vamos fazendo as alterações, as revisões necessárias ao planejamento. (P. VIOLETA).

Portanto, evidenciamos a importância e as contribuições de um planejamento coletivo na ação pedagógica de professores/as, à medida que ele permite trocas de experiências, conhecimentos, discussões e reflexões acerca de temas, conteúdos, procedimentos, objetivos de um processo ensino-aprendizagem. É um ato que torna o trabalho do/da professor/a menos solitário e possibilita uma ampliação do olhar sobre a própria prática e realidade, partindo da colaboração dos/das colegas e de discussões realizadas ao se planejar junto.

Segundo as professoras, as famílias e os estudantes, em geral, não participam do planejamento coletivo, que ocorre normalmente entre os/as docentes. Vale a pena então nos questionarmos: E por que não participam? Não são as pessoas mais interessadas? Eles/Elas não poderiam participar do processo? Como poderia ser essa participação?

Hortência, Tulipa, Azaleia e Violeta indicam que o planejamento leva em consideração a realidade dos/das estudantes e que diversos elementos podem influenciar a sua elaboração. O conhecimento que o/a educando/a possui é uma categoria que foi destacada por todas as professoras como aspecto ponderado ao se planejar. Questões religiosas, características da sala, características cognitivas, personalidades, circunstâncias socioeconômicas, horário de aula em que a professora leciona, determinados tipos de aulas e tipos de professores/as que assumiram a sala (por exemplo: se o/a professor/a que estava na sala antes teve problemas com a classe, ou a relação que ele/ela estabelece com a turma), são outros fatores que as docentes citaram como condições que interferem no planejamento.

Por exemplo, aquela estratégia das práticas corporais que você me acompanhou já tem um tempo que nós estamos trabalhando com ela, inclusive acho que quando nós definimos, ela foi escrita de uma maneira e depois eu e Violeta reformulamos pensando na nossa realidade. (P. AZALEIA).

[...] interferem, sim, nas atividades, na forma como eu vou realizar os procedimentos. Não no que eu irei ensinar, propriamente nos conteúdos. (P. VIOLETA).

[...] eu entendo que uma das dimensões do planejamento, é a dimensão científica, que me diz que eu não posso planejar sem conhecer a realidade, então uma das realidades é o aluno. Quando eu paro, converso com o estudante inicialmente sobre o que ele sabe a respeito de um tema, eu estou me aproximando mais da realidade dele [...] (P.VIOLETA)

Conforme nos dizem Amaral e Antunes (2011, p. 3)

[...] o ato de planejar deve ser um processo permanente de estudo sobre os problemas e dificuldades encontrados no cotidiano escolar, permeado, porém, pela mediação dos diferentes interesses e necessidades desse cotidiano, considerando os sujeitos concretos que serão impactados pelo que se faz ou se deixa de fazer na escola.

Acreditamos que a realidade dos/das discentes deve, sim, interferir no ato de planejamento. É necessário que se conheçam os/as atores/atrizes do processo, pois os/as estudantes não chegam à escola como uma “tábula rasa”, mas já possuem saberes advindos de outros contextos. Além disso, questões sociais, políticas, econômicas, familiares, culturais, entre outras, contribuem para a formação e para a constituição desse/dessa indivíduo. Portanto, é preciso considerar todos esses elementos que permeiam o cotidiano escolar, a fim de pensar em processo ensino-aprendizagem-avaliação que seja inclusivo e democrático, atendendo a todos/todas os/as estudantes.

Vasconcellos (2007) defende que o planejamento é um processo de reflexão para transformar a realidade, trabalhando em uma perspectiva cujo ponto de partida é a análise intensa dessa realidade vivida pelo aluno. Pelo relato das docentes, podemos inferir que há tentativas de se considerar a realidade. No entanto, nos pareceu que as professoras já definem no processo de planejamento coletivo as temáticas a serem trabalhadas e, para o autor, essas deveriam emergir diretamente de cada contexto.

Portanto, um planejamento de ensino deve, em primeiro lugar, considerar a realidade dos/das estudantes e não possuir uma estrutura rígida e fechada; carece ao/à professor/a, sempre, de uma percepção e flexibilidade em relação a esse planejamento, a fim de que as contingências que se apresentarem ao longo do percurso sejam sanadas e, se preciso for, que tal planejamento seja modificado, reestruturado, conforme as demandas do cotidiano.

Em síntese, diante de tudo que foi exposto, vimos que Hortência, Tulipa, Azaleia e Violeta estiveram imbricadas em processos de formação continuada (Cemepe e Lecef) e envolvidas em uma perspectiva de trabalho coletivo, no que tange ao planejamento, e utilizaram um mesmo modelo – Estratégia de Ensino. Cabe destacar, conforme analisamos nos relatos e referências teóricas sobre tais cenários, que, em ambos, as professoras tiveram contatos com teorias críticas de Educação e de Educação Física; além disso, o modelo de planejamento que utilizam teve sua construção/elaboração embasada em tais concepções. Nesse sentido, compreendemos que esses contextos podem influenciar a forma pela qual as docentes realizam suas práticas avaliativas, bem como suas concepções acerca da avaliação. Assim, ao longo deste capítulo de análise dos dados, é possível, também, buscar reconhecer se há ou não relações entre esses contextos e a atuação das professoras frente a avaliação.

Portanto, identificadas e apresentadas as categorias que compõem o contexto em que as professoras estão envolvidas (participação no grupo de formação continuada Lecef, afinidade com o trabalho coletivo, utilização de um mesmo modelo de planejamento), cabe a nós, neste momento, conscientes de uma representação de quem são as participantes desta pesquisa, retomarmos o nosso objetivo geral, que é analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação dessas professoras, buscando aproximações e distanciamentos com uma prática de avaliação formativa. Dessa forma, apresentamos algumas temáticas que surgiram das observações, entrevistas, análise dos planejamentos e, também, a partir da revisão bibliográfica e do referencial teórico, que nos permitiram estabelecer diálogos e responder ao nosso problema de pesquisa. São elas: Concepções, Proposta de trabalho avaliativo e Dificuldades da avaliação.

5.4 As concepções teóricas defendidas pelas professoras

Severino (1995, p. 21) nos aponta que a “Nossa prática é um processo permanente que nos põe em relação com a natureza física, de um lado, com nossos semelhantes, de outros, e ainda com nossa própria interioridade.” A existência humana está relacionada com três dimensões: o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica. Dessa maneira, para o autor, educar quer dizer buscar a implementação desses três universos de nossa prática.

[...] a educação só se legitima enquanto for, por sua vez, mediadora dessas mediações de nossa existência histórica concreta, ou seja, enquanto ela nos prepara para exercermos sem degradação nossas relações de trabalho, para participarmos ativamente da vida social, sem opressão política, para

praticarmos nossa atividade simbólica, sem nos alienarmos pelo enviesamento ideológico (SEVERINO, 1995, p.23).

Assim, educar é um desafio. Nessa lógica, cabe evidenciarmos a importância das concepções na determinação de nossas práticas educativas. As nossas concepções – que é aquilo em que acreditamos — irá definir, orientar, direcionar o nosso trabalho como educadores/as, ainda que não o percebamos. Assim, toda ação pedagógica possui uma concepção teórica que a embasa. Nessa temática que denominamos de “Concepções”, buscamos apresentar e analisar as concepções das professoras investigadas no que tange à Educação Física Escolar e à avaliação.

5.3.1 Concepção de Educação Física Escolar

Entendemos como fundamental a apresentação e compreensão da concepção de Educação Física na qual as professoras buscam pautar-se, pois ela está intimamente ligada à concepção e às práticas avaliativas. De acordo com Terra (2008),

[...] os conceitos de avaliação estão relacionados a uma concepção de Educação e mais especificamente uma concepção de Educação Física. Então eu diria que, avaliar em uma concepção de Educação, sendo avaliada em uma perspectiva de uma Educação tradicional, vai referendar especificamente, vai considerar aquilo que é o produto final, aquilo que é talvez a nota, aquilo que pode ser medido, aferido com uma nota ou determinado conceito. E podemos ter uma outra perspectiva de avaliação a partir do momento que eu tenho uma outra perspectiva de Educação. E nesse caso em uma perspectiva de Educação crítica, a avaliação, ela não vai considerar apenas o produto final, o resultado final, com um conceito ou uma nota específica, mas o aluno vai ser avaliado durante todo processo (TERRA, 2008).

Souza Júnior (2004, p. 21) destaca também que “A Educação Física precisa reconhecer que, para mudar e transformar as avaliações em práticas significativas, é importante transformar a própria área como um componente curricular significativo para a formação do indivíduo na escola”. Desse modo, compreendemos que uma determinada concepção/abordagem de Educação e/ou Educação Física orientará ou pelo menos deveria orientar uma correlata forma de avaliação, mantendo-se a coerência de pensamento. Além disso, segundo Fernandes (2009) a avaliação o ensino e aprendizagem formam uma tríade que não deve ser separada, portanto, seria um tanto quanto incoerente se trabalhar com uma perspectiva progressista de Educação Física e utilizar de práticas tradicionais de avaliação.

No entanto, neste primeiro tópico, nos restringiremos apenas em analisar as concepções de Educação Física das professoras investigadas, pressupondo que tais linhas de pensamentos

devem estar coerentes com as práticas avaliativas, posteriormente verificaremos em que medida essa correlação poderá se fazer efetiva neste trabalho.

De maneira geral, as professoras apresentam uma perspectiva de Educação Física Escolar aproximadas, na qual elas a compreendem como um componente curricular, que possui conhecimentos a serem ensinados sobre as práticas corporais e os fenômenos a elas relacionados. Entendendo que a Educação Física não é um momento para recreação, treinamento ou lazer e que devem ser considerados todas as dimensões do conhecimento no tratamento dessa disciplina, não somente aspectos técnicos. Além disso, sua presença na escola permite oferecer aos/as estudantes saberes sistematizados, para além daqueles os quais possuem acesso fora da instituição.

Eu acho que a Educação Física Escolar é bastante importante, porque traz para os alunos aquilo que eles não conseguem aprender fora da escola. Por isso que a Educação Física veio para a escola. Porque escolinha de esporte, escolinha de natação existem, mas aprender sobre os esportes é na escola que eles aprendem, sobre a natação, sobre os jogos e brincadeiras. (P. HORTÊNCIA).

Eu creio a Educação Física Escolar se justifica na escola pelo conhecimento que ela trata, para além do conhecimento técnico, instrumental. Então, tratar dos objetos de ensino da Educação Física, as práticas corporais e os fenômenos a elas relacionados. Tratar em todos os aspectos, não somente no aspecto técnico. Acredito que a Educação Física não se justifica na escola pela recreação, como um tempo de descanso, mas como um componente curricular que tem algo a ensinar, para além da técnica (P. TULIPA).

Hoje eu vejo que é um componente curricular. [...] E que é uma área de conhecimento que está dentro da escola. Entendo que nós temos conhecimento para ensinar dentro da Educação Física Escolar. Conhecimentos esses que vem das práticas corporais, e que fazem parte da cultura (P. AZALEIA).

Eu tenho uma concepção, a minha compreensão de Educação Física, eu categorizaria dentro de uma concepção crítica de ensino, porque eu entendo que eu devo organizar, pensar um processo de trabalho, em que eu deva trazer para os meus alunos conhecimentos a respeito do que se constituiu como objeto da Educação Física. Historicamente, são os jogos, as danças, as ginásticas, e dentro dos jogos estão aqueles que são esportivos, que são os esportes e aqueles que não são, conhecidos como as práticas de brincadeiras. Então, para mim, a minha tarefa e função na escola é ensinar sobre esses elementos, sobre essas práticas corporais, e buscar organizar um processo de ensino que eu reconheça o conhecimento que o aluno tem, que ele já possui, e, que eu traga outras referências para este estudante (P. VIOLETA).

Podemos aqui observar uma aproximação com as discussões feitas por Soares *et al.* (1992) a respeito do objeto de ensino da Educação Física, a cultura corporal, resultado de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e que devem ser

tratados na escola. Conhecimentos esses que estão relacionados às práticas corporais como: jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, danças e os fenômenos a elas relacionados.

E também com Bracht (1999), que destaca que

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF. (BRACHT, 1999, p. 82-83).

O primeiro tema trabalhado por todas as professoras em seus planejamentos foi sobre a escola e a Educação Física, cujo objetivo era apresentar para as crianças os elementos constitutivos da escola e da aula de Educação Física, bem como permitir que os/as discentes reconheçam esta aula como tempo/espaço de estudo. Portanto, o próprio tratamento desse tema com os/as estudantes já busca expressar e apresentar a eles/elas essa concepção de Educação Física na qual as docentes acreditam, conforme podemos constatar nas notas de campo realizadas no período de observação.

Esse é um exemplo de um procedimento que a professora Hortência realizou ao tratar do tema escola e Educação Física:

A professora Hortência passa aos/as discentes slides sobre o que se estuda nas aulas de Educação Física, discorrendo que se aprende sobre jogos e brincadeiras (a docente mostra imagens com exemplos de brincadeiras e jogos); sobre danças, (a professora pergunta quais tipos de danças aos/as discentes e mostra imagens). Nesse momento ela questiona aos/as estudantes se eles/elas irão dançar com as roupas iguais as mostradas nas imagens. Aponta que não, destacando que irão aprender sobre a dança, poderão aprender alguns passos mas não irão virar bailarinos/as, pois na escola aprende-se conhecimentos sobre esta prática corporal e se quiserem aprender a dançar como bailarinos/as teriam que ir para uma escola de dança (a professora mostra as imagens nomeando os diferentes estilos de dança); continua a exibição de slides, apresentando que também pode-se aprender nas aulas de Educação Física sobre esportes, lutas e ginásticas (a docente passa cada uma das práticas corporais mostrando imagens para os/as estudantes) (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA HORTÊNCIA, DIA 22/03/2017).

Conforme nos mencionou Castellani Filho (1988), e nos diz também Caparróz (1997), Soares *et al.* (1992), Brasil (1998), a Educação Física em seus princípios teve um caráter mais voltado às questões biológicas, à aptidão física e posteriormente na década de 1970, com um caráter tecnicista voltou-se ao esporte e a formação de atletas, incorporando os códigos da instituição esportiva (princípios de competição, treinamento, rendimento, entre outros) à escola. Contrapondo a estas perspectivas, assim como se contrapôs o movimento progressista da

década de 1980, encontramos as professoras dessa investigação, que em suas aulas defendem por exemplo, que a ideia de que a aula de Educação Física não é espaço para formar atletas, mas, sim, conhecer as práticas corporais de maneira que todos/todas estudantes possam ter acesso a esse conhecimento, sem ter o treinamento como foco das aulas. Tal visão também pode ser percebida nessas notas:

“Aqui na escola a professora de Educação Física não treina e não vai treinar nenhuma criança para ser atleta, quem quiser ser atleta de futebol tem que ir para uma escolinha de futebol, quem quiser ser atleta de judô, tem ir pra uma escolinha de judô, de lutas, para treinar somente judô, quem quiser ser bailarina, tem que ir para uma escola de balé [...], aqui na aula de Educação Física nem que a professora quisesse ela tem como fazer isso [...]” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 29/03/2017).

“A nossa aula, não é aula para treinarmos, aprendermos sobre uma coisa só. A aula de Educação Física é para você aprender sobre as práticas corporais.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 29/03/2017).

A cultura de que a aula de Educação Física possui como função: lazer, descanso, recreação, e que o/a estudante pode fazer o que quiser nesse momento, também é desmistificada pelas professoras. Conforme pode ser visto nas falas das docentes aos/as seus/suas educandos/as em alguns momentos durante o desenvolvimento do tema escola e Educação Física.

“Na aula de Educação Física estudamos igual nas outras aulas.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 26/02/2017).

A professora diz que na aula de Educação Física irão estudar e não descansar, e que o tempo de descanso é a hora do recreio (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA 26/02/2017).

“Então na aula de Educação Física nós estamos aqui para estudar, assim não podemos mais ter essa ideia de que aula de Educação Física é só para divertir, para descansarmos, para irmos para quadra e brincar. Nós podemos até brincar e vamos brincar, mas sempre as atividades que vamos fazer seja na sala, no quiosque, no cimentado, no pátio, na quadra, biblioteca ou sala de informática, estaremos sempre procurando aprender conhecimentos sobre as práticas corporais” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA 22/03/2017).

“Não é aula passatempo, não é aula para fazer o que quer. A criança não vai chegar aqui e falar para professora Violeta, vamos jogar futebol hoje, vamos os meninos fazer uma coisa, as meninas outras, não é nada disso. É a professora Violeta quem vai organizar as aulas, conversar com vocês, pedir opinião. Nós vamos discutir a respeito das tarefas, mas é a professora Violeta quem organizará” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 15/02/2017).

Uma Educação Física que trabalhe com as funções acima descritas de meramente lazer, descanso, recreação, e que o/a estudante pode fazer o que quiser nesse espaço/tempo, não

poderia justificar a sua presença no currículo, ou se caracterizar em uma visão crítica, à medida que não possibilita reflexões pedagógicas ao/a estudante. Soares *et al.* (1992) abordam acerca de uma perspectiva de currículo ampliado¹⁹, que está circunscrita em uma concepção progressista de Educação, em que todas as disciplinas possuem a sua importância na construção de uma visão de totalidade da realidade.

Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para esta perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. (SOARES *et al.*, 1992, p. 29).

Contemplando ainda essa concepção de Educação Física, as professoras em determinados momentos explicitam aos/as discentes que essa é uma disciplina que possui conhecimentos, que haverá estudos, e que podem ser realizadas diferentes atividades para que haja a apropriação desses conhecimentos, sendo em quadra ou em outro espaço da escola que for necessário.

“Nós vamos estudar sobre coisas que a Educação Física ensina, iremos ter que ter um caderno de Educação Física porque vamos desenhar, escrever, colar as tarefas que fizemos fora do caderno, em uma folha, em um instrumental. Podemos assistir vídeos, fazer brincadeiras, jogos, ver imagens, falar sobre o que nós fizemos. Então não vamos chegar aqui para a aula de Educação Física e ir para fora da sala depressa e fazer o que quiser. Eu sou professora e eu tenho um planejamento, o que é planejamento alguém sabe?” (Uma estudante responde: planos). “Eu tenho planos, então cada dia nós vamos fazer uma atividade diferente, ou às vezes haverá dia que vamos repetir uma atividade que não deu certo no dia anterior, mas eu vou vir sempre com as aulas planejadas e ter sempre um plano para nós. Não vamos chegar aqui e fazer o que quiser ou qualquer coisa” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA 26/02/2017).

“O texto vem mostrar para nós o que justamente alguns alunos perguntaram aqui no horário que nós chegamos: professora nós vamos para quadra? Então tem um parágrafo no texto que falou sobre isso. A aula de Educação Física, não é aula de Educação Física só quando acontece na quadra. [...] A aula de Educação Física não é só na quadra, porque determinados conhecimentos precisam da sala de aula. Nós vamos precisar do caderno, e quando precisamos do caderno, precisamos também da mesa e em que nós encontramos esse material? Aqui na sala de aula. Então o início, ele é assim mesmo, nós estamos aprendendo, tentando construir com vocês um entendimento sobre o que é a aula de Educação Física aqui na escola. Então estudante que chega na quarta-feira achando que a aula de Educação Física vai ser na quadra porque é na quadra que tem que ser, já está entendendo errado. Haverá o dia que vamos

¹⁹ “A relação entre as matérias enquanto parte e o currículo enquanto todo é uma das referências do conceito de currículo ampliado que propomos.” (SOARES, *et al.* 1992, p. 29). Para maiores aprofundamentos acerca do conceito de currículo ampliado consultar Soares *et al.* (1992).

para quadra sim, que a professora vai planejar atividades que não serão feitas dentro da sala e que poderão ser feitas na quadra, às vezes vamos precisar do quiosque, às vezes dará para fazer no cimentado mesmo, mas esses primeiros dias precisamos continuar aqui na sala.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 08/03/2017).

“Nós vamos escrever quando estiver estudando as danças? Vamos ler? Vamos vivenciar os movimentos da dança? Vamos também. Eu posso trazer imagens? Posso também. E então falaremos sobre o que estamos vendo na imagem. Que nome damos a esta atividade? Leitura de imagens. Então vamos fazer várias atividades para aprender conhecimentos sobre as práticas corporais” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 08/03/2017).

“A aula de Educação Física é para podermos ler, escrever, estudar. Fazemos atividades para nós podermos estudar sobre os esportes, sobre as danças, as brincadeiras, as ginásticas, as lutas e tudo que tem a ver com estas práticas. Portanto a aula de Educação Física não é aula de ir lá para fora para passar o tempo, porque eu estou cansada e agora eu quero sair da sala. [...] Não vai só se obedecer ou só vai fazer atividade lá fora as crianças que obedeceram nas outras aulas, não é isso [...]” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 15/02/2017).

“Estamos aqui na escola para aprender. A aula de Educação Física é para estudar também, sobre as danças, ginásticas, esportes, lutas, brincadeiras e é a professora quem deve planejar os conhecimento e as atividades” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 22/02/2017).

Portanto, é evidente a compreensão dessas professoras de que a Educação Física está na escola para cumprir o papel de ensinar saberes sistematizados para os/as educandos/as. Nesse sentido, buscam desmitificar para os/as estudantes a ideia bastante presente e que, muitas vezes, é o que ocorre nas aulas, de uma Educação Física: faz-se o que se quer, ou que não se faz nada, ou ainda de treinamento esportivo apenas para aqueles/aquelas mais capacitados/as, como vemos na fala de Violeta:

[...] e tinha um professor, colega meu de turno, que o foco dele era o esporte, mas não era o esporte para todos da aula, era o esporte para aqueles que já sabiam jogar. Dessa maneira, ele pegava um grupo que já dominava, deixava-os brincar, jogar, investia nele, e deixava o outro grupo que não tinha habilidade nenhuma fazendo outra coisa. E com esse grupo que ele investia tempo para praticar, ele levava em campeonatos, e nesses campeonatos eles ganhavam troféus e trazia para a escola. (P. VIOLETA).

Evidenciamos ainda um aspecto em relação as aulas de Educação Física, que advém de um entendimento equivocado sobre este componente curricular, decorrente de todo um processo histórico da área, assim como também da prática pedagógica exercida por alguns/algumas docentes, que tratam esta disciplina como momento de descanso e de lazer, o que faz com que, muitas vezes, ela seja tratada na escola como elemento de barganha.

Eu senti que tive um choque muito grande quando fui para a escola, porque no início quando você chega na escola, a Educação Física é muito desorganizada dentro dessas instituições. É uma visão muito biologicista, de que a Educação Física está ali para ser um recreio, um descanso para os alunos, e é usada muito como moeda de troca entre os outros professores. É tida como a aula que os alunos mais adoram, mais gostam, então nesse sentido, os professores podem usar ela como barganha, “se não fizer eu tiro a aula de Educação Física”, ou então a Educação Física como prêmio ou castigo, e eu caí nessa realidade. (P. VIOLETA).

Esse tipo de ação é costumeiramente presenciado com a Educação Física, ou já se ouviu dizer em retirar o/a educando de uma aula de Matemática ou de Português porque não estava se comportando bem em outras aulas? Isso é um reflexo da compreensão que se tem a respeito da função dessa disciplina no contexto escolar. Concordamos com Machado *et al.* (2010) que notaram, em seus estudos, “[...] que a escola possui uma visão acerca da função da EF muito distante da perspectiva, que a entende como um componente curricular com um saber a ser transmitido/tematizado e que se configura naquilo que se tem denominado de cultura corporal de movimento. (MACHADO *et al.* 2010, p. 139).

Consideramos, também, apresentar uma fala da professora Violeta, que relata sobre a sua atuação em uma escola em que a sua concepção de Educação Física e seu trabalho não eram valorizados e respeitados.

Na época em que eu trabalhava havia uma direção de escola que claramente não gostava do meu jeito de trabalhar. Eu tinha uma forma, essa forma que você acompanhou no desenvolvimento do meu trabalho [...] e eu, professora, que estava ali preocupada em desenvolver, ensinar um conhecimento para o aluno sobre o esporte, a dança, a ginástica ou o que fosse, mas que me preocupava com o processo de trabalho, em contemplar a todos: os que já tinham experiência fora da escola, os que vinham sem experiência e tinha que ensinar do zero e tentar construir um trabalho coletivo ali, em que uns pudessem jogar e trabalhar com os outros. Isso não tinha valor, e isso foi-me cansando, fui vendo que eu estava dando “murro em ponto de faca”. (P. VIOLETA).

Percebemos, aqui, que os entendimentos de Educação Física pelos/pelas diversos/as indivíduos da sociedade ainda se encontram atrelados e arraigados às diversas concepções que esta disciplina assumiu ao longo de sua trajetória histórica. Dessa forma, a realização de um trabalho que vá na contramão dessas perspectivas e que busque acompanhar o debate crítico surgido na década de 1980, ainda enfrenta obstáculos para sua realização no contexto escolar.

Nessa perspectiva, além desse obstáculo, enfrentado por Violeta, em relação a direção escolar e o trabalho com uma proposta de Educação Física diferente de uma perspectiva tradicional, acrescentamos um apontamento de Bracht (1999), que discorre que

As propostas pedagógicas progressistas em EF deparam com desafios de várias ordens: desde questões relativas à sua implementação, ou seja, de como fazer com que sejam incorporadas pela prática pedagógica nas escolas, até questões mais teóricas que dizem respeito, por exemplo, às suas bases epistemológicas (BRACHT, 1999, p. 82).

Em síntese, a concepção de Educação Física que foi e vem sendo trabalhada na formação continuada, desde o Cemepe até o Lecef, pauta-se em referenciais críticos da Educação e Educação Física, conforme pudemos observar quando tratamos dos contextos em que as docentes estiveram inseridas. Compreendendo que essas professoras estiveram envolvidas nesses dois espaços, pudemos perceber, por meio das entrevistas e observações, que elas se apropriaram, claro, de formas diferentes, umas mais outras menos, de tais perspectivas. Portanto, acreditamos que esses espaços se constituíram como elementos formadores da concepção de Educação Física dessas docentes, e segundo o que foi discutido e apontado neste item, possuem princípios que a aproximam de uma concepção crítica de Educação Física.

5.3.2 Concepção de avaliação das e para as aprendizagens

Sobre o que é avaliação e para que ela serve as professoras, em geral, apontam como principal função saber se o/a estudante aprendeu ou não aquilo que foi ensinado/objetivado pelo/pela professor/a.

A avaliação, para mim, é uma sistemática para dizer se aquilo que você objetivou, em termos de aprendizagem, você realmente conseguiu. Se você, professora, conseguiu atingir os objetivos que previu e se os seus alunos deram conta de aprender aquilo que foi previsto. Acho que a avaliação é um conjunto, é você diagnosticar, ver se isso aconteceu (P. VIOLETA).

A avaliação, para mim, o nome já diz, é para avaliar, se o aluno sabe, ou se ele domina no caso da Educação Física um certo movimento, uma certa técnica, um conteúdo. Para ver se ele aprendeu sobre aquilo (P. HORTÊNCIA).

A avaliação, para mim, é uma maneira de saber se o aluno está aprendendo ou não. Eu não consigo ver a avaliação, conceituar a avaliação de uma outra forma. (P. AZALEIA).

Tais aspectos corroboram o papel da avaliação que Fernandes (2009) anuncia, entendendo a avaliação como um processo de coleta de informações sobre os/as estudantes acerca do que eles sabem e são capazes de fazer.

A docente Tulipa apresenta em sua fala um aspecto interessante que, vai além da avaliação das e para as aprendizagens, uma avaliação do ensino.

[...] Falando em avaliação da aprendizagem, é por meio da qual professores e professoras, estudantes conseguem avaliar tanto o processo de ensino, quanto o que é ensinado e aprendido (P. TULIPA).

A avaliação do ensino permite ao/a professor/a refletir acerca do seu trabalho, transformá-lo, caso seja necessário, e delinear os caminhos a seguir. Podemos notar na fala da professora Azaleia, tal aspecto:

[...] à medida que eu vou perguntando para os estudantes e eles vão me respondendo ou deixam de responder, é que eu vou desenvolvendo as minhas aulas. Assim, há momentos que eu sinto que posso seguir, há outros que eu até tenho que voltar (P. AZALEIA).

Essa percepção do/da professor/a por meio da avaliação do processo ensino e aprendizagem permite-lhe realizar reajustes ainda mesmo durante o processo, a fim de sanar as dificuldades, é um caminho de idas e voltas, de retomadas.

Quando se tratou da importância de realizar o processo avaliativo nas aulas de Educação Física, as professoras investigadas foram unânimes em suas respostas concordaram com essa importância. A justificativa que mais apareceu foi relacionada à aprendizagem dos/das estudantes, no sentido de investigar se essa aprendizagem ocorreu ou está ocorrendo. Além disso, duas participantes da pesquisa atribuíram a importância da avaliação pela orientação que esta pode fornecer ao/a docente para que ele /ela melhor direcione o processo e suas ações. Uma professora apontou também a relevância de se realizar uma avaliação inicial, a fim de identificar o que o/a discente já sabe sobre o assunto a ser ensinado, ressaltando que esta deveria ter como referência o/a próprio/própria estudante com ele/ela. E uma docente destacou também a questão da valorização da Educação Física por meio da avaliação. Podemos observar, nos fragmentos abaixo, tais respostas:

Eu acho, porque é uma forma de valorizar a disciplina dentro da escola e uma forma de diagnosticar se ocorreu o aprendizado (P. HORTÊNCIA).

Eu acho importante a avaliação em todos os âmbitos da escola. Acredito que é importante para o professor saber por onde ele vai caminhar, como levará o planejamento, se ele precisa de modificar, se o que está fazendo está sendo apreendido pelos estudantes (P. TULIPA).

Eu acho importante porque se você trabalha com o conhecimento, você precisa saber se o aluno está sabendo ou não e isso para mim é por meio da avaliação [...] (P. AZALEIA).

Eu acho que toda intervenção pedagógica não tem como ser realizada sem uma avaliação, que seja uma avaliação inicial. Avaliação inicial ela tem que existir, porque você vai ver o que o aluno já sabe sobre o que você está se propondo a ensinar, porque isso é o professor não partir da ideia de que ele é

o detentor do conhecimento, que ele é quem sabe mais. Às vezes é importante dialogar. Quando ele sabe o que o aluno não sabe ou já sabe, isso direciona melhor o processo, orienta melhor as ações que ele pode vir a desenvolver para atingir objetivos, que ele prevê para o trabalho dele, então seja na Educação Física ou qualquer componente curricular, ela precisa ser feita. [...] Nós temos no sistema educacional uma avaliação que ela formaliza todo mundo, mas eu acredito que a referência tem que ser o que era, onde o aluno estava [...] que a Educação é isso, é processo e não tem como eu querer nivelar todo mundo (P. VIOLETA).

Entre as falas, uma questão nos chamou atenção. Ao se pensar a avaliação, na maioria das escolas, conforme descrevemos na introdução, ela ocorre de maneira geral pautada nas perspectivas tradicionais, em que a preocupação com os resultados finais transcende o acompanhamento do desenvolvimento do/da estudante durante o processo, em que se busca classificar, hierarquizar, selecionar e em que a nota é um mecanismo de barganha utilizado, muitas vezes, como sinônimo da avaliação. Partindo desse pressuposto, cabe-nos pensar de que avaliação estamos falando, quando tencionamos dizer que esta valoriza a Educação Física na escola, aspecto apontado pela professora Hortência.

Acreditamos que a Educação Física, precisa, sim, ser mais valorizada no ambiente escolar, haja vista que, em função de seu processo histórico de constituição como componente curricular, veio, ao longo do tempo, sendo escamoteada e tratada como disciplina de “quebra galho”, “recreação”, “descanso”.

Ademais, sabemos que a comunidade escolar se apoia nesse modelo de avaliação ainda tradicional confiando que é o melhor. Tal como evidencia Hoffmann (2008)

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional [...] sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos (HOFFMANN, 2008, p. 11).

No entanto, entendemos que não podemos reforçar uma ideologia de avaliação tradicional, para que a Educação Física ganhe representatividade na instituição escolar, pois estaremos apenas fortificando esse sistema seletivo e excludente, que se soma as práticas cotidianas na escola, mais fortemente presente nas outras disciplinas do currículo. No fundo significa defender uma igualdade para a Educação Física em aspectos já duramente criticados pelas pesquisas no campo da avaliação educacional.

Todavia, se estamos falando de uma avaliação que colabore com as aprendizagens dos/das estudantes, que acompanhe o processo ensino-aprendizagem e busque sanar as dificuldades e que não esteja preocupada meramente com o produto, mas com o processo, essa, sim, pode valorizar não somente a Educação Física, mas todos os componentes curriculares da

escola, pois está primordialmente interessada nas aprendizagens. Portanto, julgamos que tal valorização se dê pelo compromisso com o ensino e a aprendizagem, à medida que se compreenda e se faça compreender pela comunidade escolar que a Educação Física possui conhecimentos a serem tratados assim como qualquer outra disciplina e, dessa maneira, também é preciso um processo avaliativo que acompanhe esse processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, justificar a Educação Física na escola de maneira a contribuir para seu reconhecimento e valorização, tem como cerne a questão do conhecimento (“o que ensinar”). Por isso defendemos um processo de seleção de conhecimentos que possa permitir saltos qualitativos na aprendizagem dos estudantes, bem como colaborar para uma formação ampliada dos mesmos. (ANTUNES *et al.*, 2017, p. 72).

Destarte, constatamos neste primeiro momento, de maneira geral, um discurso por parte das docentes acerca da avaliação e da sua importância relacionada ao seu compromisso com a aprendizagem dos/das estudantes, bem como com o processo orientador da ação docente, pressupondo-se modificações, replanejamentos a fim de que se delineie o melhor caminho para o ensino-aprendizagem.

Luckesi (2008) pondera que avaliar é muito mais que apenas verificar, pois é preciso tomar uma decisão frente aos resultados encontrados, se não, a avaliação cumprirá apenas uma função classificatória. Ao serem indagadas sobre o que fazem com os resultados da avaliação, de maneira geral, as professoras discorrem empregá-los em prol de uma melhoria do ensino e da aprendizagem.

Algumas professoras destacam utilizar os resultados para aprimorar sua prática, replanear, subsidiar planejamentos seguintes, dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem:

Eu uso para eu mesma melhorar minha prática. Se o que eu ensinei ou da forma que eu ensinei eles apreenderam ou não, se eu tenho que mudar a minha metodologia de ensinar, se eles conseguiram entender como eu falei, se não, eu tenho que mudar, tenho que trazer outras formas para eles aprenderem e entenderem, é isso que eu avalio (P. HORTÊNCIA).

[...] mas principalmente esses resultados subsidiam o planejamento seguinte. Seja do ano seguinte ou do planejamento da próxima temática que eu tratarei. É principalmente para a continuidade do processo ensino-aprendizagem mesmo que eu utilizo. Porque eu já conhecendo melhor as limitações, a melhor forma de registro para eles, no caso uma turma que por exemplo escreve pouco sozinhos, [...] eles escrevem com dificuldades, mas escrevem. Então vendo o perfil da turma eu consigo adequar as atividades, fazer com que eles aproveitem melhor (P. TULIPA).

Aqui serve para eu planejar novamente aquilo que eu preciso trabalhar. Eu acho que seria assim, me dá uma base do que eu tenho que fazer com o aluno (P. AZALEIA)

Para fornecer *feedbacks* aos/as estudantes:

Eu não tabulo não, eu dou o *feedback* para eles verbalmente (P. VIOLETA).

Fernandes (2009), Villas Boas (2007) destacam que o *feedback* é um aspecto indispensável, quando se trata de uma avaliação formativa, à medida que se realiza uma interação entre professores/as e estudantes que possibilita uma comunicação acerca de como estão as aprendizagens. Portanto torna-se importante que o/a docente ao avaliar seus/suas discentes, identificar os resultados (aqui não nos referimos a resultados em termos numéricos, mas, sim, em termos de aprendizagem, como o/a educando/a se encontra no processo educativo) oferecer a eles/as um *feedback*, um retorno, informando-os para que possam ser responsáveis também pelo seu processo de aprendizagem.

No fundo, o *feedback* deve esclarecer perante os alunos seu nível real, ou seu estado, perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado, se tal se revelar necessário. [...] (BIGGS, 1998 *apud* FERNANDES, 2009, p.97, grifo do autor).

Aqui identificamos que apenas uma das docentes, menciona sobre o uso dos resultados da avaliação, envolvendo o processo de comunicação com aos/as estudantes sobre esses, o *feedback* (Violeta). Discutiremos mais em relação a este aspecto na temática “Propostas de Trabalho Avaliativo”.

Ainda sobre o que é feito com os resultados da avaliação, algumas docentes mencionaram também, que a partir destes, realizam retomadas de aspectos que julgam importantes ou necessários, como podemos ver nos relatos:

Geralmente retomo com eles algumas coisas que eu acho que são importantes. [...] Às vezes anoto que eu preciso repetir alguma atividade com eles, como é que eles foram naquela atividade, às vezes eu também faço uma outra para abordar mais ou menos a mesma coisa, para que eles tenham condições de retomar (P. TULIPA)

[...]. Os resultados servem para mim. Seriam um elemento orientador das minhas aulas. Ali eu percebo se o aluno está aprendendo ou não e, dependendo do momento, dá para eu voltar. (P. AZALEIA).

Ademais, durante o período de observação, em que acompanhamos as professoras em suas aulas, foi observada, pelo menos uma vez na prática das docentes — exceto Hortência²⁰ — a ocorrência, de momentos que corroboram com essa retomada dos conteúdos, após a avaliação de que os/as estudantes não haviam aprendido ou não estavam aprendendo os assuntos tratados. Evidencia-se a tomada de decisão destacada por Luckesi (2008) frente aos resultados da avaliação.

Azaleia, em dois dias de suas aulas, realizou uma proposta de revisão dos conteúdos que vinham sendo estudados na disciplina de Educação Física.

A professora diz que os/as estudantes deverão buscar na memória sobre o que eles/elas têm falado/estudado nas aulas de Educação Física. Ela vai questionando os/as estudantes e fazendo um espécie de revisão dos conteúdos que vinham sendo tratados (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 12/04/2017).

A professora pergunta aos/as estudantes: “Sobre o que temos estudado nas aulas de Educação Física?” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 19/04/2017).

Durante a entrevista com essa professora, indagamos a ela a intenção da realização de tal procedimento. Ela nos relatou:

É porque é o seguinte, diante do que os estudantes me apresentam aqui de desenvolvimento, na escrita, na leitura, alunos que não falam nada durante as minhas questões, eu acho difícil começar de onde eu parei. Tem momentos que eu volto no início para não ficar aquela ideia de que algo está perdido no ar: “Do que a professora está falando?”. Então, por exemplo, se eu estou falando das práticas corporais e antes eu fiz um procedimento para tratar de materiais, eu prefiro retornar, porque eu acho que vai ajudar o aluno. Então eu retomo a questão dos materiais novamente. Eu acho que fica melhor para eles entenderem o procedimento. Até pensando naqueles que tem um pouquinho mais de dificuldade. Talvez a L, o VG, a MC, por exemplo já entenderia. Além disso, acabam sendo os mesmos que participam. Sempre os mesmos que estão calados, que para mim não estão entendendo muita coisa, continuam no mesmo ponto. Pelo menos é a leitura que eu faço. (P. AZALEIA)

A professora Tulipa também retomou o conteúdo trabalhado em um determinado momento, quando avaliou que a experiência não havia sido satisfatória. Na observação, percebemos que ela trabalha com os movimentos da prática corporal forró em uma aula e, na aula seguinte, retoma essa experimentação. Ela destacou na entrevista:

²⁰ Durante o período em que estivemos inseridas no campo, observando as aulas das docentes investigadas, não presenciamos ações da professora Hortência em relação a retomada de conteúdos após uma avaliação.

Na aula passada por exemplo, eu avalei que a experiência de forró não foi muito boa, que tivemos pouco tempo e os alunos estavam muito agitados, falantes, com dificuldade para ouvir as orientações. Então, é algo que eu já previa que precisaria fazer de novo, acrescentando alguns movimentos a mais do forró, mas dessa vez tentando aproveitar o tempo todo da última aula, às vezes ir até um pouquinho mais cedo para conseguirmos avançar e se eu achar que não deu certo, às vezes fazemos ainda mais uma depois. (P. TULIPA).

Violeta, após realizar uma proposta de trabalho avaliativo, que será descrita no subitem “Momento avaliativo final”, identificou algumas dificuldades dos/das estudantes e, como uma forma de tentar retomar os conceitos e a atividade, a professora elaborou um texto sobre as categorias que foram abordadas.

Porque o que aconteceu, como eu não fui avante com o trabalho com o conceito, eles registrando no caderno, eu pensei. “Bom, então diante de todas as dificuldades que eu tive, eu não vou agora abortar, porque agora não tem como mais. Então o que eu posso fazer para tentar remediar?” Assim, eu elaborei o textinho, fazendo uma síntese de tudo, e trouxe. Porque então fica, o texto, frente aquela atividade que na minha opinião não foi de muito sucesso, ela não cumpriu o que eu queria, até porque eu tive que ficar ajudando demais. Mas o que me interessava ali, era a distinção, a classificação dos elementos, e como eu senti que ainda tinha dúvidas por parte deles eu organizei no texto para poder fechar. Para mim foi um fechamento. Estaria fechado na atividade dos recortes, se eles não tivessem tido as dificuldades que tiveram. Então é assim, o *feedback* que teve a atividade me apontou que eu deveria então pensar um outro procedimento, uma outra atividade para poder tentar fechar a sequência com eles (P. VIOLETA).

A professora traz um texto para os/as estudantes sobre o assunto que foi estudado nas aulas, informando aos/as educando/as que esse material encerrava com a parte do estudo sobre o que é a Educação Física. A professora pede para que os/as discentes leiam, e depois lê juntamente com eles/elas. O texto é um resumo sobre o que são as práticas corporais, atividades e materiais. Ao final da leitura a professora realiza perguntas sobre o mesmo, reforçando os conceitos ali abordados (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 03/05/2017).

Luckesi (2008) nos diz que a avaliação é “[...] um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.” (LUCKESI, 2008, p. 81). Nessa lógica, o ato da professora Violeta, de realizar esta proposta de trabalho avaliativo, perceber as dificuldades, e retomar com um texto para fechar a temática, assim como de Tulipa, ao retomar a experimentação de forró e de Azaleia, ao realizar uma revisão dos conteúdos, são ações que se aproximam aos princípios de uma avaliação formativa. À medida que ela se compõe de um processo de idas e vindas, a fim de que os/as educandos/as alcancem a aprendizagem.

Quando se trata da avaliação, outro aspecto importante é a compreensão do erro, pois tradicionalmente ele é condenado, e o/a educando/a censurado/a. No entanto, em uma prática

avaliativa formativa, o erro adquire outro significado. Segundo Soares *et al.* (1992, p. 109), “É necessário levar em conta que o erro compõe o processo de aprendizagem e faz parte da construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.” Corroborando a esses/as autores/as Luckesi (2008, p. 53-54), destaca que “[...] o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis.” Então, ele é uma fonte de aprendizagem e não de castigo.

Todas as professoras investigadas possuem um discurso positivo acerca do erro, entendendo que é errando que se aprende (P. HORTÊNCIA), que faz parte do processo ensino-aprendizagem e, a partir dele, percebe-se o que precisa ser melhorado (P. TULIPA), que seria até uma forma de avaliação, pois é um sinal de que tem algo que precisa ser aperfeiçoado até na própria ação pedagógica do/da professor/a (P. AZALEIA), que é uma referência para se repensar o erro do/da estudante, exprime a compreensão que o/a educando/a está tendo e que pode revelar que o/a professor/a precisa adotar uma maneira diferente de dizer, mostrar determinado conhecimento. (P. VIOLETA).

Notamos na fala da professora Azaleia, quando fala sobre o erro que esta possui uma dificuldade em relação a turma de oitavo ano em que leciona. Ela enumera:

O erro, por exemplo, com os meus alunos de sexto ano, aqui, é tranquilo. O erro para mim não tem dificuldade nenhuma, no sexto ano, quando ele faz errado eu trato com respeito em relação ao que ele está me apresentando ali. Eu acho que seria até uma avaliação, é um sinal de que tem algo que precisa ser melhorado, talvez até na minha prática, na minha ação pedagógica. Agora no oitavo ano tem aluno que realmente eu o vejo fazendo errado, só que como eu sei que é descaso, eu realmente ignoro. Não dá para você querer, você não ensina quem não quer aprender, ainda mais aluno daquela idade, é muito complicado. (P. AZALEIA).

Tal fala nos permite algumas reflexões, haja vista que a afirmação: “não se ensina quem não quer aprender”, na perspectiva de uma avaliação formativa não pode ser considerada válida, pois uma das características dessa modalidade de avaliação é: “[...] o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.” (FERNANDES, 2009, p. 61). Assim, quando se pensa nessa concepção de avaliação, entendemos que avaliamos para chegar à aprendizagem, portanto, ao visualizarmos o ato de avaliar como um processo que gera aquisição de conhecimentos, esse pensamento de Azaleia não está adequado, visto que estaríamos acreditando previamente na impossibilidade de esse/essa estudante aprender.

As notas de campo também possibilitaram trazer algumas situações sobre a postura das professoras em relação ao erro. Identificamos uma ação de Tulipa, que corrobora uma ideia do erro construtivo, como parte do processo de aprendizagem. No momento descrito na nota, a docente estava organizando com os/as estudantes o caderno de Educação Física, entregando-lhes um instrumental que comporia a capa, assim os/as discentes deveriam recortar e colar nos seus respectivos cadernos. Na sua fala, a professora permite que os/as educandos/as façam conforme consigam, compreendendo e explicitando para eles/elas que com o tempo, ao irem realizando tal tarefa outras vezes, aprenderiam e conseguiriam executar melhor tal ação.

“Eu sei que tem alunos aqui que possui dificuldade para colar, que vai ter dificuldade para cortar, mas nós não aprendemos a colar e não aprendemos a cortar se não fizermos. Se sempre alguém fizer por nós, não vamos aprender não. Então, vai ficar feio, vai ficar torto, a mãe vai falar: nossa mas quem colou essa folha torta?. Eu, porque a professora falou que tinha que ser eu para colar essa folha, para eu aprender um dia. Então não tem problema se ficar cortado um pouco torto, colado um pouco torto, você vai fazer o melhor que você pode” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 02/03/2017).

Pudemos notar que, embora algumas professoras apontem uma visão positiva sobre o erro no seu discurso, foram vistas algumas ações contraditórias, que se aproximavam da lógica do erro como algo que não pode acontecer. É possível observar tal fato, na nota de campo de Azaleia, quando esta anuncia aos/as estudantes que irão realizar uma tarefa sobre determinado assunto e, de antemão, chama atenção deles/delas para prestarem atenção a fim de que não errem.

A professora fala que hoje irão caminhar para fazer uma última tarefa sobre o estudo sobre práticas corporais, e alerta para que os/as estudantes prestem bastante atenção. “Então precisa prestar muita atenção no que a professora falar para não fazer errado” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 17/05/2017).

E ainda, na ação da professora Violeta, ao realizar uma proposta de trabalho avaliativo, em que os/as estudantes deveriam selecionar, recortar e colar imagens classificando-as nas categorias: práticas corporais, atividades de aprendizagem e materiais. Durante e ao final da execução dessa proposta, Violeta faz diversos comentários, conforme podemos constatar:

“Ninguém cola nada antes, tem gente que parece que está começando a confundir. Nossa! Mas se ficar colado errado, vai ficar horrível essa tarefa”. “Oh, nós vamos fazer juntos, que eu estou até gelada de medo, porque não é para ficar tarefa feia, desorganizada de jeito nenhum.” A professora ajuda uma estudante que estava atrasada, e diz para ela que não pode ficar nada errado no caderno. A docente vê um estudante que colou no lugar errado, explica novamente como deve ser feito e em seguida vai em outra mesa onde um

discente, que não esperou para fazer juntamente com ela, colou a imagem no local errado. A professora diz então: “Por que não faz junto comigo? A pessoa quer sair na frente, colando o que eu não falei para colar, é isso que dá, se fosse ao menos na minha frente e fizesse certo!... Se tem dúvida, não recorta, faz junto comigo, o que eu falei, identificamos juntos uma prática corporal, de depois colamos.” “[...] essa tarefa cortada errada vai ficar horrorosa” “Quem eu passei e falei certo, pode colar” “Essas pessoas que saíram recortando e não pensando, a tarefa ficou errada, e eu vou deixar a tarefa errada no caderno.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 26/04/2017).

“Houve alunos que perderam figuras, que coloram onde não era para colar porque confundiram as práticas corporais e agora a tarefa fica errada. Como que eu vou pegar uma tarefa e arrancar? Não tem como. Ficará errado no caderno, infelizmente. Só mostra que a criança não teve paciência, atenção, não se concentrou bem para fazer o trabalho bem feito. Mas agora, do jeito que está, nós vamos continuar, porque não tem como entrar numa máquina do tempo [...] e voltar, por isso que tudo que fazemos na vida tem que ser bem feito, tem que ser com atenção, tem que ser prestando atenção no que as pessoas estão falando.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 03/05/2017).

A professora orienta alguns/algumas estudantes passando de mesa em mesa, tentando arrumar o daqueles/as que colaram no lugar errado, (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 03/05/2017).

Isto posto, compreendemos o erro como um elemento que faz parte do processo avaliativo, à medida que, quando avaliamos e o detectamos, ele nos permite a percepção das falhas e dificuldades dos/das estudantes e se torna uma fonte de aprendizagem e de (re)orientação do processo. No discurso das professoras investigados, há perspectivas de considerar o erro como parte do processo, no entanto, nas observações, não foi possível captar muitos elementos sobre essa temática, a fim de podermos fazer uma análise mais aprofundada de suas práticas. Contudo, algumas falas/fatos que nos chamaram atenção foram tomados em nota de campo, e nos permitiram ver situações em que o erro é visto como algo construtivo e outras circunstâncias em que prevalece uma visão ainda fortemente presente nas escolas, de que o erro deve ser evitado.

Por conseguinte, buscamos verificar como a avaliação foi tratada nos processos de formação (Graduação, Pós-Graduação e formação continuada no Lecef) e contextos escolares das professoras investigadas. Das quatro professoras, três (Tulipa, Violeta e Hortência) se recordam de que a avaliação foi abordada nos cursos de Graduação. As professoras Tulipa e Violeta destacam que o tratamento dado a esta temática foi sob um viés mais biológico²¹, tipo

²¹ Se trata de uma avaliação voltada a análises de habilidades motoras e características físicas dos/das estudantes, por exemplo: perfis antropométricos, aptidão física, desempenhos motores entre outros aspectos, utilizando a aplicação de testes físicos.

de avaliação que, segundo Tulipa, não é realizado na escola e que, segundo Violeta, não é condizente com a sua perspectiva de seu trabalho.

O que eu me lembro era relacionado a avaliação física, o tipo de avaliação que eu não realizo na escola (P. TULIPA).

É um método de avaliação que não condiz com a nossa perspectiva de trabalho (P. VIOLETA).

O motivo pelo qual as professoras Violeta e Tulipa apontam não trabalhar com uma avaliação de viés mais biológico é a não adequação dessa forma de avaliação a uma concepção de Educação Física em que elas acreditam. Esse tipo de avaliação está mais relacionado com uma Educação Física Escolar pautada no desenvolvimento da aptidão física e/ou esportiva, compondo as tendências pedagógicas que mais tiveram força até a década de 1970.

Essa forma de avaliação se contrapõe a perspectiva crítica porque quem faz avaliação pela perspectiva da aptidão física também tem uma abordagem de ensino por esta perspectiva. É como se fossem abordagens que sejam coerentes com a sua concepção de ensino, técnicas avaliativas que sejam coerentes com a sua perspectiva. Não estou falando que, em algum momento do trabalho do professor, ele não possa objetivar uma mensuração de aspectos biológicos, mas quem o faz, às vezes, faz só por essa visão e outra, se eu avalio o percentual de gordura do meu aluno, é porque eu estou objetivando aumentar/diminuir esse percentual, então os meus objetivos são na linha da promoção da saúde e não de discutir a saúde. Nesse sentido, também seria um viés que não é compatível com a realidade da escola brasileira, você tem 40 alunos, se eu for medir, pesar, tirar percentual de gordura, fazer teste de flexibilidade, agilidade, habilidades motoras dos alunos, tenho que organizar um trabalho que eu faça isso extraturno, mobilizar os alunos na escola para fazer isso, porque um teste assim não se faz na aula de Educação Física em 50 minutos com os outros alunos juntos. Eu preciso de instrumentos e vestuário específicos para fazer isso, às vezes o aluno tem até que se despir, então não é condizente com a minha perspectiva de trabalho e nem com a realidade das escolas brasileiras (P. VIOLETA).

Eu penso que tem mais relação com uma perspectiva de treinamento esportivo ou de desenvolvimento de aptidão física mesmo. Não é que não pode ser feito, você pode tematizar por exemplo corpo, falar sobre as capacidades e habilidade físicas, sobre as medidas antropométricas, fazer as medidas, fazer uma comparação, o perfil da turma junto com ela. Tem como abordar, fazer esse tipo de avaliação dentro de uma perspectiva crítica, mas depende da forma que você faz e com que finalidade, depende do que você está trabalhando no momento (P. TULIPA).

No caso que Tulipa aponta, do tratamento da avaliação física em uma perspectiva crítica, entendemos que ela poderia ser tomada como conteúdo de um tema ensino, ou até mesmo um tema de ensino. Não sendo assim, o objetivo principal e único da Educação Física Escolar a melhoria dessas capacidades/habilidades motoras e físicas.

Portanto, aqui podemos retomar a discussão realizada no item “Concepção de Educação Física”, e apontar que Tulipa e Violeta buscam ser coerentes com a realização de uma prática pedagógica em uma concepção crítica, negando então, segundo visto em seus discursos, uma prática avaliativa que se enquadre em uma perspectiva tradicional. E, conforme já apontou Terra (2008), os conceitos de avaliação estão relacionados a uma concepção de Educação e de Educação Física.

Na Pós-Graduação, Azaleia, Violeta e Tulipa também tiveram contato com o tema. No entanto, Tulipa discorre que não houve um componente curricular específico que versasse sobre o assunto, sendo ele discutido dentro de outras disciplinas e também no seu próprio trabalho de conclusão de curso. Violeta ressalta que o enfoque dado à avaliação na Especialização foi também sob o viés biológico e, no caso de Azaleia, mais voltado para uma avaliação psicomotora, haja vista que fazia uma Pós-Graduação na área de Educação Psicomotora. Nesse sentido, todas as professoras apontam que as contribuições em relação a esse tema nesses níveis de formação, em pouco ou nada colaboraram para as suas práticas pedagógicas, seja pela direção em que foram abordadas, seja pelo pouco tratamento dado à temática, seja pela distância entre o discutido no contexto da Graduação com a realidade vivenciada na escola.

Não contribui. Tanto é que, com relação a avaliação eu tenho dificuldade até hoje. A minha Graduação não contribuiu em nada nesse sentido e a Pós-Graduação que é em Educação Psicomotora também não. Porque eu não utilizo o que eu aprendi na Educação Psicomotora na Educação Física Escolar. (P. AZALEIA).

Nenhuma. Contribuiu nada. [...] Porque quando você está na faculdade é uma coisa, a realidade na escola é outra totalmente diferente [...] (P. HORTÊNCIA).

Eu considero que as contribuições foram muito poucas, porque não foi algo muito estudado por mim nas disciplinas, sinceramente se eu estudei isso a fundo eu não me lembro. Isso me leva a crer que não foi muito proveitoso para mim. (P. TULIPA).

De avaliação não trouxe, como meu curso foi muito voltado para viés biológico, não contribuiu dentro da perspectiva que hoje eu trabalho, porque se fosse uma avaliação dentro dos parâmetros do treinamento, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação eu estudei aspectos desse tema, e que talvez, dentro de um viés biológico eu conseguiria fazer a avaliação dos alunos. [...] (P. VIOLETA).

Para Azaleia e Violeta, o que lhes permitiu pensar na avaliação foi a formação continuada, enquanto Tulipa tem estudado com maior profundidade essa temática, devido ao Mestrado que realiza.

Enfim, agora, dentro da perspectiva que hoje eu trabalho, a visão de avaliação foi sendo construída na formação continuada, não é da formação inicial, porquê da formação inicial foi sim o viés biológico e, nesse sentido não posso dizer que não teve, teve sim, tiveram os estudos, as referências, dentro dessa linha (P. VIOLETA).

Eu li um pouco mais sobre a avaliação depois da Graduação. Quando eu fiz Especialização tinha dentro de uma disciplina a temática de avaliação, mas assim com mais profundidade mesmo, só agora no Mestrado. As leituras que eu fiz na Graduação não estavam muito dentro da temática da avaliação. (P. TULIPA).

O que me faz pensar, mas com muita angústia sobre avaliação é do que eu aprendi lá nos cursos de formação. (P. AZALEIA).

Quanto às discussões/estudos sobre a temática avaliação no Lecef, observamos que, pelos relatos das professoras, quando existiu alguma conversa sobre o tema, ela foi pouca e no contexto da elaboração das Estratégias de Ensino, como podemos ver nas falas:

Nós já discutimos, mas pouco, mais para ver no contexto da Estratégia de Ensino mesmo, porque nós temos clareza que é necessário o processo avaliativo, mas se formos falar dos estudos que eu estou fazendo agora, com certeza eles avançam muito mais em profundidade. Nós só falávamos, mas nunca tínhamos lido muita coisa sobre avaliação, no máximo o que tem no livro do Coletivo de Autores, nunca foi o foco do grupo a avaliação não. Mas, já houve momentos que falamos sobre isso e sempre a Estratégia de Ensino tem momentos de avaliação ao início e ao final pelo menos (P. TULIPA).

Já foi conversado, um pouco sim. Lembro de falar sobre a avaliação, mas falar que nós estudamos sobre a avaliação, isso não me lembro de termos feito. [...] Se fala muito na avaliação, mas no momento ali da Estratégia, o que vamos fazer para avaliar? “Ah, então vamos fazer uma produção de texto, uma produção de desenho”, mas discutir sobre a avaliação..., eu nem cheguei a ler nenhum artigo com elas sobre o tema. (P. AZALEIA).

E dentro da própria formação continuada, nós abordamos a avaliação de forma genérica, nós não nos dedicamos dentro dessa nossa sistemática de trabalho a pensar um processo, assim às vezes específico de avaliação. (P. VIOLETA).

[...] eu atribuo ao fato de nós termos muitas demandas, temos muita coisa para estudar, e nós até hoje priorizamos mais o estudo do currículo. Como nós temos pouco tempo para estudar, e nesse pouco tempo nós escolhemos a forma coletiva de trabalhar, que é uma forma que exige mais tempo, exige respeitar o tempo do outro, que talvez eu sozinha já teria estudado, lido me apropriado de muita coisa. Só que também me apropriar sozinha não vai resolver. Então temos dado prioridades aos estudos, os quais nós começamos pelo currículo, mas que tem essa lacuna de não ter se dedicado ao estudo da avaliação (P. VIOLETA).

Eu acho que, como a maioria dos professores são da Rede Municipal, lá não há avaliação na Educação Física, nota. Eu acho que não foi um tema ainda usado, mas poderá vir a ser. (P. HORTÊNCIA).

Ao atentarmos para a fala da professora Hortência, podemos perceber que a compreensão de avaliação se restringe à nota, como é constado nos estudos sobre avaliação. No entanto, quando a docente assim comenta, a impressão que se tem é de que somente quando o ato avaliativo utiliza esses tipos de recursos (nota, provas) é que ela é mais válida e por isso merece ser estudada, quando, na verdade, avaliar é um elemento imprescindível ao processo ensino-aprendizagem e não se restringe aos registros dos resultados avaliativos, como é o caso da nota.

Sobre uma valorização da nota no cotidiano escolar, Luckesi (2008) afirma que

Mais que isso, as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (não aprovo de graça; sou durão) “por mostrar seu “poder” (“não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito”) o aluno, por outro lado está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar (LUCKESI, 2008, p. 24).

E é em decorrência dessa visão de que a nota é o mais importante em um processo educativo, pois é ela que indica a aprovação/reprovação, ou aparentemente atesta se o/a estudante aprendeu ou não, que, muitas vezes, erroneamente, as pessoas entendem de forma restrita o trabalho avaliativo a essa prática de “dar notas”.

Foi possível perceber que discussões no ambiente escolar sobre avaliação, com outros/outras professores/as, e gestores/as, acontecem de maneira superficial ou não ocorrem. Apenas Hortência, ressaltou existir essas conversas.

Existe. Aqui na escola, ano passado nós até fizemos uma ficha de avaliação, só que eram conceitos que dávamos, participação, se fez tarefa, se o caderno estava completo. Inclusive para Educação Física, para todas disciplinas. (P. HORTÊNCIA).

Azaleia pontua que quando se fala de avaliação em uma das escolas onde trabalha, é mais no sentido de ver notas e comportamento ou apresentar os resultados de avaliação externa, mas, para se discutir propriamente sobre o tema, não há discussões. Violeta relata não haver conversas sobre a temática.

Percebemos aqui uma lacuna em relação à discussão sobre a temática avaliação nos ambientes escolares. Como notamos pela fala da professora Azaleia, muitas vezes, quando se fala sobre o assunto, é em termos de verificar notas e comportamento dos/das educandos/as, pouco se discute sobre como essa avaliação tem sido realizada nas instituições escolares. Fato

esse que se torna uma barreira para mudanças no que se refere à busca por práticas mais democráticas, incluídas e em prol das aprendizagens dos/das estudantes.

Além destas considerações, por meio dos relatos, identificamos que essas professoras, em geral, não se sentem totalmente preparadas para trabalhar com a avaliação em suas aulas. A professora Hortência acredita que falta ainda muito estudo nessa área, pois, segundo ela para as outras disciplinas há uma avaliação, mas para Educação Física tudo é pela observação. No entanto, discordamos dessa afirmação de Hortência, à medida que, neste estudo, no capítulo “A avaliação das e para as aprendizagens na Educação Física Escolar”, encontramos e apresentamos diversas pesquisas com a temática avaliação, que apresentam diferentes propostas e experiências nesse âmbito.

Tulipa aponta que ainda se sente insegura, mas que com as leituras, referências que tem tomado contato devido ao Mestrado, tem melhorado, mas que ainda poderia avaliar melhor. A professora Azaleia aponta ter muita dificuldade. E a professora Violeta sente que ainda tem que estudar muito sobre a avaliação, pois, em seus estudos pessoais, é o conteúdo menos abordado. Além disso, Violeta destaca que sente falta em relação à avaliação de um registro do desenvolvimento do/da estudante mais sistematizado na Educação Física.

Eu me sinto insegura ainda. Eu sinto que eu poderia avaliar melhor, planejar esses momentos de avaliação com mais tranquilidade também. Escolher melhor as estratégias que eu vou utilizar para avaliar, os procedimentos avaliativos para abordar na Estratégia de Ensino. [...] Eu acho que ao longo do tempo com as leituras que eu fui fazendo, com as referências que tomei contato, melhorei bastante (P. TULIPA).

Eu tenho muita dificuldade [...] (P. AZALEIA).

Eu sinto que eu ainda tenho que estudar muito sobre a avaliação, vou te dizer que é o conteúdo menos estudado nos meus estudos pessoais (P. VIOLETA).

Eu acho que falta ainda muito estudo nessa área de avaliação, principalmente para Educação Física, porque para as outras disciplinas já tem uma avaliação, para Educação Física não, porque tudo que você vai perguntar: “é observando” (P. HORTÊNCIA).

Portanto, evidenciamos que o estudo da temática avaliação ainda é uma lacuna que precisa ser suprida, no âmbito do Lecef, em específico, mas também em âmbito da formação do/a profissional dessa área, de modo mais amplo, haja vista que poucas foram as discussões mais específicas sobre o tema, que ficaram restritas ao momento do planejamento e que as professoras participantes desse grupo ainda sentem dificuldades e necessidade de maiores estudos sobre o assunto.

Todavia, podemos notar que embora a temática avaliação não tenha sido tratada/estudada profundamente no contexto do Lecef e tenham sido poucas as discussões realizadas sobre o tema conforme nos relatou as participantes desse estudo, as professoras atribuem a esse grupo contribuições para a construção das suas formas de entender de realizar a avaliação.

Eu não tenho dúvida que contribuiu. Eu acho que é nesse sentido mesmo de despertar em nós, coisas (não saberia a palavra, por isso usarei o termos coisas) que eu não pensava anteriormente (P. AZALEIA).

Todas contribuições. Com o planejamento me ajudou muito, com essa possibilidade de mudança de planejamento, porque não fazemos um planejamento engessado, ele é flexível. Com essa perspectiva de diagnosticar, que antes nós não diagnosticávamos, não importava se o aluno sabia ou não, chegava e dava o conteúdo e pronto. Agora existe essa preocupação de saber o que ele sabe, para dali seguirmos (P. HORTÊNCIA).

Eu acho que eu levo muito em conta referências da minha trajetória escolar, mas principalmente ao Lecef, as pessoas que compõe o Lecef, que foram minhas professoras na Graduação também. Vamos dizer que se eu fosse seguir as referências da minha trajetória escolar para reproduzir sem criticar eu não trabalharia da forma que eu trabalho hoje. Então, até a mudança na concepção de avaliação, veio devido do Lecef, por conta da inserção no curso de Mestrado e no grupo de pesquisa ligado à Pós-Graduação. [...] mesmo que não era o formato Lecef, que temos hoje, as pessoas que estavam envolvidas naquele contexto também, inclusive uma delas era coordenadora de área na época, o grupo de planejamento das formações no Cemepe tem pessoas que ainda estão no Lecef, então influência do Lecef sim (P. TULIPA).

Algumas professoras destacam também que, além do Lecef, a participação na formação continuada do Cemepe trouxe contribuições para suas ações avaliativas.

É influência do Lecef, das formações continuadas que sempre tivemos [...] (P. HORTÊNCIA).

Eu devo a minha forma de avaliar aos estudos que eu venho realizando com o grupo de formação continuada que eu participo, primeiro na Rede Municipal de Ensino, que eu comecei a estar inteirada com esse grupo e participar de uma forma mais sistematizada de estudos a respeito da Educação Física Escolar e depois na universidade com o Lecef [...] (P. VIOLETA).

Não podemos deixar de destacar que, no caso de Tulipa, a sua entrada no Mestrado e participação em um grupo que estuda a avaliação também tem contribuído para construção de suas práticas avaliativas, como já mencionado por ela anteriormente.

Até a mudança na concepção de avaliação, veio por conta do Lecef, por conta da inserção no curso de Mestrado e no grupo de pesquisa ligado à Pós-Graduação (P. TULIPA).

No trecho que se segue, é possível constatar que a forma da professora, de compreender que se planeja a partir de uma realidade pressupõe a existência de uma avaliação inicial. E, dessa forma, acreditamos que tal entendimento de planejamento, bem como concepção de Educação Física circunscrita nessa maneira de pensar, tiveram contribuições dos contextos de formação continuada em que essa docente esteve inserida.

Então foram os nossos estudos e partindo do princípio de que não se tem como planejar sem conhecer a realidade e um dos aspectos dessa realidade é o que os estudantes sabem a respeito do que você pretende tematizar, do que você pretende ensinar [...] Quando eu paro, converso com o estudante inicialmente sobre o que ele sabe a respeito de um tema, eu estou me aproximando mais da realidade dele, que é a realidade do conhecimento dele, daquilo que ele sabe, ou seja, que nós entendemos dentro da forma que nós planejamos, que o conhecimento que o aluno tem é ponto de partida para se pensar o ensino. (P. VIOLETA).

No estudo que Macedo (2016) realizou alguns dos/das professores/as investigados/as ao tratarem das expectativas para uma avaliação, apontaram que a formação inicial e continuada e a troca de experiências com outros/outras professores/as poderiam auxiliar no processo de avaliação. Nesta pesquisa, portanto, percebemos que a forma pela qual as professoras pensam e fazem a avaliação pode ser um reflexo das discussões e estudos que ocorreram, especialmente, na formação continuada (Cemepe e Lecef). Ainda que a temática avaliação não tenha sido sistematicamente discutida, a concepção de Educação e Educação Física trabalhada nesses contextos, provavelmente influenciaram essa prática avaliativa, já nos fornecendo indícios positivos, quanto ao pressuposto levantado no item “Desvendando os contextos: O grupo de formação continuada Lecef, a utilização do modelo de planejamento Estratégia de Ensino e uma afinidade/identificação com o trabalho coletivo”, da existência de uma relação entre os contextos aos quais as professoras estiveram/estão inseridas e a atuação e entendimento delas frente a avaliação. Assim como da relação entre a concepção de Educação Física e a avaliação.

Por fim, segundo tratamos no capítulo “Na confluência de uma avaliação em prol das aprendizagens” há autores/as como Fernandes (2009), Villas Boas (2011), que estudam a respeito de uma modalidade de avaliação denominada avaliação formativa, cuja preocupação primordial é promover as aprendizagens dos/das estudantes. Dessa maneira, consideramos importante verificar se as docentes participantes dessa pesquisa, conheciam sobre essa perspectiva.

Identificamos, a partir das respostas das professoras às nossas questões na entrevista, que somente Tulipa conhece referenciais teóricos como: Luiz Carlos de Freitas, Cipriano Carlos

Luckesi, Domingos Fernandes, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Celso dos Santos Vasconcellos, José Eustáquio Romão, que são autores/as que tratam da avaliação formativa.

Tais referências foram oriundas do seu processo de ingresso no Mestrado acadêmico e participação em um grupo de estudo e pesquisa ligado à sua Pós-Graduação, cujo foco de estudo é a temática avaliação. Essa docente é também a única que afirma possuir um conhecimento mais aprofundado sobre a avaliação formativa e seus princípios; compreendemos que isso ocorre em virtude dos seus estudos no Mestrado. Sobre tal proposta e autores/as da área que vem estudando, ela aponta:

Sim, eu acho que é a proposta que mais contribui para o processo ensino aprendizagem, para uma aprendizagem significativa mesmo. Atualmente o que eu tenho mais lido é o Domingos Fernandes, o Luiz Carlos de Freitas e o Cipriano Carlos Luckesi (P. TULIPA).

Duas das docentes investigadas já ouviram falar nessa concepção de avaliação (formativa) e uma delas teve o seu primeiro contato com esse termo quando lhe foram apresentados os objetivos desta pesquisa. Violeta, embora aponte não ter estudos aprofundados sobre o tema, elabora ponderações relevantes sobre o assunto.

Eu acho até que as pessoas banalizam muito a avaliação formativa. Há pessoas que falam assim: “eu avalio formativamente”. Na minha opinião, embora eu não conheça os referenciais teóricos, a avaliação formativa para mim tem uma sistematização, que o professor vai organizando, registrando, anotando. Talvez ele monte até um portfólio por sala. Mas eu vejo muito, que as pessoas banalizam o termo avaliação formativa. Às vezes até nos planos de curso você vê assim: avaliação, e a pessoa coloca formativa, mas não explicita como que vai ser esse formativo. (P. VIOLETA).

Logo, mesmo ambicionando não realizar generalizações, torna-se importante salientarmos, conforme foi possível perceber nas respostas das participantes, que a modalidade avaliação formativa ainda é pouco estudada de maneira mais sistemática pelos/pelas professores/as, em termos de seus princípios e referenciais teóricos.

Retomando a fala de Violeta, reiteramos que a avaliação formativa possui, sim, princípios, características, uma concepção de Educação que a norteia e a distingue de outros tipos de avaliações. E que deve, sim, ser sistematizada e pensada conforme tais princípios. Fernandes (2006) esclarece que algumas pessoas se confundem e acreditam estar aplicando a avaliação formativa, quando na verdade não o estão exatamente. Dessa maneira, o autor nomeia esta prática de avaliação de intenção ou vontade formativa. Hadji (1992) *apud* Fernandes (2006, p. 26) frisa que “A avaliação de intenção ou de vontade formativa representa práticas de avaliação, mais ou menos indiferenciadas, que as pessoas designam como formativas sem que,

muitas vezes, verdadeiramente o sejam.” Fernandes (2006, p. 26) completa: “Isto significa que a avaliação de intenção ou de vontade formativa reflecte crenças e vontades de muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa quando, de facto, nunca o chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente.”

Dessa forma, torna-se importante a divulgação de estudos e pesquisas nesse âmbito, bem como a realização de discussões sobre essa temática nos cursos de formação inicial, continuada e nos ambientes escolares. Assim, docentes podem ter acesso a conhecimentos mais sistematizados e aprofundados sobre a avaliação formativa e seus fundamentos, a fim de implementá-la realmente em sua prática.

5.4 Propostas de trabalho avaliativo: as práticas das professoras

Adotamos o termo propostas de trabalho avaliativo, que vem sendo construído e discutido coletivamente pelo Gepae, em um constante movimento de reflexões e de estudos. Esse termo foi proposto durante a vinda do professor Dr. Domingos Fernandes a Uberlândia, para uma semana em que deu aulas sobre a temática avaliação para estudantes da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e demais interessados. A reflexão ocorrida levou as pessoas do grupo a um consenso de que esse termo é mais amplo e liberta do uso restrito e tecnicista que carrega a palavra “instrumento”.

Portanto, a utilização dessa expressão deu-se pela necessidade de se substituir o termo “tarefas avaliativas”, “instrumentos avaliativos” ou “atividades avaliativas”, haja vista que, levando em conta a pretensão de uma avaliação formativa das e para as aprendizagens, esses termos não seriam a terminologia mais adequada para tais situações, à medida que carregam um processo histórico técnico e tecnicista. A partir daí, o grupo buscou apropriar-se do vocábulo e elaborar uma conceitualização, que ainda se encontra em andamento. Utilizamos tal termo para nos referir a todas as ações de professores/as e estudantes no processo avaliativo, entendimento mais amplo do ato avaliativo.

Entendemos que, ao assumir a utilização dessa terminologia, buscamos reconhecer a diversidade e a amplitude de elementos que constituem o ato avaliativo, compreendendo que ele deve estar aliado e vinculado aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a utilização do termo representa uma tentativa de romper com as concepções tradicionais de avaliação, que estão arraigadas até mesmo nos próprios termos utilizados para se referir a avaliação de maneira muito restrita, como exemplo: instrumentos avaliativos.

Nesse sentido, a apropriação do vocábulo “propostas de trabalho avaliativo” por nós

representa uma tentativa de ampliar o entendimento das práticas avaliativas. Bem como apresentar o termo, que se encontra vinculado a uma perspectiva de avaliação formativa.

Todas as professoras investigadas nesta pesquisa afirmam realizar práticas avaliativas em suas aulas, dessa maneira buscamos, a seguir, compreender e analisar essas propostas de trabalho avaliativo. Para tal, subdividimo-las nos seguintes subtemas: Avaliação formal, O registro na prática avaliativa, Transparência no processo avaliativo, *Feedback* e A nota como parte do processo avaliativo.

5.4.1 Avaliação Formal

A avaliação, elemento constituinte do processo educativo na escola, segundo Freitas (2003) ocorre em dois planos: um formal e outro informal.

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”; no plano da avaliação informal, estão os “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. (FREITAS, 2003, p. 43).

Villas Boas (2007), discorre que

[...] avaliação feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemáticas, questionários etc. Quando a avaliação é realizada dessa forma, todos ficam sabendo que ela está acontecendo: alunos, professores e pais. Esse tipo de avaliação costuma receber nota, conceito ou menção. É o que chamamos de **avaliação formal**. (VILLAS BOAS, 2007, p. 10, grifo da autora).

Ao tratar da avaliação informal, Villas Boas (2011) pontua que a sua diferença com a formal é que nem sempre ela é prevista, sendo assim, muitas vezes, os/as discentes não sabem que estão sendo avaliados/as, o que requer muita ética do/da professor/a nesse contexto. Além disso, a autora destaca que a avaliação informal não conta com instrumentos prévios de coleta de dados, no entanto o/a docente deve estar preparado/a para fazer registros. Cabe a essa avaliação auxiliar para que o processo de avanço da aprendizagem não seja um momento de humilhação, de “brincas”, de recriminações, como muitas vezes ocorre no cotidiano escolar. Se empregada corretamente, ela é de grande importância no processo ensino aprendizagem, pois permite que o/a professor/a perceba situações em um ambiente natural.

Nesta pesquisa, não identificamos elementos que nos permitissem apontar uma avaliação informal realizada pelas docentes.

Quanto a uma avaliação formal, as professoras investigadas nos apontaram nas entrevistas diversas propostas de trabalho avaliativo que utilizam em suas aulas.

Para Luckesi (2014, p. 71), os instrumentos, compreendidos por nós como as propostas de trabalho avaliativo, são os recursos que ampliam a capacidade de observar e descrever a realidade, podendo ser: “[...] testes, redações, tarefas, exercícios, monografias, demonstração em laboratório, entrevistas, entre outros”. Com esses recursos, solicita-se aos educandos que mostrem o que aprenderam e, sem essa mediação para que o estudante demonstre suas aprendizagens, não se pode saber realmente o que ele aprendeu.

Villas Boas (2011) discorre sobre propostas de trabalho avaliativo que podem ser utilizadas como: relatórios, portfólios, dossiês, produção de textos em diferentes formatos, correspondendo a formas de se expressar por escrito. No entanto, destaca também a importância de propostas que permitam a expressão oral, como conversas informais, apresentação de pesquisas, trabalhos de feiras, projetos, socialização de portfólios, entre outros. Pontua ainda, atividades em grupo e seminários que são elementos que possibilitam a avaliação de grupo e individual.

Nessa lógica, Fernandes (2009, p. 95, grifo do autor) destaca que “A diversificação de *métodos* de coleta de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação.”

A professora Hortência diz utilizar como propostas de trabalho avaliativo a observação, as atividades ministradas em sala, exercícios para resumir o conteúdo, atividades de registro, tarefas, na quadra atividades de estafeta por exemplo, cadernos, participação.

Através de observação, porque é de costume, observação e através das atividades que damos em sala, de exercícios, para resumir o conteúdo que foi dado, para ver se eles apreenderam, por meio das atividades de registro. (P. HORTÊNCIA).

Em quadra utilizamos estafetas, por exemplo, eu dou um movimento, “hoje nós vamos aprender sobre o quique”, eu ensino como quicar, monto uma estafeta para saber se ele aprendeu aquilo ou não, se ele assimilou. E dentro de sala de aula através dos exercícios, dos procedimentos, de tarefas. (P. HORTÊNCIA).

Villas Boas (2007, p. 45) indica que a observação “[...] permite investigar as características individuais e grupais dos alunos, para a identificação das suas potencialidades e fragilidades, assim como dos aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho.” Chamamos a atenção para a importância do registro e um planejamento dessa observação, para que se possa

ter informações sistematizadas a respeito dos/das estudantes, que permitam identificar e analisar seu processo de aprendizagem.

A professora Tulipa aponta que as suas propostas de trabalho avaliativos são questionamentos sobre a aula anterior, registros, jogos de *quizz*, gincanas, procedimentos que se expressem oralmente, desenhos, diálogo/conversa, leitura de imagens, roda de conversas, instrumentais de escrita ou desenho, brincadeiras (por exemplo: eles tenham que falar sobre o está sendo feito ou representar, alguma coisa relacionada aos conhecimentos que estão sendo tratados)

Se eu não fizer atividades que eu converso com eles sempre, que eu observo, não terei essa dimensão. [...] Então eu acho que faz falta essas conversas, esses procedimentos metodológicos mais interativos, que são os que dão mais trabalho, que a professora fala o tempo todo com eles, então cansa muita a voz. Não é um tipo de procedimento que a professora senta e deixa eles fazerem para depois corrigir, o tipo de procedimento que eles farão sozinhos, então é algo que dá trabalho, mas o que me dá maior *feedback* de como eles estão (P. TULIPA).

Me preocupo mais em fazer procedimentos que eles se expressem mais oralmente, porque eles têm mais facilidade, então eu não faço um registro aluno por aluno, mas eu tenho ideia de quem é que está se apropriando, a partir de quem está participando mais nas aulas. Mas eu pretendo até mais para frente, de repente chamar as crianças que falam menos para conversar, fazer um processo, tentar uma conversa com eles, porque que nem sempre porque a criança não fala muito, não participa muito é porque ela não sabe, e não tem nada para falar (P. TULIPA).

Segundo a docente Azaleia, a avaliação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorre, primordialmente, por meio de questionamento aos/as estudantes e conversas com eles/elas durante as aulas, no entanto ela aponta também que às vezes ocorre por meio de instrumentais que não se configuram como provas, exercício de fixação, atividades de registro. Com os anos finais do Ensino Fundamental na outra escola em que atua, ela diz realizar perguntas durante as explicações, utilizar a autoavaliação, prova, um caderno coletivo (produção de texto das aulas cada semana um/uma discente leva para casa e escreve o que é que foi feito).

Aqui é do jeito que eu te falei, perguntando sempre, aquilo que eu estou trabalhando com eles, o tema que estiver sendo estudado, fazendo perguntas, ora com algumas atividades de registro. No Estado faço perguntas para eles durante as explicações que eu estou dando, mas lá tem um conceito no final de cada bimestre. Eu tenho utilizado muito com eles, a autoavaliação [...] (P. AZALEIA).

Então aqui nessa escola mais oral. E depois nós tínhamos para fazer um registro com palavras e desenhos. [...] a avaliação foi mais no sentido de se o

aluno conseguiria identificar as imagens, categorizá-las e depois colar certinho no caderno inclusive, mesmo depois de identificá-las (P. AZALEIA).

A professora Violeta anuncia que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela avalia mais pela percepção, apontando não haver um registro (não é uma prática sistematizada), mas destaca dar *feedbacks*. Ela descreve algumas propostas de trabalho que podem ser usadas para avaliar, como jogo de perguntas e respostas, jogo da velha, batata quente, brincadeiras, apresentação de trabalhos, em duplas, grupos, diálogo, desenho. Nos anos finais do Ensino Fundamental ela adotou também a autoavaliação.

É mais, nessa forma mesmo, é uma avaliação mais geral, ela ainda não acontece de forma individualizada e vou buscando avaliar no coletivo mesmo, porque eu penso que a aula ela tem contribuição de cada um, cada um constitui o uno, que é a aula toda, cada indivíduo de maneira singular ele contribuiu para que o objetivo se concretize. Eu ainda faço é de maneira geral mesmo, nisso que eu descrevi para você (P. VIOLETA).

Notamos que as professoras Violeta e Azaleia mencionam a realização de uma autoavaliação. Sobre essa proposta de trabalho avaliativo, Villas Boas (2011) aponta que ela, assim como a avaliação por pares, contribui para o movimento de tornar o/a estudante também responsável pela sua avaliação. Santos (2005) em sua pesquisa expôs uma proposta de trabalho que corrobora com esta ideia de tornar os/as educandos/as mais ativos no processo avaliativo, que foi denominada de “Gráfico de participação”, uma proposta de trabalho avaliativo de autoavaliação. Não obstante, podemos citar outros/outras autores/as tratados no contexto desse trabalho que apresentaram propostas nesse sentido, realizando autoavaliação, avaliação por pares entre os quais: Mauad (2003), Dantas (2011), Brasil (2016), Rades (2016).

No entanto, cabe lembrarmos que de nada adianta utilizar propostas de trabalho como autoavaliação e avaliação por pares, buscando uma inclusão do/da discente no processo educativo se ele não possui como objetivo avaliar as aprendizagens dos/das estudantes, conforme propõe uma avaliação formativa. De igual forma, se os critérios adotados nessa autoavaliação forem impostos pelo/pela docente, a ideia de uma avaliação mais democrática se diminui.

Evidenciamos, portanto, aqui, uma gama variada de propostas de trabalho que as professoras enunciam utilizar, que se diferenciam das práticas avaliativas tradicionais baseadas, primordialmente, em provas escritas e/ou orais.

O professor experiente e imbuído do interesse de práticas a avaliação formativa seleciona os procedimentos adequados aos seus estudantes. Não se descartam procedimentos/instrumentos tradicionais, como a prova, nem se utiliza um único procedimento/instrumento, porque cada um constata

diferentes evidências de aprendizagem. Há o hábito de adotar somente procedimentos/instrumentos escritos e de organização somente pelo professor. Já que a avaliação formativa é um processo a ser construído, é hora de introduzir meios de coleta de informações que utilizem diferentes linguagens e deem chance aos estudantes de se manifestarem com espontaneidade e autonomia (VILLAS BOLAS, 2011, p. 35).

Buscamos apresentar então, neste momento, o que foi visto durante o período de observação e também na análise do planejamento das professoras acerca das propostas de trabalho avaliativo. Assim, quanto a avaliação formal, consideramos aqueles momentos de avaliação que estavam explícitos e foram apresentados nos planejamentos, bem como aqueles em que professoras tinham a intencionalidade de avaliar. Ainda que não se caracterizassem fielmente com a definição de avaliação formal apresentada por Villas Boas (2007), em elementos como a aferição de nota ou conceito estão presentes e que familiares e estudantes saibam da avaliação.

Dessa maneira, analisamos três Estratégias de Ensino que acompanhamos durante o período de observação, tendo em vista que Violeta e Azaleia, por atuarem na mesma escola e com estudantes do mesmo nível de ensino, planejaram juntas e desenvolveram um mesmo planejamento. Além disso, concerne destacar que todas as professoras trabalharam com o tema de ensino: Escola e Educação Física ou A aula de Educação Física, tendo em vista o trabalho coletivo que foi desenvolvido no Lecef anteriormente e, também, o planejamento que algumas fizeram conjuntamente.

Portanto, tratamos aqui de três momentos avaliativos que identificamos por meio da observação das práticas das docentes e da análise dos planejamentos, conforme já mencionado, corroborando também com os dados das entrevistas e que nomeamos como: **Momento avaliativo inicial, Momento avaliativo cotidiano e Momento avaliativo final.**

Podemos perceber, pela fala da professora Tulipa, ao discorrer sobre o modelo de planejamento utilizado – Estratégia de Ensino – a presença destes três momentos:

As Estratégias de Ensino são um modelo de planejamento em que, de acordo com seus princípios de escrita, nós conseguimos fazer um percurso, uma sequência de aulas para os estudantes se apropriarem do tema. Nós sempre começamos com uma avaliação, e terminamos com uma avaliação, mas entendemos também que há processos avaliativos no meio do processo, vamos dizer diluídos na sequência pedagógica (P. TULIPA).

[...] sempre a estratégia de ensino tem momentos de avaliação ao início e ao final, pelo menos (P. TULIPA).

Destacamos aqui, também, por meio desses trechos, as relações entre os contextos nos quais as professoras investigadas estiveram/estão envolvidas e as suas práticas avaliativas.

Conforme mencionou Tulipa, a própria forma de pensar o planejamento, a Estratégia de Ensino — característica que as professoras possuem em comum, que é a utilização desse mesmo modelo de planejamento, pressupõe um modo de avaliar.

5.4.1.1 Momento avaliativo inicial

Nos três planejamentos encontramos no início da Estratégia de Ensino um objetivo, com procedimentos metodológicos que buscavam realizar o que aqui nós identificamos como uma **avaliação inicial ou diagnóstica** dos/das estudantes. Tais procedimentos se configuram, portanto, como propostas de trabalhos avaliativos.

Uma avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidade, interesses de um indivíduos, de verificar pré-requisitos. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. (RABELO, 1998, p. 72)

Dessa maneira, poderemos observar nas imagens retiradas das Estratégias de Ensino das professoras essa avaliação diagnóstica ou inicial. Para acesso aos documentos de planejamento completo, ver anexos.

Figura 1 Avaliação diagnóstica ou inicial de Tulipa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBSERVAÇÕES
Diagnosticar os conhecimentos da turma sobre o tema. Conhecer/reconhe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentações – A professora se apresenta como responsável pelas aulas de EF e ouve as crianças se apresentarem. 2. Conversa – Conversa com as crianças elaborando perguntas como: Para que serve a escola? Qual é o nome desta escola? O que tem nela? Em que espaços as aulas de EF podem acontecer? Que materiais podem ser usados? Que atividades podem ser feitas nas aulas de EF? Aula de EF é tempo de descanso ou tempo de estudo? 3. Apreciação de um áudio-texto – A professora reproduzirá um áudio-texto que fala sobre escola e, em seguida, as crianças deverão falar sobre o mesmo, mencionando que conhecimentos estudaram e não foram mencionados nele. 	

Fonte: retirada da Estratégia de Ensino de Tulipa.

Figura 2 Avaliação diagnóstica ou inicial de Violeta e Azaleia.

Identificar o nível de conhecimento e compreensão dos estudantes a respeito da aula de educação física.	2ª Aula	<p>2º momento: Diagnóstico A professora organiza com os estudantes uma roda de conversa no quiosque para realizar um diagnóstico sobre o que sabem a respeito da aula de educação física. A discussão na roda será motivada pelas seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem teve aula de educação física o ano passado? • Quem se lembra do nome da professora ou professor de educação física que teve o ano passado? • Como eram as aulas? Que materiais a professora ou o professor utilizava? Em que lugares da escola aconteciam as aulas? • Sobre o que você aprendeu nas aulas de educação física do ano passado? • Para que serve a aula de educação física? <p>Deixar que os estudantes exponham seus pensamentos, interpretações e entendimentos sobre a aula de educação física sem emitir juízo de valor.</p>	Antes de sair da sala de aula em direção ao quiosque combinar com os estudantes normas para a organização do deslocamento pelos corredores.
---	---------	--	---

Fonte: retirada da Estratégia de Ensino de Violeta e Azaleia

Figura 3 Avaliação diagnóstica ou inicial de Hortência.

Identificar o nível de conhecimento e compreensão dos estudantes a respeito da aula de educação física.	01	<p>2º momento: - Diagnóstico: O que sabemos sobre a aula educação física?</p> <p>Chuva de ideias – perguntas motivadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem teve aula de educação física o ano passado? • Quem se lembra do nome da professora ou professor de educação física que teve o ano passado? • Como eram as aulas? Que materiais a professora ou o professor utilizava? Em que lugares da escola aconteciam as aulas? • Sobre o que você aprendeu nas aulas de educação física do ano passado? • Para que serve a aula de educação física? <p>Explicar que para registrar nossas ideias e tudo que aprendermos nas aulas de EF vamos precisar de um caderno. Neste momento a professora entregará a capa do caderno, os alunos colorirão e colarão no caderno.</p> <p>Registrar as aulas de EF do ano passado com desenho e palavras.</p>	
---	----	---	--

Fonte: retirada da Estratégia de Ensino de Hortência

Evidenciamos que as professoras buscam, em um primeiro momento, identificar, diagnosticar, conforme é visto nos objetivos, os conhecimentos que os/as estudantes já possuem sobre a aula de Educação Física (temática a ser estudada).

No início nós procuramos diagnosticar os conhecimentos das crianças sobre o tema que será tratado naquela Estratégia de Ensino. E no final nós tentamos, que a criança materialize de alguma forma, registre de alguma maneira aquilo que ela aprendeu, que gostou, para que nós vejamos o que ela aprendeu ou não aprendeu. E que para nós é também uma forma de avaliar a validade do processo de ensino. Se os objetivos foram mesmo alcançados, se nós precisamos rever aquela Estratégia de Ensino, se algo precisa ser retomado. Eu entendo que esses são os dois pontos principais de avaliação na Estratégia de Ensino, mas que outros procedimentos que estão ao longo do processo, também são procedimentos que podem ser considerados avaliativos (P. TULIPA).

Então, às vezes no começo do ano dependendo do tema que nós vamos trabalhar, por exemplo, esporte, nós avaliamos se o aluno já tem alguma técnica do esporte, eu costumo dar uma aula livre para ver o que ele sabe, na observação. [...] para ver o que ele já sabe, o que ele já tem, o que o corpo dele já consegue fazer (P. HORTÊNCIA).

Durante o período de observação, notamos que as professoras, em sua maioria, seguiram o planejamento que fizeram e realizaram os procedimentos metodológicos/propostas de trabalho avaliativo nele descritos, conforme podemos perceber nas notas de campo, sobre as aulas.

A professora pergunta aos/as estudantes o que eles/elas sabem sobre a Educação Física, como se chamava o/a professor/a do ano passado, como eram as aulas e onde aconteciam, quais materiais usavam, o que aprenderam de matéria, conteúdo, se aprenderam sobre jogos e brincadeiras, danças. Alguns/Algumas estudantes respondem. A professora pergunta então para que serve a Educação Física na escola. Alguns/Algumas discentes respondem que é para aprender os esportes, aprender a respeitar etc. Ela pede então que os/as estudantes desenhem no caderno e aqueles/aquelas que não trouxeram, em uma folha branca, como eram as aulas de Educação Física no ano passado, tudo que faziam na aula (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA HORTÊNCIA, 22/02/2017).

A professora pergunta quem já estudava na escola no turno da tarde. Alguns/Algumas levantam a mão, e ela pergunta quem dava a aula de Educação Física. Pergunta àqueles/àquelas que vieram de outra escola, de qual escola era e se sabe o nome do/da professor/a. A professora divide o quadro com o nome das professoras que deram aula de Educação Física aos/as discentes no ano anterior. A professora pergunta para uma estudante, se ela sabe dizer sobre o que ela aprendeu nas aulas de Educação Física no ano anterior, o que eles/elas faziam, onde as aulas eram realizadas. Ela responde. A professora pergunta o que eles/elas faziam na sala, ela responde: tarefas. A professora pergunta que tipo de tarefa. Ela disse que só escrevia. A professora pergunta sobre o que escreviam, mas a estudante não lembra [...] Pergunta outra discente, sobre como era as aulas. Ela responde e a professora solicita a outros/as educandos/as que ajudem. Falam que fizeram vôlei sentado, estavam estudando Olimpíadas, que realizavam aula em sala e fora de sala [...] (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 20/02/2017).

A professora leva os estudantes para o quiosque, organiza uma roda e pergunta àqueles/àquelas que não estudavam com ela, onde estudavam. Eles/Elas respondem. A professora faz então algumas perguntas para os/as estudantes:

- “• Quem teve aula de Educação Física ano passado?
- Quem se lembra do nome da professora?” A professora pergunta para algumas pessoas o nome.
- “• Como eram as aulas de Educação Física que você fez ano passado? Onde tinha a aula? Que materiais usava? Ficava na sala? Usava o pátio? A quadra?” A professora organiza um por um para falar. Um estudante conta que usava corda e bola, que os meninos ficavam com a bola e as meninas com a corda e aí, depois trocavam.
- “• O que você aprendeu nas aulas de Educação Física ano passado?
- Para que serve a aula de Educação Física?”

Os/As estudantes respondem: para brincar, aprender esportes, para estudar, para fazer todas as tarefas, brincar de pegar bola, escrever, para aprender na escola e em casa brincar, para ler, obedecer a professora (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, DIA 15/02/2017).

Embora não estivesse previsto no seu planejamento, a professora Violeta, ao fazer o registro no quadro juntamente aos/as discentes sobre o que fizeram na aula, solicitou ainda que os/as estudantes fizessem um desenho sobre as aulas de Educação Física do ano anterior.

A professora Tulipa realizou a apreciação de um áudio-texto, que estava prevista no planejamento, com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos sobre a turma. Nesse procedimento, a docente colocou um áudio que tratava dos espaços da escola e, em seguida, realizou questionamentos aos/às discentes a respeito do que haviam escutado. Durante a observação, pareceu-nos que as questões realizadas pela professora possibilitaram apenas verificar se os/as estudantes compreenderam o conteúdo do áudio-texto, não avançando muito em identificar o que os/as discentes já sabiam sobre o assunto.

Outro procedimento previsto por Tulipa para atender o objetivo de diagnosticar os conhecimentos dos/das educandos/as foi denominado de “Conversa”, no entanto, observamos que a docente não realizou as questões planejadas, perguntou a três educandos/as como eram as suas aulas de Educação Física no ano anterior e, a partir das respostas que eles/elas deram, foi realizando pontuações de como seriam e são as suas aulas de Educação Física.

A professora pergunta aos estudantes como eram as aulas de Educação Física na escola em que estudavam e escolhe alguns/algumas para relatar (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 16/02/2017).

Notamos que, da forma pela qual a professora realizou o procedimento denominado “Conversa”, não se caracterizou exatamente como avaliação diagnóstica, pois, segundo Luckesi (2008, p. 81), uma avaliação em uma perspectiva diagnóstica “[...] deverá ser assumida como instrumento de compressão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.” (grifo do autor). Assim, “A função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.” (LUCKESI, 2008, p. 81). Destarte, à medida que Tulipa selecionou apenas três estudantes para expressarem como eram as aulas de Educação Física e não realizou todas as questões previstas no procedimento, pouco ela pôde perceber acerca do estágio em que os/as educandos/as se encontravam em relação as aprendizagens, pois a maioria não teve a oportunidade de se expressar. Tal proposta talvez, tenha servido mais para

introduzir o tema a ser estudado, do que para diagnosticar quais conhecimentos os/as discentes possuíam sobre a temática.

Embora a professora Tulipa não tenha cumprido o procedimento tal qual se caracterizasse como uma avaliação diagnóstica, notamos que, em outro momento, ao iniciar o segundo tema com outra Estratégia de Ensino, ela desenvolveu uma proposta similar à da “Conversa”, descrita na Imagem 6. Conforme é possível constatar na seguinte nota de campo:

A professora faz uma conversa com os/as estudantes: “Já dançaram? Já viram alguém dançando? Alguém nunca dançou?” Em seguida, pede aos/as discentes que levantem a mão e digam tudo que sabem e que está relacionado com danças, os tipo de danças eles/elas conhecem. À medida que os/as educandos/as vão falando, a docente vai anotando no quadro (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 06/04/2017).

Dessa forma, consideramos que, da maneira pela qual este procedimento foi realizado, permitindo a participação dos/das estudantes, e buscando compreender os conhecimentos que eles/elas possuíam sobre a temática danças, pôde-se configurar como avaliação diagnóstica. Tulipa mencionou, na entrevista, que esse tipo de avaliação ocorre sempre quando se inicia uma nova Estratégia de Ensino.

Em suma, as quatro professoras planejaram e utilizaram como propostas de trabalho para a realização da avaliação diagnóstica a conversa, o diálogo. Duas delas solicitaram, também, um registro por meio de desenho. Essa proposta se concentrou em identificar como eram as aulas de Educação Física dos/das estudantes e o que eles/elas já sabiam sobre o tema que seria estudado.

Hadji (2001), ao falar dessa avaliação diagnóstica, nomeia-a como prognóstica - aquela que precede a ação de formação -, afirmando que

A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais). (HAJDI, 2001, p. 19).

Nesse sentido, a prática das professoras desta pesquisa se alinha a tal conceito, haja vista que foi possível perceber que elas possuem a compreensão do que é uma avaliação diagnóstica e com que objetivos a realizam, à medida que apontaram, nas entrevistas, que, a partir desse diagnóstico, caso identifiquem ser necessário, elas podem modificar, melhorar, refazer, repensar procedimentos metodológicos. Indicam que é a partir do que os/as estudantes sabem que darão prosseguimento as aulas e verificam quais caminhos seguir. Notamos, ainda, que,

para Azaleia, Tulipa, Hortência e Violeta, essa avaliação diagnóstica interfere no planejamento, conforme abaixo.

[...] para talvez refazer ou pensar em um outro procedimento para ser feito. Isso nós usamos, porque o diagnóstico aqui ele é uma avaliação, é um procedimento que usamos para avaliar, então a partir do momento que você diagnostica que o aluno não sabe te falar nada do ano anterior, aconteceu alguma coisa. Pelo menos assim, eu falo novamente, tento recuperar. Uma espécie de ajuda memória, porém de uma forma verbal, oral com os alunos. Tentando recuperar tudo aquilo que fizemos com ele. Para daí darmos prosseguimento, porque isso aqui foi feito bem no início do ano (P. AZALEIA).

É porque é a partir destas respostas que eu vou dar andamento na aula, se eles já entendem que a aula de Educação Física é uma área do conhecimento que nós aprendemos sobre jogos, brincadeiras ... ótimo, então eu já dou seguimento. Se não, eu faço uma dinâmica para mostrar para eles o que a Educação Física ensina. Porque eles não foram meus alunos ano passado então eu não sei se eles tem esse conhecimento do que a Educação Física ensina na escola. [...] se eles derem a resposta positiva igual eu estava pensando, então eu sigo com o planejamento. Se não, aí ocorre alguma mudança no planejamento (P. HORTÊNCIA).

Eu uso as respostas para pensar, melhorar os procedimentos que eu já tinha previsto (P. TULIPA).

Acontece muito assim, eu achar às vezes que a turma sabe e eu não posso ficar com a minha ideia do que eu acho, e já planejo a Estratégia de Ensino toda com base no que eu acho que eles sabem e depois a partir do que eles apresentam na chuva de ideias eu tenho que incluir algum procedimento para explicar alguma coisa que eu vi, uma categoria que eles não entendem, alguma diferenciação que eles não sabem, que eles ainda não fazem, que pode ser necessária em um outro procedimento que eu já tinha planejado (P. TULIPA).

Eu já vou conversando com as crianças e já vou pensando naqueles procedimentos que eu preparei para trabalhar a sequência de aulas. E com base no que elas vão me falando, eu vou pensando e levando em consideração a fala deles, e meio que contrastando com os procedimentos que foram elaborados e os objetivos também [...] Às vezes eu elaborei um procedimento que eu simplesmente iria fazer uma revisão breve, rápida, daquilo que eu já havia falado para eles a respeito das práticas corporais e evidenciar as práticas corporais como aquilo que a Educação Física ensina. Então se eu vejo que eles não compreenderam, que eles trouxeram uma compreensão que está ruim, não está dentro do que eu gostaria, eu já penso no procedimento, em como eu vou reformulá-lo para dar conta daquilo que eu estou vendo, que eu percebi na conversa que eu tive com os alunos (P. VIOLETA).

Até porque, a partir do entendimento que cada turma vai tendo eu vou direcionando o trabalho. A turma que você acompanhou ela apresentou uma compreensão, outras turmas eu tive às vezes que mudar a forma de trabalhar os procedimentos porque apresentou outras lacunas no entendimento, daquilo que eu desejava que fosse, daquele que eu tinha almejado (P. VIOLETA).

A professora Tulipa diz tomar essa avaliação diagnóstica como referência para

identificar se, ao final do trabalho com o tema escolhido, houve ampliação ou não dos conhecimentos.

Então geralmente eu tento ver se houve ampliação do conhecimento ao final da Estratégia de Ensino. No registro que eu faço, e mesmo durante o processo que eu vou conversando com eles, eu tento ver se eles se apropriaram de aspectos que não tinham abordado na chuva de ideias, por exemplo. [...] Então eu uso para ver o que eles sabem, de onde eu tenho que partir, por onde eu tenho que ir e ao final eu vejo se houve ampliação do conhecimento. Se eu vejo que não está tendo ampliação do conhecimento eu tento sanar nos procedimentos que tem na Estratégia de Ensino, tento chegar no final tendo cumprido o objetivo geral (P. TULIPA).

A docente dá como exemplo a “chuva de ideias”, que é um procedimento metodológico que ela utiliza para realizar a avaliação diagnóstica, ou seja, utiliza como proposta de trabalho avaliativo. Essa atividade consiste em uma conversa sobre o assunto a ser estudado, em que os/as estudantes falam o que sabem e respondem também perguntas motivadoras realizadas pela professora.

Azaleia e Violeta apontam também que essa avaliação diagnóstica desse tema serviu como uma avaliação do seu trabalho realizado no ano anterior, ou seja, como foram elas as professoras do ano anterior, a avaliação diagnóstica serve para as professoras avaliarem o trabalho do ano anterior.

Nós já vemos esse diagnóstico como uma avaliação, inclusive uma avaliação do que nós ensinamos para eles o ano passado porque a maioria deles inclusive foram meus alunos (P. AZALEIA).

Eu avalio o que ele teve de conhecimento e eu avalio o meu processo de trabalho também do ano anterior (P. VIOLETA).

Esse diagnóstico tem a finalidade também, de eu me autoavaliar. Autoavaliar o trabalho que eu realizei, então a como eu trabalhei ela auxiliou a construir que tipo de entendimento as crianças possuem sobre a aula de Educação Física? (P. VIOLETA).

Em síntese, o que eu faço com o resultado, com essa chuva de ideias, com esse diálogo que eu estabeleço com os alunos no início do ano [...] é para que eu possa avaliar o meu trabalho. Então, o que eu fiz ou deixei de fazer que fizeram os alunos terem uma compreensão que não era a compreensão adequada, às vezes a compreensão que eu gostaria que eles tivessem tido nas aulas do ano anterior? E me direciona então para nas aulas desse ano, no trabalho no novo ano da escolarização, que eu então organize o processo para redirecionar se esse entendimento construído não foi o que eu almejava alcançar, ou então, se eu alcancei parcialmente, o que eu faço daí em diante, ou se eu alcancei plenamente, o que é o passo seguinte. Que eu devo trazer de conhecimento sobre a aula de Educação Física para eles para poderem ampliar. Então esse diagnóstico serve para isso (P. VIOLETA).

Todas as docentes destacaram que a realização dessa avaliação inicial não é uma orientação da escola, haja vista que esta não fez cobranças ou encaminhamentos em relação a isto. Violeta faz uma ponderação interessante a respeito:

Eu sinto que é menos importante. É um componente curricular que, como não vai gerar uma reprovação para os estudantes, não tem o poder de reter o aluno, reprovar etc. Então ninguém nunca se preocupou em saber se eu faço uma avaliação, que seja uma avaliação utilizando qualquer tipo de instrumento, ou com qualquer objetivo (P. VIOLETA).

Essa fala nos traz novamente à tona, a importância, muitas vezes, dada pela escola a uma avaliação tradicional, em que reprovação/aprovação, resultados finais são o essencial, deixando de lado a real função da avaliação que seria garantir as aprendizagens. Retomamos Luckesi (2008), quando nos aponta que a prática educativa brasileira é voltada mais para a solução de provas e testes, para a entrada ao vestibular, a promoção para outra série, ou ainda interesse em percentuais de aprovação/reprovação, do que uma pedagogia do ensino-aprendizagem.

As docentes Tulipa, Hortênci e Azaleia ressaltam ainda que a influência de se pensar nessa avaliação diagnóstica foi da formação continuada no Cemepe e no Lecef. Violeta destaca que a realização dessa avaliação está mais voltada à forma pela qual o planejamento, no caso, a sequência de aulas, Estratégia de Ensino é pensada e entendida. Novamente podemos perceber as relações destes contextos com as práticas avaliativas.

Tem muito mais a ver com a forma, o formato da sequência didática, das Estratégias de Ensino, naquele processo de síntese, análise e síntese. Na síntese, de certa forma, faz-se uma verificação do que o aluno já sabe sobre o assunto, não deixa de ser uma avaliação, para você também direcionar o seu trabalho, a partir do que ele não sabe e do que ele sabe. E com uma síntese final, que demonstra também o que o processo foi capaz de ensinar para o aluno. Então é muito mais pela forma de planejar que nós adotamos e utilizamos da sequência didática, das Estratégias de ensino que é uma sequência didática que tem esse processo de síntese, análise e síntese, do que propriamente assim, uma preocupação do grupo “vamos nos debruçar sobre a temática avaliação.” (P. VIOLETA).

O processo de síntese, análise e síntese mencionado pela professora Violeta, reflete o movimento dialético de produção do conhecimento. Soares *et al.* (1992), aponta como princípios da lógica dialética materialista a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição. Assim, o conhecimento é organizado de forma a ser entendido como provisório, produzido historicamente, em que o/a estudante, de forma espiralada, vai ampliando as referências do pensamento.

As Diretrizes Municipais de Educação (2011) apontam que

[...] o processo de pensamento para a produção de sentido (cognitivo) sobre a realidade, acompanha a seguinte estrutura: a identificação da visão geral do saber escolar em questão visto pelo coletivo ainda que de forma difusa e fragmentada – **síncrese** com vista à identificação e interpretação crítica das partes constitutivas desse fenômeno – **análise**, e, finalmente, a partir das partes identificadas, a reintegração do todo objetivando a descrição de uma nova e ampliada visão da realidade – **síntese**, utilizando em todos os momentos as regras básicas do método dialético, visando assim a construção do real (realidade interpretada pelo pensamento). (UBERLÂNDIA, 2011, p. 269, grifo do autor).

Assim, aqui ponderamos novamente que, embora o grupo Lecef não se volte a estudar especificamente sobre a avaliação, o modelo de planejamento com que trabalham e a lógica dialética de construção do conhecimento circunscrita nessa forma de se planejar já pressupõe na própria estrutura da Estratégia de Ensino a existência de práticas avaliativas.

Em conclusão, foi possível perceber, também, que há a compreensão e utilização por parte das docentes de uma avaliação diagnóstica cujos resultados servem como referência para as próximas ações, e não é empregada com fim em si mesma, mas como um ponto de partida. Entendimento e ação avaliativa, que corrobora com uma das características da avaliação formativa apontada por Fernandes (2009): o ajustamento sistemático do ensino de acordo com as necessidades.

5.4.1.2 Momento avaliativo cotidiano

Fernandes (2009) assinala que a avaliação formativa alternativa é aquela integrada ao ensino e à aprendizagem e que possui como principal função a regulação e melhoria das aprendizagens. Portanto, é uma avaliação constante, contínua, que se apresenta todos os dias nas salas de aula. Uma avaliação que “[...] propicia acompanhamento e reorientação do processo de construção dos resultados esperados. (LUCKESI, 2008, p. 149). Todas as professoras investigadas na entrevista afirmam avaliar constantemente em suas aulas.

Todos os dias, avaliamos todos os dias (P. HORTÊNCIA).

Pequenos momentos de avaliação, a partir de uma atividade até que o objetivo específico não é avaliar, eu faço todo dia, porque eu estou sempre pensando no que eu já consegui com eles, e como eu vou conseguir o que falta para atingir meu objetivo geral (P. TULIPA).

Eu acho que a minha avaliação acontece todos os dias, em todas as aulas (P. AZALEIA).

Eu avalio constantemente, eu estou com esse olhar, mesmo que seja um olhar perceptivo, só que eu não anotei, que eu não registrei, eu estou avaliando constantemente e eu dou o *feedback* para os alunos (P. VIOLETA).

Sobre essa avaliação cotidiana, foi possível notarmos, por meio da observação, uma prática comum às professoras, que é, no início da aula questionar os/as estudantes sobre o que ocorreu na aula anterior. Azaleia, Violeta e Tulipa realizam tal prática com mais frequência, ao passo que, nas aulas de Hortência, foi visto poucas vezes.

À primeira vista, apenas pela observação, não pudemos afirmar que naquele instante os/as estudantes estavam sendo avaliados, pois não conhecíamos a intenção da docente. No entanto, por meio da entrevista, constatamos que as professoras consideravam que esta era uma ocasião de colocar os/as educandos/as que faltaram a par do assunto, revisar, retomar, mostrar que as aulas são uma sequência e também era um momento de avaliação. Como pudemos notar nas falas e nas notas de campo:

Realizo praticamente em toda aula, porque sempre no início das aulas eu retomo com as crianças o que foi feito na aula anterior, o que estamos estudando, e na maior parte das vezes eu peço para que eles falem, então alguns se voluntariam, outros ajudam (P. TULIPA).

Quando eu pergunto para o aluno o que que nós fizemos na aula anterior, para mim, eu já estou avaliando. (P. AZALEIA).

Já é como um processo avaliativo, será que eles lembram do que eu falei? O que eu falei? Porque a partir daí, às vezes eu posso seguir como eu estava pensando no meu planejamento ou se eu vou ter que retomar (P. AZALEIA).

Aquele questionamento inicial, eu vejo aonde eles estão com dificuldades. E eu vou retomando e falando novamente coisas que eu já falei para que eles possam fixar isso, para que eles possa assim, internalizar mesmo (P. VIOLETA).

A professora pergunta aos/as estudantes o que fizeram na aula anterior. E diz que toda aula começará com essa pergunta (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 22/02/2017).

A professora fala que na semana anterior deu aula na turma, e pede aos/as estudantes que a ajudem lembrar o que fizeram na aula passada. Alguns/Algumas discentes levantam o braço, falam sobre a aula fora da sala, e a professora pergunta se a aula foi somente fora, os/as estudantes respondem que não, e ela pergunta então o que fizeram na sala. Eles/Elas falam que leram um texto, ela pergunta sobre o que falava o texto. Um estudante responde. A professora pergunta então porque eles/elas estudaram um texto que fala sobre os espaços, o que tem a ver com a Educação Física. Um discente responde que é porque tem gente que acha que a aula de Educação Física só é fora da sala. A professora concorda, reforça e complementa. Pergunta sobre o que mais falava o texto, diz que podem retomar no caderno. Um estudante fala sobre o outro aspecto que trata o texto, do conhecimento. E a professora pergunta o que isso tem a ver com a aula de Educação Física? Os/As estudantes vão

falando e a professora ajudando a fechar as ideias. A docente fala então que na aula passada foram para o cimentado e fizeram uma brincadeira. Pergunta qual o nome da brincadeira. Os/as estudantes respondem. Ela pergunta então sobre qual prática corporal se refere a atividade que fizeram. Eles/Elas respondem. A professora pergunta qual a diferença do pique gelo para o pique gelo americano (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 29/03/2017).

A professora chega na sala, faz chamada e pergunta quem gostaria de contar o que fizeram na aula anterior. Uma estudante lembra que fizeram uma atividade com imagens de lutas, esportes, ginásticas e danças. A professora vai interrogando. “E depois?” Um discente responde que fizeram ginástica. A professora pergunta qual tipo ginástica que fizeram. Os/as estudantes não lembram o nome, a professora dá uma dica, que começa com A. E os/as discentes vão tentando e conseguem responder: alongamento (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 02/03/2017).

A professora lembra o que fizeram aula passada. Que passou fotos e lá tinham as atividades de aprendizagem que se faz na aula de Educação Física. Ela pergunta então aos/as estudantes quais são essas atividades. E lembra com eles/elas. Fala das práticas corporais, e dos materiais e pergunta quais são os materiais que utilizam, os/as estudantes vão respondendo (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA HORTÊNCIA, 29/03/2017).

Em suma, compreendemos que a prática comum entre as professoras de questionar todo início de aula o que foi feito na aula anterior tendo também objetivo de avaliar, constitui um elemento que se aproxima dos princípios de uma avaliação formativa, pois, como já discorremos, ela se caracteriza por ser cotidiana, pelo acompanhamento constante dos/das estudantes. Assim, essa avaliação cotidiana oferece às professoras uma apreciação de como os/as discentes se encontram no decorrer do processo.

No entanto, percebemos que, na realidade das docentes investigadas, nem sempre é possível um acompanhamento mais individualizado. Contudo, ainda que se tenha essa limitação, essas ações, já representam tentativas que ocorrem na direção de uma avaliação formativa.

5.4.1.3 Momento avaliativo final

O outro momento de avaliação presente na Estratégia de Ensino e que pudemos verificar na análise dos planejamentos ocorre ao final do trabalho com o tema ensino. Sobre esse momento a professora Tulipa destaca:

[...] aspectos que eu ensino sobre um tema podem ser retomados quando eu ensino outro. Então, uma avaliação que me sugere como continuar o trabalho com as crianças mesmo quando eu mudar de tema de ensino (P. TULIPA).

Sobre esse momento avaliativo Violeta nos diz:

[...] e ao final sempre mostrar para o aluno o que ele ampliou, em relação aquele tema, fechar com alguma atividade que tenha que organizar as ideias para ele evidenciar que conseguiu apreender aquilo que foi tratado (P. VIOLETA).

Verificamos que nos planejamentos de Violeta, Azaleia e Tulipa havia também um objetivo específico e procedimentos metodológicos ao final da Estratégia de Ensino que almejavam avaliar a aprendizagem. No planejamento de Hortência não identificamos mais nenhum momento de avaliação explicitado a não ser a diagnóstica que já apresentamos.

Figura 4 Momento avaliativo final de Violeta e Azaleia

Avaliar os conhecimentos aprendidos na sequência de aulas.		Propor uma atividade em que os/as estudantes deverão relacionar e agrupar imagens conforme a categoria à qual pertencem (materiais, práticas corporais, atividades de aprendizagem).	
--	--	--	--

Fonte: retirada da Estratégia de Ensino de Violeta e Azaleia

Figura 5 Momento avaliativo final de Tulipa

Registrar e avaliar o processo.	turma. 8. Registro – Cada criança deverá desenhar o que mais gostou de estudar até o momento. 9. Exposição – Cada criança deverá mostrar e falar brevemente sobre o que desenhou (o que e por que).	
---------------------------------	---	--

Fonte: retirada da Estratégia de Ensino de Tulipa

Evidenciamos, também, nas observações, a concretização das ações planejadas nas Estratégias de Ensino. Na nota abaixo, Tulipa, realiza essa avaliação ao final de um sequência de, aproximadamente, quatorze aulas, nas quais desenvolveu o tema: A aula de Educação Física.

A professora pede que os/as estudantes peguem o caderno de Educação Física. Diz que vão desenhar o que eles/elas mais gostaram de fazer na aula de Educação Física do início do ano até agora e escrever o nome daquilo que desenharam. A professora fala que é para desenhar e colorir e que daqui a pouco passará olhando. Então, ela passa de mesa em mesa olhando e perguntando o que é que desenharam. Vê o que uma aluna desenhou e diz que não foi feito o que ela desenhou, que na próxima vez é para ela desenhar algo que fizeram na aula (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 30/03/2017).

Sobre essa proposta Tulipa destacou:

Eu fiquei satisfeita com os registros que eles fizeram. Claro que tem crianças que confundem, às vezes não desenharam muito o que pedimos, mas isso já é

um indicativo de ficarmos atentos da próxima vez. E quando vejo que é assim, eu pergunto porque que desenhou, eu relembro o que era para desenhar. Algumas crianças refazem, já conseguem refazer no momento da aula mesmo (P. TULIPA).

A professora Tulipa apontou, na entrevista, uma proposta de trabalho avaliativo também utilizada, além da solicitação do desenho, mas que, no planejamento inicial não estava com esse objetivo. O procedimento estava descrito na Estratégia de Ensino como “O escultor/a” — logo a seguir, explicitaremos mais detalhadamente sobre essa proposta. Entendemos, assim, que a docente pode ter feito modificações em seu planejamento ao longo do processo. Para Luckesi (2008, p. 149) a execução de um planejamento “[...] deve ser uma forma de construção dos resultados esperados, não só pela realização do processo planejado, mas também por meio do reprocessamento das atividades a partir de decisões tomadas em decorrência de avaliações” (LUCKESI, 2008, p. 149). Portanto, entendemos que o planejamento e a avaliação são elementos que se encontram ou devem se encontrar intimamente relacionados, a fim de que, por meio das avaliações realizadas, caso necessário, altere-se tal planejamento, com o objetivo de alcançar as aprendizagens e conscientizar os/as educandos/as a esse respeito, por meio de propostas apropriadas.

A proposta de trabalho avaliativo utilizada por Tulipa denominada de “O/A escultor/a”, consistia em organizar os/as estudantes em duplas, em que um/a discente seria a/o escultor/a e o/a outro/a o material a ser esculpido, que se tornaria uma escultura. Assim, o/a escultor/a deveria posicionar a escultura de modo que ela representasse uma prática corporal (esportes, jogos e brincadeiras, danças, ginásticas e lutas) e o restante da turma deveria tentar nomear a prática corporal representada. Em seguida, os papéis deveriam ser invertidos, quem foi o/a escultor/a tornar-se-ia a escultura e vice-versa. Destacamos que, para uma prática de avaliação formativa, é importante que todos/as os/as educandos/as possam experimentar o papel de escultor/a.

A atividade se chama o escultor/escultora. Como não daria tempo de todo mundo fazer, a professora sorteou algumas pessoas para irem na frente fazer a escultura. A atividade funcionou da seguinte maneira: a pessoa que era sorteada convidava um/uma colega. O/A colega era o material que ela/ele iria esculpir, colocando-se na posição que o/a escultor/a quisesse. A escultura deveria que ser de alguma prática corporal. As outras pessoas da sala diziam qual prática corporal a escultura representava (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 30/03/2017).

Tulipa destaca que “o/a Escultor/a” era uma proposta de trabalho avaliativo, porque a sua ideia era não auxiliar muito os/as estudantes para identificar o que conseguiam fazer

sozinhos/as, no entanto, a professora aponta que os/as discentes tiveram dificuldades com a realização da proposta.

Eu achei que eles não entenderam muito bem a proposta, até pretendo repetir ela com outro tema de ensino depois, mas é porque achei que eles precisam ter um pouquinho mais de conhecimento, estarem mais à vontade para interagir com o colega, porque a atividade era em grupos (P. TULIPA).

Notamos que a própria Tulipa fez uma avaliação da sua proposta e percebeu que ela não estava adequada ao momento em que os/as discentes se encontravam, visto que os/as estudantes tiveram dificuldades na compreensão e na execução da atividade e a docente teve que intervir, auxiliando-os/as durante o processo. Durante a observação, tivemos a mesma percepção acerca das dificuldades dos/das educandos/as em realizar a proposta. Inicialmente percebemos que eles/elas repetiam a escultura feita pela professora como exemplo ou a que o colega realizava, contudo, as últimas duplas que fizeram a atividade pareciam já estar compreendendo melhor e fizeram esculturas diferentes das que haviam sido feitas, sem necessitar da intervenção da professora.

Segundo Fernandes (2009), o papel da avaliação formativa é acompanhar as aprendizagens dos/das estudantes, buscando solucionar as dificuldades ainda durante o processo. Assim, em várias situações é possível reconhecer se houve ou não aprendizagem. E essa experiência da professora Tulipa é um momento em que ela pôde observar sobre essas aprendizagens. Contudo, pensando em uma proposta de avaliação formativa, essa ocasião pode ser melhor explorada, no sentido, de oportunizar *feedbacks* aos/as estudantes a respeito do que foi percebido, e/ou ainda retomar com eles/elas aqueles aspectos nos quais a docente percebeu estar as dificuldades.

Destacamos, também, que a professora Tulipa, antes de realizar essas propostas avaliativas fez no início da aula, uma espécie de revisão com os/as estudantes, recordando sobre tudo o que foi estudado e que fizeram nas aulas de Educação Física dentro da temática trabalhada.

A professora diz que hoje irão lembrar o que fizeram desde o começo do ano. Fala com os/as estudantes que no primeiro dia de aula fizeram uma brincadeira de estátua em que as crianças tinham que imitar a imagem que ela mostrava. E nessas imagens eram imagens das práticas corporais. Depois fizeram uma atividade na sala em que tinham a imagem na mão e tinham que ir ao quadro para colar, separar, o que ela representava. Diz, também, que fizeram uma ginástica chamada alongamento e depois uma experimentação de dança. A professora pergunta aos/as estudantes que música dançaram. Um discente responde. Lembra que depois fizeram um esporte e pergunta aos/as estudantes, o nome do esporte. Outro discente responde. A professora

completa, destacando que o atletismo possui três provas e que eles/elas fizeram a corrida, mas nesse esporte tem, também, saltos e arremessos. A docente continua apontando que depois experimentaram jogos e brincadeiras virtuais, e pergunta aos/as estudantes em que lugar. Alguns/Algumas dizem na quadra, mas a professora pergunta novamente se havia sido, então uma estudante responde corretamente que havia sido na sala de informática. A professora indaga qual a brincadeira que foi feita na sala de informática. Os/As estudantes respondem quebra cabeça. Tulipa continua dizendo que na aula anterior experimentaram as lutas, uma de origem indígena o cabo de guerra e uma de origem Greco romana que tinha que empurrar o/a colega para fora do espaço. E termina dizendo que experimentaram todas as práticas corporais e que vai escreve-las no quadro e que depois irão estudar uma por uma (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 30/03/2017).

Consideramos importante esse processo de revisão do que foi apreendido e feito durante as aulas, pois propicia àqueles/as estudantes que tiveram maiores dificuldades na aprendizagem, a retomada dos conteúdos. Essa dinâmica, poderia, também, ser realizada após a avaliação, em que a professora se direcionaria em retomar aqueles aspectos nos quais tenha percebido a defasagem na aprendizagem por parte dos/das discentes.

A proposta de trabalho avaliativo planejada por Violeta e Azaleia, que objetiva que os/as estudantes agrupassem imagens conforme as categorias (práticas corporais, atividades de aprendizagem e materiais), durou mais de uma aula. A de Azaleia levou três semanas para terminar (o que correspondeu a seis aulas de 50 min), enquanto a de Violeta duas semanas (o que correspondeu a quatro aulas de 50 min). Nas notas de campo, podemos verificar como a atividade ocorreu nas aulas de cada uma das professoras.

A professora fala que irá entregar uma folha para os/as estudantes, e quer que observem as imagens contida nela. [...] A professora diz que antes de recortar quer que olhem com muita atenção e que eles/elas vão identificar e colocar o nome. Ela anuncia que é para colocar o nome que as imagens representam e pergunta aos/as estudantes que nome vão colocar. Eles/Elas vão tentando responder, e a professora fala então: atividades, materiais ou prática corporal. A professora diz que não vão escrever o nome, mas vão colocar só a primeira letra de cada uma das categorias. E irão escrever nas costas bem no meio das imagens. A professora cola a folha no quadro e aponta para a primeira imagem e pergunta o que os/as estudantes estão vendo. Eles/Elas vão falando. A professora pergunta para turma então o que a imagem representa, um estudante responde práticas corporais, e ela pergunta qual. Orienta então os/as discentes a colocarem a sigla PC na imagem. A professora faz junto com os/as estudantes, perguntando, fazendo-os pensar e responder. Muitos/as discentes participam, respondendo. Ela passa auxiliando, vendo se estão colocando as letras nas imagens (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 17/05/2017).

A professora divide o quadro em três partes e escreve em cada uma delas: prática corporal, atividades e materiais. Orienta os/as estudantes que cada parte do quadro representa uma folha no caderno. Pedindo a eles/elas que

enumerem as páginas (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 24/05/2017).

A professora pede que os/as estudantes separem as imagens que representem as práticas corporais e coleem no caderno na página correspondente, lembrando que atrás dessas imagens estão as letras PC. Quando eles/elas terminam de colar esta categoria fala que podem colar a próxima (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 31/05/2017).

A professora Violeta registra a data no quadro e o seguinte: “Avaliando nossos conhecimentos sobre a aula de Educação Física.” Materiais: recursos que podem ser utilizados para realizarmos atividades de aprendizagem nas aulas. A professora pede para que alguém leia o que está escrito. E então pergunta o que são os materiais. Os/As estudantes vão falando. A professora dá o conceito fazendo a leitura do que escreveu no quadro e explica novamente, dando exemplos. A professora explica que entregará duas folhas sulfites para cada criança com imagens de materiais, práticas corporais e atividades de aprendizagem. “Então como anotamos materiais, você vai pesquisar nas duas folhas os materiais que tem aqui, você vai pegar a tesoura e recortar as imagens de materiais e vai colar embaixo de onde você escreveu material”. A professora avisa para que os/as estudantes que tiverem dúvida deverão chamá-la ela antes de colar (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 26/04/2017).

A professora muda a estratégia e resolve fazer junto aos/as estudantes, pois verifica alguns/algumas deles/delas cortando imagens erradas e colando errado: “Oh, vamos fazer juntos, que eu estou até gelada de medo, porque não é para ficar tarefa feia, desorganizada de jeito nenhum”. A professora pede para todos/as os/as estudantes pegarem a primeira folha, ela pergunta na primeira folha quais são materiais que podem ser usados na aula de Educação Física. Os/As discentes respondem bambolê e bola de vôlei. A professora pede que façam junto com ela e passa de mesa em mesa olhando. Depois passa novamente em quem já colou falando que estava certo o de quem já fez (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 26/04/2017).

A professora pergunta qual a imagem das lutas. Ela diz que vai passar na mesa para cada estudante mostrar a imagem da prática corporal luta. A professora pergunta qual é a imagem de esportes e passa de mesa em mesa pedindo os/as estudantes para apontarem para ela. E assim por diante (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 26/04/2017).

Podemos notar que, embora seja uma proposta de trabalho avaliativo, as professoras auxiliam os/as discentes e fazem junto com eles/elas. Azaleia, desde o princípio, constrói com os/as estudantes, Violeta parece iniciar de um modo, deixando os/as educandos/as recortarem sozinhos/as, no entanto, intervém e solicita que continuem em conjunto.

Sobre esse momento a professora Violeta relata:

Para eu realmente avaliar eu acho que as imagens tem que estar do jeito que estavam no instrumental, misturadas. [...] Para mim, tem que estar tudo misturado para eu poder ver se ele dá conta de identificar. [...] Quando eu coloco lá, dou o conceito para ele, o que são os materiais, é aquilo que são os objetos, os recursos que eu utilizo para fazer as atividades na aula. Eu entendi,

que eu tinha que dar o conceito para eles poderem então, tentar ver. [...] No final, depois eu acabei não fazendo, porque você viu que eu passei só o primeiro dia o conceito para eles anotarem, e eu percebi, que a turma teve dificuldade para transcrever o conceito, porque naquele momento eles ainda não estavam com a compreensão da escrita, da leitura. E a maioria eu senti que teve dificuldade, demorou a copiar, e uns terminaram mais rápido. [...] Como teve essa discrepância, e quem estava terminando, alguns estavam até avançando, indo adiante, recortando coisa que não era para recortar, e em alguns cadernos começou a ficar errado, eu mudei de ideia. Vou só colocar o nome da categoria, verbalmente, eu falo com ele e vou ajudando, porque depois no final das contas eu senti que a tarefa estava mais difícil do que realmente ele estava com capacidade para fazer. Mas não vejo que isso seja um insucesso da prática porque eu penso que com certeza ele, também, aprendeu com aquela tarefa difícil. Ela serviu como uma avaliação para mim no sentido de que eu vi que ela estava difícil para eles. Assim, de uma próxima vez eu possa fazer ela menos difícil ou talvez a própria discussão e aquela separação, categorização, pode ter sido difícil. Então isso tudo me veio à tona, ou seja o conteúdo estava difícil e a forma foi difícil. Não foi só uma coisa. Então foi uma avaliação, também, do meu trabalho para eu poder retomar e revisar (P. VIOLETA).

“Essa atividade, essa discussão, pensamos ela no grupo, [...] no Lecef. Eu sempre faço ela e dou uma forçada, mas eu acho difícil, eu acho essa discussão difícil para o segundo ano. Ela ficou para o segundo ano na nossa microcurricularidade, mas [...] os meninos estão com muita dificuldade. Então é uma coisa que eu quero aqui depois com as meninas, nesses últimos dois anos eu não dei conta, só estou reproduzindo, não dei conta de parar e pensar, mas eu falei que no próximo ano eu quero reestruturar. [...] É como se fosse um conteúdo difícil para os meninos desse ano.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 26/04/2017).

Conversando com Violeta, ela comenta que percebe que os/as estudantes conseguem falar, na hora que ela passa eles/elas mostram as imagens corretas, mas talvez a dificuldade esteja na organização, ela tenta pensar onde está o problema na atividade (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 26/04/2017).

Portanto, percebemos que Violeta, assim como Tulipa (com a atividade do/da escultor/escultora), fez uma autoavaliação do seu trabalho, ao perceber que os/as discentes tiveram dificuldades na realização da proposta de trabalho avaliativo, ela reconhece que talvez o assunto esteja difícil para a faixa etária dos/das estudantes e ainda que a proposta possivelmente não tenha sido a mais adequada. Identifica, também, que, embora esse procedimento metodológico/proposta de trabalho avaliativo e conteúdo abordado tenha sido pensado coletivamente no Lecef, ela precisa ser retomada e reestruturada juntamente ao grupo, tendo em vista as dificuldades apresentados pelos/pelas estudantes. Nesse sentido, Romão (2001, p. 101) anuncia que a avaliação “[...] propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo.”

No geral, pelas suas falas e ações, é possível perceber que a professora compreende que objetivava avaliar, mas que a proposta não foi a mais adequada, ou ainda, que os/as discentes tiveram dificuldades com o conteúdo (talvez ela tenha percebido isso já no início da atividade e por isso optou por fazer junto com os/as estudantes), e para tentar saná-las essa docente produziu um texto e fez leitura coletiva retomando os conhecimentos. Já mencionamos essa ação de Violeta, quando tratamos dos resultados da avaliação no item “Concepção de avaliação das e para as aprendizagens”, apontando, conforme Luckesi (2008) que avaliar não é somente verificar, mas tomar decisões perante os resultados, o que foi feito por Violeta.

A professora Azaleia relata que já realizou essa proposta de trabalho avaliativo em anos anteriores, e ao identificar a dificuldade que os/as estudantes possuem em realizá-la, optou por fazer junto com eles/elas, o que para ela funciona, também, como uma revisão sobre o assunto e auxilia aqueles/aquelas estudantes que possuem maiores dificuldades.

Não é o primeiro ano que a trabalhamos com essa Estratégia e com aquela atividade de identificar, recortar e colar dentro das categorias. Então, em outros anos nós só identificávamos primeiro com os meninos e não tinha o registro com as letrinhas e na hora de colar era um “Deus nos acuda”. Tinha aquele que fazia certinho, mas muitos erravam. Então hoje, já que eles estão tendo essa dificuldade, como podemos melhorar isso? Então além de identificar oralmente, que é uma revisão de tudo o que nós falamos, [...] pois você vai fazendo perguntas que acabam fazendo com que o menino entenda, que eu quero que eles identifique a prática corporal, então a minha pergunta já vai direcionando para isso, e isso é proposital mesmo. [...] Então quando eu fiz em outro momento essa atividade, eu identificava com eles e depois eles tinham que recortar e colar sem aquela identificação na imagem, era muito complicado. A colocação das letrinhas, das iniciais da categoria é para aqueles alunos que possuem mais dificuldades. Porque aqueles que não tem, conseguiriam fazer sem a colocação da letrinha, dá para perceber isso. [...] Então se fosse para eles terem feito sozinhos, eu vou te falar uma coisa, eu acho que uns cinco ali teriam dado conta, porque o restante não. Mas em momento algum, nem nesse ano, nem anos anteriores eu entreguei a folha e falei faça. Eu tenho certeza que eles não dariam conta, precisariam daquela orientação, daquela identificação coletiva que nós fizemos, porque foi uma atividade coletiva (P. AZALEIA).

Percebemos, aqui, que a professora Azaleia, ao realizar essa proposta de trabalho avaliativo, já vai observando aqueles/aquelas estudantes que estão conseguindo fazer e responder, no entanto, ela não realiza nenhuma anotação de cada educando/a individualmente do que foi percebido.

“Eu achei que foi muito bom [...] com muita segurança quem falou, eu não sei se eu induzi, talvez as minha perguntas acabam induzindo, nós acabamos induzindo a resposta. Mas o V já tinha feito quase tudo, a L tem toda condição, M não é? E aquele ali, você sabe que durante as aulas estava assim... J teve

hora que pareceu que estava sonhando, olhou para uma imagem e parou.”
(NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 17/05/2017).

Portanto, podemos compreender que, ao realizar tal proposta de trabalho, o que se observa é um contexto de avaliação mais geral, da turma.

Diante do exposto em relação as propostas de trabalho avaliativo de Violeta e Azaleia, pareceu-nos que na ação dessas professoras, elas buscaram evitar que o erro por parte dos/das discentes ocorresse e, por isso, realizaram a atividade junto com eles/elas (ainda que Violeta tenha justificado sua ação, em virtude de compreender que a proposta talvez não tenha sido adequada à faixa etária dos/das educando/as). Sob a perspectiva de uma avaliação formativa, uma outra forma de realizar essa proposta seria, primeiramente, deixar que os/as estudantes realizassem a atividade, permitindo que o erro acontecesse, sem precisar interferir diretamente, como foi feito pelas docentes. E, após a conclusão, verificar e retomar aqueles aspectos em que percebemos estar as dificuldades dos/das estudantes.

Conforme observamos, esse momento avaliativo final se aproxima do que é denominado avaliação somativa, pois conforme aponta Rabelo (1998, p. 72) “[...] é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou bimestre etc., sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos.”.

No entanto, esse autor acrescenta que essa avaliação “[...] além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar *certificado, titular.*” (RABELO, 1998, p. 72, grifo do autor), o que não aconteceu no caso das práticas das professoras investigadas. Embora essa avaliação tenha ocorrido no final de um tema de ensino, ela não serviu a fins classificatórios, ou de certificação. Apenas informou as docentes acerca das aprendizagens dos/das estudantes, o que permitiu, por exemplo, à professora Violeta, retomar alguns elementos.

Portanto, sobre esse momento, que identificamos como uma avaliação final, pois ocorre ao término do tratamento de um tema de estudo, podemos perceber práticas e entendimentos que se distanciam das práticas tradicionais, à medida que não possuem como finalidade classificar os/as estudantes, mas estão preocupadas em identificar as aprendizagens. E algumas ações que, em certa medida, se aproximam dos preceitos de uma avaliação formativa como: a realização da retomada dos conhecimentos por Violeta, o reconhecimento da necessidade de reorganização da proposta de trabalho avaliativa que não foi adequada, a perspectiva de uma avaliação que sugere como continuar o trabalho, como mencionado por Tulipa.

5.4.2 O registro na prática avaliativa

O registro acerca da avaliação é uma prática imprescindível quando tratamos da avaliação formativa, pois como Tavares *et al.* (2015, p. 31170) afirma, registrar auxilia “[...] o professor a lembrar das participações, facilidades e dificuldades dos alunos. É por meio do registro que o professor pode refletir sobre as práticas e ajudar no redirecionamento de práticas cotidianas e nos processos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.” Portanto, esse elemento cumpre papel essencial no acompanhamento, na regulação e na melhoria das aprendizagens.

Se [...] quero refletir sobre o quanto os alunos avançaram em um determinado conhecimento, é importante ir anotando o que foi sendo observado assim como as intervenções que foram feitas. Essas anotações são fundamentais para o escrito do registro. Vale sempre lembrar que confiar apenas na memória não é o melhor dos caminhos. (BRASIL, 2006, p. 46).

Durante o período de observação em que acompanhamos as aulas, não percebemos as professoras investigadas realizando registros simultaneamente aos momentos de avaliação, que descrevemos anteriormente no item “Propostas de trabalho avaliativo: as práticas das professoras”. Dessa forma, buscamos investigar tal elemento de modo mais específico, perguntando às docentes durante a entrevista sobre tal aspecto.

Sendo assim, sobre os registros a respeito da avaliação, a professora Hortência, afirma registrar somente caso seja algo “gritante”. Já Tulipa, relata anotar o que acredita ser necessário retomar, repetir, o que os/as estudantes estão tendo mais dificuldades, mas diz não realizar um registro educando/a por educando/a. Azaleia, declara que não faz nenhum registro.

Então a minha avaliação mesmo é só para saber o que eles estão sabendo, como é que está andando o processo ensino-aprendizagem, eu não faço um registro aluno por aluno, mas eu tenho ideia de quem é que está se apropriando, a partir de quem está participando mais nas aulas (P. TULIPA).

Às vezes eu anoto que eu preciso repetir alguma atividade com eles, como é que eles foram naquela atividade, às vezes eu, também, faço uma outra atividade para abordar mais ou menos a mesma coisa para que eles tenham condições de retomar (P. TULIPA).

Violeta enuncia que sente falta de ter um registro mais sistematizado do desenvolvimento do/da estudante, apontando não ter instrumentais específicos para tal, mas informa que realizar na própria chamada marcações com os sinais + (mais), - (menos), +/- (mais ou menos) em relação a atividades feitas nas aulas:

Eu vou registrando, vamos supor, eu fiz a minha chamada e aquela aula de hoje era uma roda de conversa, e os alunos iam ler as suas observações, eu vou marcando ali, por exemplo, eu marco um + (mais) se ele leu, participou. Esqueceu o caderno – (menos). Porque ele sabia que naquela aula ele tinha que ler. Se às vezes ele não observou da forma como eu pedi, os elementos que ele iria observar, eu ponho +/- (mais ou menos). E eu vou fazendo dessa forma (P. VIOLETA).

Além disso, ela diz que anota as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem em um caderno e/ou espaço que há na própria Estratégia de Ensino destinado a este tipo de registro.

Por exemplo, às vezes uma atividade que não deu certo, uma coisa que não foi. Então, “como tenho que fazer agora?”. Nem sempre dá para eu anotar tudo, porque eu fico a maior parte do tempo em sala de aula, se eu termino essa aula aqui e vou para outra aula em seguida e lá eu vou anotar, eu tomo tempo daquela outra turma. Então acaba que é assim, se eu tenho módulo eu anoto aquele dia, se eu não tenho deixo para chegar em casa e anotar. Chego em casa e imediatamente eu sento no computador e eu abro meu arquivo e lanço o que trabalhei e às vezes já faço, anoto no caderno o que preciso fazer para sanar uma dificuldade, um problema que aconteceu. Mas assim, sistematizado, organizado, da forma como deve ser, que eu entendo que deve ser, eu ainda não consigo fazer, por causa destes limites (P. VIOLETA).

Quando você me perguntou dos registros da avaliação, a gente acaba fazendo de uma forma simplificada, pouco sistematizada, mas é até em função da própria carga horária de trabalho, nem sempre dá tempo para eu fazer tudo quanto é registro que seria ideal que eu fizesse durante o período que eu estou dando aula. Então às vezes eu estou dando aula, eu faço o que dá para eu fazer em termos de registro, mas muita coisa se perde nesse processo, porque às vezes na correria, na forma que você entra dentro de uma sala de aula, nem sempre dá para você fazer tudo, você consegue captar, apreender tudo ali, registrar o que é necessário, informações importantes, elementos importantes, que são elementos que compõem um processo avaliativo (P. VIOLETA).

Evidenciamos, na fala da professora Violeta, a questão do tempo e o quantitativo de turmas e de discentes, que são fatores que limitam um registro sistemático e individualizado do/da estudante, e conseqüentemente se apresentam como categorias que dificultam e comprometem a avaliação na Educação Física Escolar.

Quanto a um registro acerca da avaliação diagnóstica, as professoras Azaleia e Violeta pontuam que, normalmente, não realizam registros sistematizados/formais dessa avaliação.

O que eu obtenho de resposta dos meninos ela direciona aquela sequência de aulas, não é um direcionamento aprofundado, também, justamente porque eu não faço um registro sistematizado dessas respostas para que elas possam ser objeto de análise e depois uma retomada delas (P. VIOLETA).

Eu não faço um registro formal dele, de onde a turma estava e eu entendo que talvez seja até uma lacuna do meu trabalho como professora, que seria

interessante talvez eu registrar. Para mim ela tem ficado esse olhar mais na conversa com os alunos e que eu não registro ali: a turma apresentou tal entendimento (P. VIOLETA).

Já Hortência aponta que, às vezes, anota junto ao planejamento na coluna “observações” e Tulipa afirma anotar em seu caderno de forma sucinta.

Eu anoto no meu caderno, de forma sucinta. Como por exemplo a turma que você observou é uma turma de primeiro ano do fundamental, e é a única turma de Ensino Fundamental que eu tenho, eu não tenho muita dificuldade de lembrar. Mas quando eu tinha muitas turmas, eu tinha que anotar de forma mais minuciosa, porque eram várias turmas do mesmo ano, ou anos diferentes. Mas ela é a única turma de Ensino Fundamental que eu tenho atualmente, então para mim é mais fácil lembrar. Mesmo que eu não anoto muito detalhadamente no caderno (P. TULIPA).

Portanto, percebemos aqui que ainda falta a realização de registros mais sistemáticos e individualizados dos/das estudantes por parte das docentes em relação aos processos avaliativos. Entendemos que o registro é um elemento importante, quando se trata de uma avaliação formativa, pois, assim, é possível acompanhar mais fidedignamente a evolução dos/das discentes, bem como suas dificuldades e potencialidades. Pode ficar comprometido o processo avaliativo quando este não é realizado, à medida que não será possível ter-se um panorama mais específico de como está cada discente no que tange a suas aprendizagens.

É importante lembrarmos, também, que não adianta fazer os registros, se não há intencionalidade acerca das anotações, seja para refletir sobre os avanços dos/das estudantes, (re)direcionar os processos de ensino e aprendizagem, oferecer *feedbacks*, entre outros, para que esses registros se caracterizem como práticas de avaliação formativa

No entanto, compreendemos que existem fatores que restringem a realização desses processos de registros de maneira mais sistemática, regular e individualizada. Podemos citar aqueles relacionados com a questão do tempo e com o quantitativo de turmas e discentes, conforme foi percebido na fala de Violeta. E outros, relacionados ao pouco conhecimento, compreensão e preparação das professoras sobre a avaliação formativa, bem como as escassas discussões sobre avaliação e em específico avaliação formativa no grupo Lecef e em outros contextos, que, também, se apresentam como limites para a realização de práticas formativas de avaliação.

5.4.3 Transparência no processo avaliativo

Fernandes (2009) aponta que todo processo avaliativo deve ser transparente, em seus objetivos, nas aprendizagens que se quer desenvolver, nos critérios, nos processos de avaliação. Nesse sentido, os critérios avaliativos devem ser parâmetros, especificações que permitirão que se faça um julgamento, se tome uma escolha, realize decisões e com a transparência necessária à compreensão do processo.

O termo critério quer dizer discernimento. Em sua acepção comum, indica uma regra para julgar a verdade. Filosoficamente é uma característica para avaliar algo. É o que serve de fundamento para um juízo. Em síntese, pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa (RABELO, 1988, p. 70)

Assim, é importante que os/as professores/as possuam critérios bem definidos para que possam avaliar um/uma estudante e que permitam dizer o fundamental, no que tange aos objetivos de uma avaliação formativa, identificar se o/a discente aprendeu ou não.

Fernandes (2009, p. 96) ressalta que os critérios avaliativos devem ser um aspecto fundamental de orientação dos/das estudantes, devendo ser expostos de maneira objetiva e transparente. “Ou seja, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve considerar os respectivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber, sem problemas, sua situação em face das aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver”.

Sobre os critérios utilizados para avaliar, Azaleia, relata que na escola em que atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental o principal critério que utiliza para avaliar é o conhecimento, se o/a educando/a está aprendendo ou não. No entanto ao se tratar da avaliação para os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, ela aponta utilizar outros critérios além desse, como a assiduidade, uniforme, comportamento, participação, sendo essa entendida pela professora como o interesse em aprender.

Azaleia destaca que definiu esses critérios com base na experiência que foi tendo ao longo dos anos. E citou como exemplo um caso:

Eu acho que foi a partir da experiência que eu fui tendo, que eu tenho aluno, por exemplo, um estudante no sexto ano, que não estava indo às aulas. Cada aula eu posso até repetir coisas que eu disse lá atrás porque o assunto é o mesmo, mas eu estou sempre trazendo uma reflexão nova com eles que eu não fiz na aula anterior. Tem aluno que falta 4, 5, 6, 7 vezes. Sete aulas que ele perde é menos 350 minutos de aula, ele aprendeu? Ele deixou de aprender? Eu tenho certeza que sim. Eu não tenho nada registrado ali, mas eu tenho certeza que sim. Talvez ele ainda consiga seguir porque eu volto um

pouquinho, mas se eu fosse daquelas professoras que desse continuidade de onde parei, sem citar nada lá atrás, ele ficaria perdido (P. AZALEIA).

A professora Violeta utiliza como critério de avaliação se os/as discentes conseguem expressar o conhecimento que ela quis objetivar na aula, tendo, então, como base para a definição destes critérios os objetivos previstos por ela. Ao tratar da avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental, Violeta utiliza a autoavaliação, na qual afere as atividades que realizou anteriormente e foram anunciadas aos/as estudantes, e inclui, também, elementos como, envolvimento e participação nas aulas, sendo essa participação entendida pela docente como o envolvimento com interesse nas aulas.

Então eu vou avaliando conforme os objetivos. Às vezes eu faço de forma geral, assim avalio depois no geral o todo, e às vezes eu trabalho com as atividades específicas para poder ver se ele realmente tem compreendido aqueles conceitos que eu tenho trabalhado (P. VIOLETA).

A professora Tulipa utiliza como critérios se os/as estudantes são participativos/as na aula, se sabem o que estão estudando, fazendo e por quê. Estabelece esses critérios com base no que vem lendo sobre avaliação e sempre tentando pensar mais em avaliar os conteúdos que ela está tratando.

Eu procuro avaliar mais se são participativos na aula, se eles sabem minimamente o que estamos estudando, o que está sendo feito, porque está sendo feito, as atividades que estão sendo realizadas no decorrer do processo, se eles sabem nomear os elementos constitutivos do que estamos estudando, se eles conseguem minimamente classificar o que estamos estudando (P. TULIPA).

A professora Hortência, aponta como critério avaliativo se o/a discente conseguiu fazer e entender o que ela tentou passar para eles/elas.

Portanto, observamos que os critérios avaliativos utilizados pelas professoras se encontram mais na esfera do conteúdo, se os/as estudantes conseguiram apreender o que foi ensinado.

Percebemos, também, alguns critérios como assiduidade e uniforme que não garantem por si só, uma avaliação em prol das aprendizagens, no entanto esses não são utilizados sozinhos, mas, sim, em consonância com outros aspectos como a aprendizagem. A questão da vestimenta e assiduidade apareceu, também, na pesquisa de Klehm (2015). E podemos citar, também, os trabalhos de Santos (2005) e de Dantas (2011) em que a frequência aparece, mas dentro de uma autoavaliação, que é o caso da professora investigada.

A questão da participação, que aqui as professoras entendem como interesse em aprender, envolvimento, apareceu, também, em algumas produções que levantamos na nossa revisão bibliográfica, entre elas: Silva A.H (2010), Dantas (2011), Matsumoto (2014), Klehm (2015).

Torna-se significativo aqui destacar, também, em relação aos critérios avaliativos, a importância de eles serem definidos junto com a turma, pois assim reforça-se o ideal de coletividade, inclusão e participação e permite-se que esse/a estudante comece a exercitar a sua autonomia e responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Dessa maneira, é importante uma participação ativa do/da estudante no processo avaliativo, garantindo que ele seja compartilhado entre professores/as e educandos/as. Fernandes (2006) e Villas Boas (2011) discorrem sobre essa relevância do envolvimento dos/das discentes na avaliação.

Quanto ao envolvimento dos estudantes na avaliação, abre-se a oportunidade de eles se tornarem parceiros dessa importante atividade. Com cuidadoso acompanhamento dos professores, eles são convidados a participar da definição dos critérios de avaliação de seu trabalho e a aplicá-los. Isso lhes possibilita compreender onde estão no que diz respeito à aprendizagem e o que deles se espera. (VILLAS BOAS, 2011, p. 30-31).

No entanto, percebemos quanto ao nosso estudo que os critérios avaliativos não são explicitados nas Estratégias de Ensino, e que quando se tratou das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inferimos que os critérios avaliativos não foram construídos com a participação dos/das discentes, pois as docentes declararam que os/as estudantes não ficam sabendo quando haverá uma proposta de trabalho avaliativo. E em relação as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, Azaleia declarou que ela quem define os critérios e Violeta, também, apontando que

Isso aparece como um contrassenso de minha parte que me coloco a favor e na defesa uma proposição crítica de prática pedagógica. No entanto, a realidade que enfrento no Estado é de descontinuidade no trabalho pedagógico. Sempre assumo turmas de estudantes mais velhos que por estarem acostumados a uma cultura avaliativa centrada no professor resistem e interpretam práticas democráticas como falta de autoridade ou domínio do professor. Lidar com esse imaginário no sentido de desconstruí-lo é um enfrentamento que ainda não me dispus a encarar (P.VIOLETA)

Assim, o não envolvimento dos/das estudantes na definição dos critérios avaliativos se afasta dos princípios democráticos e de inclusão de uma perspectiva formativa de avaliação. Contudo, não podemos deixar de considerar as relações que são estabelecidas em cada contexto, como no caso de Violeta, que entende a contradição em sua própria prática, mas a realiza em

função de outras circunstâncias em que a Educação Física, disciplina que leciona, encontra-se envolvida.

Como mencionamos anteriormente os/as estudantes nas escolas da Rede Municipal (anos iniciais do Ensino Fundamental) em que as professoras lecionam, não são informados quando haverá uma proposta de trabalho avaliativo. Tulipa relata que,, em outros momentos os/as discentes ficavam sabendo, mas que, atualmente, com as suas turmas não comentou nada sobre esse tema, embora estejam sendo avaliados o tempo todo, segundo ela.

Porque eu não acho importante falar para eles. Eu nunca falei com eles sobre a avaliação, não acho importante falar que estão sendo avaliados. Talvez até seja um erro meu, porque na verdade estão sendo avaliados o tempo todo. Nem sempre eu registro essas avaliações. Talvez seja uma temática que eu deva conversar com eles. Mas eu não digo que eles estão sendo avaliados. [...] Como eu acho que no meu contexto de trabalho eu não tenho que apresentar um conceito ou uma nota para criança, eu acho desnecessário porque eles podem entender de uma maneira que eu não gostaria que eles entendessem, como eles entendem em outras disciplinas. Mas ao mesmo tempo, agora eu pensando, pode ser uma forma de apresentar um outro tipo de avaliação, que pode mudar, inclusive, a maneira deles verem a avaliação em outras disciplinas. Mas eu nunca conversei com eles sobre avaliação não (P. TULIPA).

Notamos, pela fala da Professora Tulipa, que essa pergunta a fez refletir sobre sua prática, visualizando outra possibilidade de ação. Ademais, percebemos a preocupação da docente com a conotação que o termo avaliação possui no contexto escolar e o seu cuidado em não deixar que tal significação transcenda para a aula de Educação Física, no entanto, ela somente pensou em desmitificar tais significados, trazendo uma nova forma de entender a avaliação, no momento da entrevista por meio dessa questão.

A professora Violeta, também, não informa aos/as seus/suas educandos/as da Rede Municipal que eles/elas estão sendo avaliados/as, sendo sua justificativa para tal ação aproximada a da Tulipa. Ela descreve que, na maioria das vezes, quando se fala em avaliação na escola, há uma mudança no clima, as crianças logo perguntam quantos pontos vale a atividade. Dessa maneira, para que ela não caia na distorção dessa noção de avaliação, que aqui entendemos que se refere a perspectiva tradicional, ela prefere não falar. E assim como Tulipa, durante a entrevista, percebeu que poderia trazer uma concepção diferente de avaliação, porém relata que ainda precisa amadurecer mais essa ideia para, desse modo, poder tratar com os/as estudantes.

Já a professora Hortência diz o seguinte:

Porque avaliação é para nós, não é para eles, até porque a Educação Física não tem nota. Então a avaliação é para gente, para o professor, para saber o que o aluno sabe, o que ele tem que aprender, o que ele ainda não sabe, então avaliação é para nós mesmos, para melhorar na nossa prática (P. HORTÊNCIA).

Pudemos perceber, pela fala de Hortência, a expressão de uma visão equivocada da avaliação e que distancia-se da visão defendida por uma avaliação formativa, em que a avaliação serviria apenas aos/as professores/as, quando, na verdade, deve estar a serviço de docentes e educandos/as. Como tem afirmado Fernandes (2009, p. 60) “[...] a avaliação formativa alternativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens,” além da ideia de avaliação como sinônimo de nota apresentada pela professora, já discutida neste estudo.

Quando se trata da Rede Estadual de Ensino, Violeta e Azaleia informam seus/suas estudantes quando haverá uma proposta de trabalho avaliativo. Violeta aponta que sempre avisa e que deixa claro para eles/elas que os/as avaliam o bimestre inteiro, sendo a expressão do que foram todos os dias. Azaleia, destaca que se costuma falar de avaliação com os/as discentes nessa rede, e essa é até uma forma também, de fazer com que eles/elas participem melhor das aulas.

Isto posto, apontamos aqui, que a ação das professoras, ao não informar seus/suas estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito de que estão sendo avaliados, por um lado, contraria os pressupostos de uma avaliação formativa, que prega a transparência do processo avaliativo e que, para tal, os/as estudantes deveriam ficar sabendo quando estão sendo avaliados. No entanto, duas das docentes desta pesquisa justificam sua atitude como forma de não levar os/as estudantes a entenderem que estão sendo avaliados em uma perspectiva ligada à ideia tradicional de avaliação, pois é essa o conceito que se tem quando se fala em avaliação no ambiente escolar. Por meio dessa justificativa, podemos inferir que tais professoras não apoiam/não realizam/ buscam se distanciar de uma avaliação em uma perspectiva tradicional.

5.4.4 O *Feedback*

O *feedback* é um elemento fundamental da prática avaliativa formativa, pois permite ao/a estudante identificar as suas dificuldades, e tentar superá-las ainda ao longo do processo. Permite tornar o/a discente responsável pela sua própria aprendizagem, além de gerar um processo inclusivo, em que o/a docente atua instigando a formação de um/uma educando/a

autônomo/a., “[...] o *feedback* é determinante para *ativar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima” (FERNANDES, 2009, p. 60, grifo do autor).

Quanto ao *feedback* Hortência diz não apresentá-lo aos/as discentes, Tulipa anunciou que esse ano não se recorda de dar nenhum propositalmente. A professora Azaleia aponta que conversa com os/as estudantes sobre o caderno, provas, trabalhos, e descreve que corrige com os/as educandos/as os testes.

Por exemplo, o caderno eu tenho falado com eles, prova, quando é trabalho. Quando eu dou a prova para meu aluno, eu corrijo com eles, é como se eu tivesse dando uma aula para eles, eu nunca entrego uma prova e pronto, não dou conta disso (P. AZALEIA).

Violeta salienta que o *feedback* que dá aos/as seus/suas estudantes ocorre de maneira verbal.

[...] eu dou o *feedback* para eles verbalmente. “Olha a turma saiu bem, gostei do trabalho que vocês fizeram hoje. Lá por exemplo as equipes, gostei muito da forma como vocês trabalharam” Eu vou elogiando, também, no desenvolver das aulas. “Isso mesmo, muito bom mesmo, excelente isso que você fez, olha a turma hoje trabalhou bem, estou satisfeita, você conseguiram desempenhar da forma que eu gostariam, ou, não estou satisfeita, não foi legal o jeito que se desenvolveu, próxima aula nós vamos começar de novo.” Eu vou dando *feedback* dessa forma (P. VIOLETA).

Verificamos que ainda falta por parte das professoras a realização de *feedback* e/ou uma execução mais sistematizada. Segundo Fernandes (2009)

Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos (FERNANDES, 2009, p. 97).

Por meio das observações, percebemos que, muitas vezes, o *feedback* relaciona-se mais aos aspectos comportamentais dos/das estudantes. Compreendemos a importância dessa dimensão para o processo ensino-aprendizagem, contudo ressaltamos que o *feedback* deve estar presente, também, na esfera dos conteúdos. Nessa perspectiva, Fernandes (2009, p.97, grifo do autor) aponta que “[...] os alunos precisam de *feedback* sobre os processos e produtos de seu trabalho e acerca de seus comportamentos sociais.”

Ressaltamos que em uma prática avaliativa intencional o *feedback* precisa ser mais sistematizado, planejado e representar de forma mais pontual aquilo que o/a discente sabe ou

precisa melhorar, de forma que este esteja consciente disso, é uma tomada de consciência. Portanto nesta pesquisa temos, talvez, algumas aproximações de *feedback*, que ocorrem de forma espontânea, no próprio cotidiano e diálogo com os/as estudantes. Ainda que as docentes tenham a intenção de realizá-lo, na maioria das vezes, parece não ocorrer como um acompanhamento individualizado das aprendizagens e, sim, mais geral em relação a toda turma, sendo a esfera comportamental a que mais aparece nas observações, como podemos identificar nas notas de campo.

A professora chama um estudante que não faz as tarefas, não registra e já ficou duas vezes fora da aula na quadra porque não fez as anotações. A professora fala para ele que já mandou bilhete para a mãe dele, ela já assinou e ele não melhorou, então agora ele vai levar uma ocorrência. Ela manda levar o caderno para o supervisor (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA HORTÊNCIA, 10/05/2017).

“Nós fizemos uma brincadeira de estátua para conhecer algumas coisas que podemos estudar na aula de Educação Física, na próxima aula nós vamos continuar trabalhando com estas imagens, vamos falar sobre elas e fazer uma outra atividade. Tiveram pessoas que na hora da atividade eu tive que chamar atenção, eu tive que tirar o D. da atividade, eu fiquei muito chateada, porque na hora que a música parava, o D. invés de fazer estátua ela agarrava o colega, ele ficava conversando, o colega tentando ver a estátua que tinha que fazer ele ficava na frente, isso atrapalha. Eu não quero ter que tirar ninguém mais da atividade.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 16/02/2017).

A professora chama alguns/algumas estudantes e conversa com eles/elas sobre comportamento mandando bilhete para a família (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA TULIPA, 22/06/2017).

Antes de fazer oração e chamada, a professora conversa com os/as estudantes sobre o comportamento, diz sobre uma reunião na sexta anterior. E diz que a turma está tendo problemas de comportamento com todas as aulas. A professora fala que em relação as aulas de Educação Física está tendo muita dificuldade de trabalhar com a turma (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 22/03/2017).

A professora disse o que observou na aula anterior, que ela havia explicado o movimento e que muitos/muitas deles/delas não fizeram como ela disse. A professora fala que considerou a aula hoje boa em relação a comportamento (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 26/04/2017).

A professora passa elogiando os/as estudantes. A docente reúne os/as discentes no meio novamente e fala que não pode acontecer o que aconteceu. “Quando terminou teve gente que não respeitou, puxou o colega, estava atrás do outro para puxar, [...], agora se eu falei que não era para fazer isso algum motivo tinha, eu queria a disputa só da dupla. As pessoas precisam melhorar outra coisa, tem gente que está assim, eu estou falando, está falando junto, não tem jeito de ter aula assim não, a criança não entende, faz coisa errada depois.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 22/03/2017).

A professora pergunta quem gostou de ensaiar e fazer os passos, os/as estudantes levantaram o dedo. Ela falou que, também, gostou e que gostou da participação de todos/as, que foi muito bom. E que quem está com dificuldades não deveria se preocupar porque ainda iriam ensaiar (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA VIOLETA, 14/06/2017).

No entanto foi possível perceber alguns *feedbacks* que não se encontraram na esfera comportamental:

A professora retorna à sala e fala aos/as estudantes o que falta ainda para fazerem e como eles/elas estão, dando uma espécie de *feedback* aos/as discentes de como foi o ensaio e o que está faltando (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 21/06/2017).

A professora fala que tem estudantes que tem feito o trabalho bem caprichado, mas que falta elementos que mostrem a atividade descrita. “Tem desenho que ficou bem caprichado, bem colorido, mas quem olhar para o desenho e no caso não assistiu a aula, não vai entender que é pique gelo americano. Então você tem que olhar para o desenho e ele tem que representar essa brincadeira, então tem que ter cuidado com isso. Tem alunos aqui que estão fazendo trabalhos bem caprichados só que está faltando elementos que realmente mostrem que é a atividade descrita. Então antes de vocês desenharem nós não conversamos? Não relembramos como é a brincadeira? Só que teve aluno que ainda não conseguiu colocar isso no desenho, que tem que saber.” (NOTA DE CAMPO, PROFESSORA AZALEIA, 29/03/2017).

Segundo Fernandes (2009) o *feedback* desempenha um papel primordial na aprendizagem, pois a partir dele os/as educandos/as são sistematicamente recordados dos níveis de aprendizagem ou de em que devem chegar e ficam conscientes dos seus progressos. “[...] o *feedback* é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa (p. 99). Dessa maneira, os *feedbacks* aqui encontrados na prática das professoras investigadas ainda são limitados, incipientes e pouco sistematizados, mas representam tentativas que podem ser aprofundadas, aproximando das práticas de avaliação formativa.

Logo, consideramos essencial para uma avaliação formativa, que professores/as reconheçam a importância do *feedback* para a construção da aprendizagem e autonomia do/da educando/da e busquem maneiras de ofertá-lo de forma intencional e sistematizada aos/as estudantes a fim de que esses/as percebam e saibam utilizar as informações oferecidas. Pois conforme enuncia Villas Boas (2001) uma das ações que compõe a natureza da avaliação formativa, é o/a estudante reconhecer o espaço entre os objetivos que se quer chegar e sua aprendizagem. Assim, o *feedback*, atua fornecendo as informações necessárias para que esse/a educando/a faça tal reconhecimento.

5.4.5 A nota como parte do processo avaliativo

As notas escolares, muitas vezes, são tidas erroneamente como sinônimas de avaliação e conforme Luckesi (2014, p. 97), contribuem para o processo de exclusão social, de conservação de hierarquias na sociedade moderna, à medida que atuam antidemocraticamente. “As notas escolares e suas médias, como são utilizadas em nossas escolares [sic], repetem o modelo de hierarquias sociais por meio das hierarquias escolares, produzidas, de forma descendente, dos que ‘aprenderam’ para aquelas que ‘não aprenderam’.” Aponta que, se houvesse um investimento na aprendizagem satisfatória para todos/as e não pela média de notas, em que não se garante qualidade plena, com a aprendizagem de todos conteúdos ensinados, todos/as teriam o recurso para buscar o seu lugar na sociedade. E ainda, que para que a escola garanta seu papel na equalização social, as notas, tais como são utilizadas, deveriam ser abolidas, investindo-se na aprendizagem satisfatória não só de alguns, mas de todos/as.

Esse autor traz contribuições importantes, ao discutir sobre a questão das notas escolares e como elas, hoje, não representam a aprendizagem plena dos/das estudantes, tendo em vista que apresenta distorções. Sendo a primeira, segundo Luckesi (2014) a confusão entre qualidade e quantidade, em que as notas que deveriam expressar o testemunho da qualidade da aprendizagem do/da estudante, se esta foi satisfatória ou não, apresentam, na verdade, uma quantidade da qualidade, o valor numérico que seria um símbolo que expressaria a qualidade da aprendizagem, se transforma em um número que faz uma representação de uma quantidade distanciada da realidade que expressaria tal qualidade da aprendizagem, e com esse símbolo transformado em um número que representa a quantidade da qualidade outras distorções ocorrem. Como a realização das médias simples e ponderadas, que distanciam ainda mais tais símbolos do compromisso com a realidade e expressão da qualidade da aprendizagem, pois com as médias, não se pode representar se houve ou não aprendizagem, pois elas trazem uma unidade daquilo que deveria ser analisado separadamente, ou seja se o/a discente sai bem em um conteúdo e mal em outro, a média unirá os dois como se o/a educando/a tivesse aprendido minimamente ambos, quando, na verdade, aprendeu um e não o outro, distorce-se, então, a realidade.

Outro aspecto que, também, distorce são os instrumentos de coleta de dados da aprendizagem; eles, muitas vezes, não coletam evidências sistematicamente apresentando dados condizentes com a realidade, pois há alguns equívocos como: linguagem incompreensível e precisa, ausência de sistematização para cobrir todos conteúdos abordados e necessários, incompatibilidade com o ensinado e aprendido, o que demonstram uma falta de

rigor na elaboração e implementação de tais instrumentos que comprometem e distorcem a coleta de dados.

Nesse sentido, tais práticas atuais que priorizam as notas e com elas, realizam malabarismos distorcendo tal sentido, e findam por usá-las para classificar, selecionar, certificar os/as estudantes, não representam assim uma real qualidade do ensino e da aprendizagem.

Vasconcellos (2007) aponta a percepção de uma pedagogia pautada no esforço-recompensa/prêmio-castigo na maneira pela qual a nota é trabalhada na instituição escolar, em que ela, ao invés de ser uma referência no trabalho de construção do conhecimento, passa a cumprir uma função de bonificação ou punição, preocupando-se discentes e professores/as mais com as notas do que com as aprendizagens.

Rabelo (1998) em relação as notas, destaca que elas podem ser ferramentas úteis, desde que reflitam, principalmente uma qualidade da aprendizagem. Destaca que não se pode confundir avaliação com nota, nem mesmo utilizá-las como sinônimos, sendo a nota uma forma entre outras de expressar os resultados de uma avaliação. Para ele “[...] o problema real que enfrentamos não é o da existência ou não de uma nota: a questão é uma mudança de paradigmas a respeito dela. É, antes de tudo, uma questão de mudança de filosofia pedagógica.” (RABELO, 1998, p. 80).

Todavia, acreditamos que ainda que haja uma ressignificação do sentido dado as notas escolares, a representação da qualidade da aprendizagem ainda ficará restrita quando utilizado apenas um símbolo para traduzi-la. Haja vista, que um A, ou um 9, não descreve quais aprendizagens foram adquiridas ou quais precisam ser reforçadas. Seria assim necessária uma descrição mais detalhada que apresentasse o que foi, ou ainda não foi apreendido pelos/pelas estudantes para se ter expressão mais fidedigna das aprendizagens.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa destacam que não há a utilização de notas em suas turmas nas escolas do município. As docentes Hortência e Tulipa apontam o elemento da valorização da disciplina como um aspecto positivo que a nota poderia refletir, haja vista que chamaria mais atenção dos/das estudantes e dos familiares. No entanto, Tulipa não deixa de evidenciar que há pontos negativos e que a existência de uma nota colocaria a Educação Física nos moldes de um sistema avaliativo que ela não considera adequado.

Eu acho que tinha que ter. Eu acho assim, às vezes a disciplina é até desvalorizada um pouco por conta que não tem uma nota concreta. Porque falamos: foi bem, mas algo concreto não tem. Por parte dos alunos que pode ser desvalorizada e para os pais, também (P. HORTÊNCIA).

Eu acho que a nota chamaria atenção dos pais para a aula de Educação Física, eu acho que, por um lado seria bom, mas por outro, eu penso que seria colocar

a Educação Física nos moldes de um sistema avaliativo que no final das contas eu não considero adequado (P. TULIPA).

Sobre a questão da valorização da Educação Física pela avaliação e/ou pela nota, já discorremos anteriormente, assim buscar essa valorização apoiando-se em uma avaliação tradicional traria apenas uma representatividade ilusória à Educação Física, à medida que estaríamos utilizando a avaliação como uma forma de poder e controle, ao invés de trabalhá-la com a sua real função que deveria ser de promover as aprendizagens.

Segundo Souza Júnior (2004),

Não devemos pensar que a nossa avaliação em Educação Física só terá validade quando tivermos números, "exatidão"; ou quando pudermos pressionar os alunos diante das exigências escolares (decorarem os assuntos de aula, cumprirem as tarefas de sala e de classe, prepararem-se para provas); ou, mesmo, quando tivermos a chance de notificar aos alunos o poder da aprovação-reprovação; enfim, quando dominarmos uma avaliação de caráter terminal. Nossa avaliação terá validade quando conseguirmos captar a subjetividade do professor e do aluno, de forma sistematizada, na produção e elaboração diante dos conteúdos tratados, quando conseguirmos investigar continuamente os sujeitos e objetos do processo de construção do conhecimento (SOUZA JÚNIOR, 2004, p. 216).

Desse modo, não é por uma avaliação nos moldes tradicionais que devemos lutar para a valorização da Educação Física, mas, sim, por uma avaliação que cumpra o seu papel na melhoria das aprendizagens dos/das estudantes. Pois avaliar nesse sentido, “[...] significa dar aval às decisões, à continuidade, à construção, desconstrução e reconstrução do processo e do produto da prática pedagógica.” (SOUZA JÚNIOR, 2004, p. 216).

As professoras Azaleia e Violeta trabalham, também, na Rede Estadual de Ensino com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, nesse caso, há a existência da nota e elas trabalham com conceitos, dados por letras alfabéticas. Na escola de Azaleia, as notas são: A, B e C significam que o/a discente atingiu os objetivos satisfatoriamente, atingiu parcialmente, e não atingiu, respectivamente. No caso de Violeta, o A é 90% a 100%, o B é 70% e 80%, o C é 60% e o D é abaixo de 60%.

A professora Azaleia aponta que a utilização da nota/conceito ajuda o seu trabalho. Ela relata que quando afere um conceito não avalia apenas a aprendizagem. Tem adotado a autoavaliação e utilizado, também, alguns critérios como: a participação, em sala de aula por exemplo, da atenção que o/a estudante está dando as aulas, da participação nos momentos de vivência; vestuário, pois, para ela, isso representa o compromisso do/da educando/a. No entanto, diz que deixa claro aos/as seus/suas discentes que apesar de ter um conceito, sua disciplina não reprova.

A professora Violeta reconhece que a ideia de um conceito não é exata e ainda é subjetiva. Destaca utilizar a autoavaliação como uma proposta de trabalho e diz que atribui algumas atividades objetivamente ao longo do processo, avisando aos/as estudantes que estará conferindo conceitos em tais atividades. E declara que faz uma “dança das letras”, que seria uma espécie de média. A professora Violeta descreve chamar os/as seus/suas discentes antes de fechar o conceito, dialogando sobre a autoavaliação e retomando os critérios caso necessário.

Aqui, a professora participante não transforma o conceito em número, mas realiza um tipo de média com as letras, que acarreta na distorção relacionada as médias, mencionada por Luckesi (2014), tendo em vista que o/a estudante pode saber a respeito de um conteúdo e não saber sobre outro e ainda sim seguir adiante sem corrigir as lacunas/dificuldades referentes aquele conteúdo o qual não construiu resultados satisfatórios.

Para que se utilize corretamente a avaliação no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir, e não uma média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar. (LUCKESI, 2008, p. 96).

Sobre a utilização da nota, Violeta diz:

Concordo, eu acho que é uma referência para o aluno, medir, ter uma certa medição do desempenho dele, eu acho que é importante sim. [...] Embora eu acho que ela nunca é fidedigna, nunca dá conta. Ela é uma aproximação, nunca revela o real. [...] se for para eu errar como alguém que está julgando, eu prefiro errar para mais do que para menos. Porque eu acho que o conhecimento, o que você aprende ninguém te tira ele. E não é um instrumento para uma prova escrita ou uma avaliação oral, ou uma avaliação em grupo que vai realmente dizer o que eu sei ou o que eu não sei. Todas essas formas sozinhas ou conjugadas elas aproximam só (P. VIOLETA).

Notamos que Violeta reconhece, em seu discurso, que as notas, conceitos, simbologias utilizadas para representar a aprendizagem não são capazes de representar fidedignamente a aprendizagem dos/das estudantes. De igual forma, concordamos com ela, as propostas de trabalho avaliativo, também, são aproximações ao tentar desvelar as reais aprendizagens. Por isso, enfatizamos a importância de trabalhar com diferentes propostas, ampliar as possibilidades e permitir maior proximidade com o apreendido e com o ensinado.

Em síntese, percebemos que a Educação Física Escolar, muitas vezes, não tem a obrigatoriedade de atribuir notas ou conceitos e isso a desvencilha desse cenário, em que se tem uma simbologia que não representa real qualidade da aprendizagem dos/das estudantes e que ainda acaba sendo utilizada como forma de classificar, selecionar, certificar e excluir. No caso de Violeta e Azaleia, notamos que, nas escolas estaduais, elas precisam apontar um conceito, e

que o fazem com base em alguns critérios, que são de conhecimento dos/das educandos/as, levando em consideração entre esses a aprendizagem. No entanto, Violeta reconhece que os conceitos não representa a real aprendizagem.

5.5 Dificuldades da avaliação

Nessa temática, buscamos identificar, nas respostas das professoras investigadas, alguns elementos que dificultam/limitam a avaliação nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, foram abordados por elas, aspectos como: tempo; quantitativo de estudantes por turmas; quantidade de turmas.

Eu acho difícil o quantitativo de alunos que temos. Se precisássemos dar um *feedback* de cada aluno, vamos dizer assim um *feedback* oficial, prestação de contas, de como está o aluno, como tem na Rede Estadual - não sei se em todos os anos, mas nos anos finais eu sei que tem,- eu acho que seria difícil, porque nós temos muitos alunos e teríamos um pouco mais de trabalho para avaliar. Porque além de vamos dizer, regular a aprendizagem no processo ensino-aprendizagem, ainda tem que ter um registro e um critério mais bem definido, para que seja uma avaliação justa, para chegar a um conceito ou uma nota. Então eu acho que o quantitativo de alunos atrapalha bastante (P. TULIPA).

Produção de texto é uma forma, mas com o tempo que eu tenho eu não consigo corrigir 35/37 produções de texto de 8 turmas. Eu sozinha eu não dou conta (P. AZALEIA).

Agora por exemplo como eu estou lá com o PIBID, os meninos sugeriram a produção do texto, a primeira pergunta que eu falei para eles: “você vão me ajudar a corrigir?”. Porque eu não tenho tempo, e olha que eu trabalho de segunda a segunda pensando em escola. O meu sábado quando não é preenchendo diário, é pensando naquilo que eu farei com eles (P. AZALEIA).

Se eles apresentam, dificuldades eu até volto naquilo, mas tem a questão do tempo, também, eu te falo, lá eu tenho que estar mais preocupada com isso (em virtude por exemplo de eventos que a professora precisa realizar como a interclasse). Aqui para mim é muito mais tranquilo, mesmo que eu e a Violeta trabalhamos coletivamente, se ela está na frente e eu estou aqui atrás eu não me preocupo (P. AZALEIA).

[...] só que teve como eu voltar? Não, eu precisava terminar a Estratégia de Ensino, preciso começar danças essa semana, tem a questão do tempo, também, (P. AZALEIA).

Aqui percebemos que a questão do tempo está relacionada, ao tempo escolar, em que a professora precisa se organizar conforme o planejamento e cumprir com a realização de eventos que fazem parte do currículo da Educação Física nesse contexto, como a interclasse. E, também,

ao tempo referente a sua carga horária de trabalho.

Relacionado ao aspecto tempo e, também, a quantidade de turmas e estudantes, Violeta, destaca que a sua dificuldade quanto a avaliação, está na realização dos registros sobre esta. Segundo ela, em função da própria carga horária de trabalho, nem sempre dá tempo de realizar o registro de uma maneira ideal durante o período em que ministra a aula.

Eu vou te falar qual a dificuldade que eu vejo, assim, não é de avaliar. Eu tenho dificuldade de administrar, realizar os registros necessários, enquanto eles estão acontecendo, porque depois que eu vou embora, as coisas se perdem (P. VIOLETA).

Todos os fatores acima elencados: tempo; quantitativo de estudantes por turmas; quantidade de turmas; dificuldades para realização dos registros, estão estritamente relacionados. Alguns destes fatores, também, aparecem nos resultados da pesquisa de Macedo (2016), em que alguns elementos mais assinalados quanto as dificuldades para avaliar foram: o tempo escasso para realizar as avaliações, o número de estudantes por sala, a quantidade elevada de aulas por semana ministrada pelos/pelas docentes de Educação Física, o estabelecimento dos objetivos quando se ensina Educação Física, a avaliação da questão atitudinal e a atribuição de notas.

O fator tempo engloba todos os outros, pois a quantidade de turmas e de discentes por turmas que professor/a possui, limita o seu tempo para se realizar uma avaliação com registros mais individualizados e que ocorram cotidianamente. Para compreendermos de forma mais palpável a justificativa da assertiva anterior, cabe lembrarmos que a maioria dos/da docentes, assim como as participantes desse estudo, possuem dois cargos, sendo esta uma realidade comum a esta categoria, tendo em vista a busca por melhores condições econômicas. Desse modo, retirando as exceções, cada cargo corresponde a oito turmas, portanto, cada professor/a com duas lotações, tem dezesseis turmas com cerca de 25 a 35 estudantes em cada uma delas, o que soma um total de 400 a 560 educandos/as. Ainda que trabalhassem apenas em um cargo, teriam de 200 a 280 discentes. Lembrando que no município de Uberlândia, a carga horária de Educação Física por turma é de 2h/aulas por semana.

Sampaio e Marin (2004) apontam que comumente professores/as são responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas, e que na maior parte das vezes são docentes de disciplinas com um menor número de aulas semanais, sendo assim então, computados mais estudantes para um mesmo educador/a que atua em um número maior de turmas. Portanto, o autor destaca que “Esse é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que

lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens!” (p.1216)

Sobre a precarização do trabalho docente, estas autoras destacam ainda, como fatores que contribuem para tal, a questão salarial pelo tempo de dedicação e as condições de trabalho que envolvem: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério. Destacando que os

[...] problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1202).

Assim, a precarização do trabalho docente, é um aspecto que afeta diretamente a qualidade da Educação, sendo, para tanto necessárias políticas que busquem a valorização dos/das professores, afim de que possa contribuir para uma Educação de qualidade.

O Plano Municipal de Educação da cidade de Uberlândia, Lei 12.209, prevê como um de seus eixos a valorização dos trabalhadores da Educação, destacando que além do aspecto, formação continuada, outro fator fundamental a ser considerado no que se refere a valorização do profissionais são as condições de trabalho. Evidenciando que

A valorização dos trabalhadores da educação deve refletir também na criação de planos de cargos e carreiras que realmente estimulem a permanência no exercício da função, propiciando uma remuneração condizente com a formação dos profissionais. A realização de concursos públicos para efetivação dos profissionais é outro fator que contribui tanto para a valorização, como para a qualidade da educação. Também, deve ser considerada a jornada de trabalho do profissional da educação, enviando esforços para que sejam criados cargos de 40 horas, com remuneração equivalente e/ou com dedicação exclusiva, em uma única escola, para atendimento aos alunos e familiares, bem como o envolvimento na gestão escolar de maneira geral. (UBERLÂNDIA, 2015, LEI 12.209, p. 60).

Ainda que, tais propostas são encaminhamentos a se efetivarem, representam um esforço para diminuição dos problemas relacionados a precarização do trabalho docente e consequentemente a busca por uma melhoria na Educação.

Atentos a essa realidade, foi possível verificarmos que as condições de trabalho das docentes investigadas envolvem fatores que dificultam/limitam suas práticas avaliativas. Matsumoto (2014) em seu estudo apontou que a organização do trabalho escolar e as condições práticas muitas vezes se conflitam com a vontade dos docentes de fazer mudanças nas sua forma

de avaliar. Portanto, o cotidiano escolar, é um complexo de contradições no qual os/as professores/as estão inseridos e precisam dar conta de administrar, a fim de que cumpram da melhor maneira possível suas funções enquanto educadores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso envolvimento em um grupo de estudos e pesquisa em avaliação (Gepae) trouxe-nos contribuições para se pensar em uma concepção de avaliação denominada avaliação formativa, juntamente a esse aspecto, a proximidade e a participação no grupo de formação continuada (Lecef) cujos referenciais e trabalho se pautam em abordagens críticas de Educação e Educação Física, nos instigaram a ter como sujeitos/as de pesquisa as professoras participantes desse coletivo. Culminando neste estudo cuja temática central foi a avaliação das e para as aprendizagens na Educação Física Escolar, tendo como referencial teórico a avaliação formativa.

Essa pesquisa, portanto, buscou analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação dessas professoras de Educação Física que participam ou participaram do Lecef, tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa.

Dessa maneira, dedicamos no capítulo dois intitulado “Na confluência de uma avaliação em prol das aprendizagens” à discussão da concepção avaliativa norteadora desse estudo, a avaliação formativa. Que é uma prática que ocorre no processo, possui uma forma de entender a aprendizagem e o transcurso do conhecimento. É uma avaliação contínua. A importância dos resultados é melhorar as aprendizagens em curso, de forma a se pensar o que fazer e mudar a situação. É uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, pluralidade, respeito às diferenças e construção coletiva. Desse modo, apresentamos autores/autoras que trazem contribuições nessa perspectiva progressista de avaliação, e posicionando-nos em seu favor, convencidas da necessidade do rompimento com as práticas tradicionais de avaliação.

Por meio do capítulo três designado “A avaliação das e para as aprendizagens na Educação Física Escolar” pudemos identificar como a avaliação é entendida no contexto da Educação Física Escolar, compreendendo que esta esteve relacionada com respectivas concepções de Educação e Educação Física ao longo dos anos, estando vinculada a reprodução de modelos pautados no desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas, servindo a avaliação à princípios classificatórios, excludentes, seletivos. Mas que, no entanto, a partir da década de 1980, houve um movimento em busca de ressignificar a Educação e a Educação Física, e por consequência a avaliação. Surgindo então autores/as que apontaram novas propostas para área e, também, para a avaliação, que passa a ser entendida em uma perspectiva mais formativa.

Além disso, nesse capítulo por meio de um estudo bibliográfico, visualizamos o cenário das produções sobre o tema na área da Educação Física Escolar, identificando objetivos, metodologias, e resultados das pesquisas, possibilitando-nos reconhecer o que vinha sendo estudado e de que maneira, no campo em questão. Esse movimento de levantamento bibliográfico oportunizou, também, a verificação das principais práticas avaliativas apresentadas nas pesquisas, e um primeiro exercício foi realizado, o de buscar aproximações dessas práticas com a avaliação formativa. Tal como, procuramos realizar com os dados do nosso estudo.

Pudemos perceber que as pesquisas buscam compreender como se dá a avaliação em determinado contexto, trabalhando na direção de analisar, observar, identificar, práticas avaliativas de uma determinada realidade ou apresentar propostas, experiências realizadas de avaliação na Educação Física Escolar discutindo e analisando-as. Nossa pesquisa inseriu-se na primeira categoria, à medida que procuramos discutir as práticas avaliativas de uma realidade específica. Ampliando-se e/ou diferenciando-se em relação a estas produções à medida que esforçamo-nos por analisar as práticas avaliativas tendo como fundamento teórico a avaliação formativa.

A nossa investigação contou com quatro professoras da Rede Municipal de Ensino, que participaram/participam do Lecef, e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (contexto em que foi realizada a observação). Como procedimentos de coleta de dados, utilizamos a análise documental, a observação e entrevista.

A interpretação dos dados levou-nos a perceber que os contextos de formação das professoras investigadas, no que tange Graduação e Pós-Graduação em pouco contribuíram para as suas práticas avaliativas. E que o Lecef apresenta uma lacuna, que é a falta de estudos mais sistematizados e aprofundados acerca da temática avaliação.

Embora, a escassez de estudos sobre avaliação tenha sido percebida no Lecef, compreendemos que o entendimento de avaliação das professoras e as suas práticas, perpassam pelas concepções de Educação e Educação Física que foram discutidas tanto na formação continuada no Cemepe, quanto no Lecef. Assim, ponderamos que em decorrência das leituras e apropriações em torno de referenciais críticos da Educação e Educação Física, consequentemente as suas práticas avaliativas podem ter sofrido influências.

Além disso, o processo de ser grupo, de reunir, discutir, refletir, permite pensar para além do que apenas o próprio trabalho, possibilita que se estabeleça práticas comuns, e que os/as professores/as olhem mais criticamente para sua prática. E olhar para prática implica olhar

para a totalidade, acaba que ainda que não seja intencional, se enxerga a avaliação com um olhar mais amplo.

Dessa maneira, verificamos que, de certa forma, há uma correlação entre as práticas avaliativas e a concepção de Educação Física das professoras, à medida que não são práticas excludentes, classificatórias, que visam apenas os resultados, o que é coerente com uma perspectiva crítica de Educação Física e de avaliação. Entendemos que se elas possuíssem outra forma de entender a Educação Física Escolar, por exemplo em um viés tradicional, talvez a maneira de tratarem a avaliação seria, também, nessa direção.

De maneira geral, o discurso por parte das professoras sobre a avaliação e sua importância relaciona-se ao compromisso da avaliação com a aprendizagem dos/das estudantes, bem como com o processo orientador da ação docente, pressupondo-se modificações, replanejamentos a fim de que se delinieie o melhor caminho para o ensino-aprendizagem.

Foi possível, perceber, também, que há a compreensão e utilização por parte das docentes de uma avaliação diagnóstica cujos resultados servem como referência para as próximas ações, e não sendo empregada meramente como constatação com fim em si mesmo, mas, sim, como um ponto de partida. Assim como, a presença de uma prática comum entre as professoras de questionar todo início de aula o que foi feito na aula anterior que se constitui como um elemento que se aproxima de uma avaliação formativa, visto que ela se caracteriza por ser cotidiana, pelo acompanhamento constante dos/das estudantes. Não percebemos, também, o uso da avaliação com fins classificatórios, de reprovação/ aprovação ou seleção/exclusão. Tais elementos mencionados anteriormente vão se distanciando de uma perspectiva de avaliação tradicional indo na direção dos princípios de uma avaliação formativa.

No entanto, verificamos que ainda falta, por parte das professoras, a realização de *feedback* e/ou uma execução mais sistematizada, tendo em vista que, os *feedbacks* encontrados ainda eram limitados, incipientes. Além disso, percebemos, também, a falta da realização de registros mais sistemáticos e individualizados dos/das estudantes por parte das docentes sobre os processos avaliativos, bem como o envolvimento dos/das discentes na avaliação, seja por serem informados dos processos avaliativos no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja na definição dos critérios avaliativos. Aspectos esses que comprometem os princípios de uma avaliação formativa.

Em síntese, constatamos que ainda que se encontrem contradições quanto a uma avaliação formativa na prática das docentes, a negação às práticas tradicionais é perceptível, pois não encontramos evidências de que elas realizem práticas classificatórias, excludentes, priorizando somente os resultados finais. E especificamente quanto à Educação Física, não

utilizam testes padronizados ou cobram a execução correta e exaustiva de gestos motores com fins de rendimento. Compreendemos assim, que a prática avaliativa dessas docentes, caminham na direção de um distanciamento das práticas tradicionais para uma aproximação com a avaliação formativa, estando mais próximas dessa última.

Como pudemos perceber há limitações e dificuldades que obstaculizam a concretização de uma prática avaliativa e de uma prática avaliativa formativa. Para as professoras dessa pesquisa, as principais dificuldades para se avaliar se encontram no âmbito da organização escolar (tempo, quantitativo de turmas e estudantes). Fernandes (2006) aponta que, no geral da avaliação, com base na literatura identifica-se algumas limitações, entre elas: a segurança de muitos/muitas docentes, que pensam estar avaliando profundamente as aprendizagens por meio dos testes, quando na verdade avaliam mais procedimentos rotineiros e algoritmos do que competência e domínio na resolução de problemas; a correção e classificação dos testes que quase não oferecem orientações para que os/as estudantes melhorem; a tendência de achar que avaliação que está sendo realizada pelos/pelas professores/as é formativa; confusão entre avaliação formativa e somativa; valorização da função certificativa e classificativa da avaliação; tendência de estimular a comparação dos/das discentes uns/umas com os/as outros/outras, fazendo-os acreditar que uma das funções da aprendizagem é competir.

Quanto a proposta de uma avaliação formativa, Villas Boas (2011), entende que esta, apresenta seus limites principalmente no que diz respeito à formação dos educadores quanto a avaliação. A autora denuncia a fragilidade da formação de professores nesse aspecto, os/as docentes foram, também, avaliados de forma autoritária, por notas, reproduzindo muitas vezes esse cenário na escola. Além disso, ela observa nessa formação e na prática pedagógica uma mera reprodução de ideias, ao invés de um produção/construção. Elemento vivenciado pelas professoras em seus contextos formativos.

Fernandes (2006), também, concorda que a formação seja um fator limitante, e acrescenta outros elementos que dificultam uma prática avaliativa formativa, como: falta de adequação na organização e funcionamento das instituições escolares; dificuldades na gestão do currículo; pressões da avaliação externa; visões equivocadas dos docentes sobre a avaliação formativa; e extensão dos programas escolares.

Por fim, Hadji (2001), também, elenca três obstáculos para a emergência de uma avaliação formativa, a força de representações inibidoras (relacionada aos usos sociais dominantes da avaliação), a pobreza dos conhecimentos que podem fundamentar a interpretação das informações coletadas e a preguiça, medo, vontade dos professores quando a imaginar/realizar remediações.

Afonso (2002), destaca que a avaliação formativa é uma modalidade avaliativa que exige bastante do professor. Sendo preciso uma disponibilidade de tempo para além das aulas ministradas na escola. Dessa maneira, destaca que a realização de tal avaliação torna-se complicado à medida que muitas vezes os docentes não possuem as condições mínimas para a realização de seu trabalho, tendo às vezes que procurarem outros empregos para complementar as rendas ou ainda, acumulam outras afazeres, como os domésticos.

Podemos notar que as limitações e dificuldades para a realização de uma avaliação formativa são de diversas ordens. Identificamos ao menos duas categorias: aquelas relacionadas com a organização escolar e seus agentes sociais, como professoras/es, estudantes, gestoras/es e famílias e, aquelas relacionadas ao sistema macro e sua estrutura limitadora. As questões relacionadas à escola são, talvez, mais simples e podem ser resolvidas a um prazo mais curto, já aquelas relacionadas à estrutura macro do sistema capitalista, envolvendo, também, uma burocracia e uma dependência de uma conjuntura política e econômica, atreladas, inclusive, com as avaliações externas, são de natureza mais complexas e por isso demandam tempo e condições amplas para serem resolvidas. Sabemos que a sociedade se nutre de processos excludentes e, por isso é uma realidade limitante para a prática da avaliação formativa.

Todavia, a Educação Física Escolar possui alguns pontos a seu favor que contribuem para a realização de uma avaliação formativa. Esse componente curricular em muitas escolas possui um currículo mais flexível, em que os/as professores podem optar pelos temas e conteúdos que serão abordados em cada ano de ensino, assim como o tempo necessário para o trabalho com tal temática. A não exigência de nota/conceito em algumas instituições escolares, assim como a não-reprovação por esta disciplina, também, liberta a Educação Física das “amarras” de ter que conferir ao/a estudante um símbolo, em um determinado tempo, estipulado pela organização escolar, para representar sua aprendizagem. O que oferece a essa disciplina uma possibilidade de atender aos ritmos de aprendizagem dos/das discentes, acompanhando e regulando estas aprendizagens, sendo possível realizar retomadas, sem uma preocupação maior que é emitir uma nota/conceito em um determinado momento.

Apontamos como possibilidades para o grupo Lecef, o aprofundamento no estudo acerca da avaliação e da avaliação formativa. E para os/as professores/as de Educação Física uma sugestão que possa contribuir na avaliação, tendo por referência as limitações percebidas neste estudo quanto a realização de registros e fornecimentos de *feedbacks*. Eis a proposta: a sistematização de um documento de acompanhamento dos/das estudantes, que contasse com as atividades e/ou conteúdos trabalhados, em que os/as professores/as utilizassem símbolos para representar o desenvolvimento dos/das educandos/as quanto a aprendizagem nas aulas, por

exemplo: EA – estudante aprendeu; EAP – estudante aprendeu parcialmente; ENA – estudante não aprendeu. Para constituir-se como um registro de acompanhamento, o/a docente precisa estar atento/a para coletar informações cotidianamente acerca das aprendizagens dos/das discentes. Podendo, por exemplo, utilizar-se dos questionamentos iniciais, como é feito pelas participantes dessa pesquisa, solicitando, em cada aula, estudantes diferentes para participar. O que permitiria, a elaboração de *feedbacks* de maior qualidade.

Cabe destacarmos, em relação a esta pesquisa, que ela possui limites à medida que estudamos um grupo específico de professoras, portanto essa é apenas uma parcela de uma totalidade, não podendo representá-la totalmente. Vislumbramos possibilidades de prosseguimento desse estudo, como a elaboração de uma proposta de avaliação formativa para Educação Física Escolar e o estudo da relação planejamento e avaliação.

Enunciamos que o próprio processo de investigação dessa pesquisa possibilitou a uma das professoras a reflexão sobre a sua prática por meio dos questionamentos realizados. E que ainda, este trabalho torna-se relevante no âmbito do Lecef, à medida que poderemos refletir coletivamente com o grupo as discussões e resultados desse estudo, dando continuidade aos estudos sobre a temática avaliação formativa, pensando em possibilidades para a Educação Física. Podemos perceber tais afirmações nesse fragmento de Violeta:

Eu diria que hoje eu tenho uma prática avaliativa simplificada, eu faço como dá, não como deveria ser feita, embora eu tenha consciência. Até o próprio processo de conversa que nós víamos estabelecendo, na entrevista, no tempo que você esteve acompanhando meu trabalho, ele foi importante, também, para que eu pudesse ir refletindo, porque à medida que você foi me questionando, me fazendo as perguntas, isso me fez, também, pensar, e eu avaliar a minha prática avaliativa, que ela tem sido uma prática simplificada, ela tem sido uma prática assim aligeirada. Ela não tem sido da forma pela qual deveria ser, e talvez seja isso um apontamento, um desafio de que a gente poderia talvez pensar até dentro do Lecef. Acho que essa é uma contribuição que o seu trabalho vai dar para nós, de pensar como que nós poderíamos melhorar as práticas avaliativas dentro do nosso trabalho, dentro das perspectivas com que nós trabalhamos. Então assim, instrumentalmente como que nós poderíamos fazer para ter uma prática mais sistematizada, mais condizente com a complexidade que é a própria avaliação. (P. VIOLETA).

Em suma, acreditamos que a avaliação formativa é uma modalidade mais adequada ao processo educativo quando se pensa em uma melhoria das aprendizagens. No entanto, compreendemos que a sua concretização esbarra com um grande obstáculo que é a própria forma de organização da sociedade que pressupõe outro tipo de avaliação (classificatória), que dê conta de garantir seus objetivos, que é a manutenção da ordem vigente, de uma sociedade dividida em classes, hierárquica. Porém, ainda que se encontre limites para consolidação efetiva

da avaliação formativa nos contextos escolares, devemos refletir, com a seguinte questão: O que podemos mudar dentro de nossa prática para caminhar em direção a esta avaliação?

Creemos, então, que um primeiro passo para tal, é negarmos a realização de práticas tradicionais. E, a partir daí buscarmos avaliar nossos/as estudantes cotidianamente, acompanhando suas aprendizagens, realizando registros mais sistemáticos sobre elas, e procurando oferecer *feedbacks*, assim como retomar os conteúdos quando identificado que a aprendizagem ainda não ocorreu, a fim de alcançá-la. Além disso, é importante buscarmos, também, estabelecer um espaço de comunicação entre docentes e discentes, em que os/as educandos/as possam se sentir incluídos e participar do processo avaliativo, desempenhando um papel principal na regulação de suas próprias aprendizagens. Por fim, cabe lembrarmos, que a avaliação é um elemento indissociável do ensino-aprendizagem, e que portanto, tais dimensões devem estar em consonância.

Por fim, torna-se importante destacar que o Lecef apresenta-se como um grupo de resistência, à medida que é um coletivo, que já se reúne há alguns anos, que defende uma perspectiva crítica de Educação e de Educação Física, que acredita na formação de estudantes que sejam capazes de compreender a realidade para transformá-la. Esse coletivo desenvolve uma ação pedagógica que vai na contramão do que se encontra em muitas salas de aulas de Educação Física, baseadas no rola-bola. Suas práticas de trabalho coletivo, de estudos, reflexões, planejamentos, cursos de formação, entre outros, significam, com certeza, perspectiva de resistência e caminham para a transformação.

Este trabalho se encerra com a certeza de que vale a pena caminhar na contramão do que está posto e é possível pequenas ações com potencial transformador.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola Pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.83-99.

AMARAL, Gislene Alves do. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133-155, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2829>>. Acesso em: 06 maio 2017.

_____; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. A elaboração de objetivos de ensino em Educação Física Escolar: aspectos teórico-metodológicos. In: CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói: [s.n.], 2010. p. 1 - 11. Disponível em: <congressos.cbce.org.br/index.php/cbcesudeste/iicbcesudeste/paper/view/2360/1944>. Acesso em: 05 maio. 2017.

_____; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: [s.n] 2011. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3602/1535>>. Acesso em: 05 maio. 2017

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 128p.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; AMARAL, Gislene Alves do. A construção de um modelo curricular para a Educação Física a partir do cotidiano escolar: possibilidades de um projeto de extensão. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, p.113-128, 2015.

_____; BATISTA, Natalia Justino; CAIXEITA, Sara da Silva; DUARTE, Larissa Ramos. Formação continuada em Educação Física Escolar: fundamentos e desafios de um projeto crítico de Educação. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 67-84, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/36399/pdf>> Acesso em: 25 ago. 2017. http://dx.doi.org/10.14393/REE-v16n12017_art04

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BATISTA, Natalia Justino; DUARTE, Larissa Ramos; BELARMINO, Mayara Martins; AMARAL, Gislene Alves do Amaral. O tema ginástica como objeto de ensino: um relato de experiência no contexto Pibid/ EDUCAÇÃO FÍSICA/ UFU. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18. 2013, Brasília; CONGRESSO

INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE..5. 2013, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: 2013. p.1-3. Disponível em:
<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5601>> Acesso em: 06 maio 2017.

BERNÍ, Kátia Denise Costa **Avaliação por parecer descritivo na Educação Física Escolar**: estudo de caso. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPEL_552b5ef31902ab83cc66dcdeb2714c2c>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

_____. Cultura corporal, cultural de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. 1. ed. Recife: EDUPE, 2005. v. 1, p. 97-106.

BRASIL, Isabella Blanche Gonçalves. **O saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física Escolar**: recursos avaliativos para o Ensino Médio. 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137831>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/ Educação Física. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com Educação de jovens e adultos**: registro e observação. Brasília, DF, 2006.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____, Ministério da Educação. PIBID: apresentação. In: PORTAL MEC. 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/155-programas-e-acoes-1921564125/pibid-1390695255/233-pibid-apresentacao>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: Ufes, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. 189 p.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988. 225p.

DANTAS, Augusto Ribeiro. **Avaliação da Educação Física na escola**: análise de uma proposta de intervenção. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Sociais

Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14455>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

_____. A avaliação da Educação Física na escola. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo, v.16, p. 127-140, 2012.

DUARTE, Larissa Ramos; BATISTA, Natalia Justino; CAIXEITA, Sara da Silva; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Educação física escolar: na confluência de um projeto de Educação crítica. In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 7., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2016. p. 1 - 8. Disponível em: <<http://www.emie.facip.ufu.br/node/45>>. Acesso em: 5 maio. 2017.

_____. Formação continuada em Educação Física Escolar: construindo saberes escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 13. 2016, Uberlândia; SEMANA DA PEDAGOGIA, 16. 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: 2016. p. 1343- 1355. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/simp_3a.pdf> Acesso em: 06 maio 2017.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em Educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072011-152339/pt-br.php>> Acesso em: 17 jan. 2017

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.7-28.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. 167 p.

FARIA, Elizabet Rezende de; SILVA, Sarah Maria de Freitas Machado; MEDEIROS, Gislene Vaz Garcia; MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Educação, exercício, lazer e qualidade de vida nas séries iniciais do Ensino Fundamental: teoria e prática. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 87-97, 2005.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009. 221 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007. 80 p. (Pesquisa).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de lógicas**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014. 200 p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, Paula Cristina da Costa *et al.* (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016, v.1, p.45-70.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993. 200 p.

KLEHM, Renata Beatriz. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física: um estudo sobre as práticas avaliativas docentes nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas de Ouro Fino-MG**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/22.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica de esporte**. Ijuí: Unijui, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 180 p.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014. 120 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MACEDO, Thalita Fernanda de Oliveira. **Expectativas de aprendizagem e processos avaliativos na Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise de proposições teóricas e de perspectivas de professores**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

MACHADO, Thiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MATSUMOTO, Marina Hisa. **Avaliação e Educação Física Escolar: práticas cotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_4a633cda056aac836789844ba80c7e60>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MAUAD, Juçara Maciel. **Avaliação em Educação Física Escolar**: relato de uma experiência. 2003. 73p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000294904>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado de Educação. **CBC Educação Física**: ensinos fundamental e médio. [200-]. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MUNÕX PALAFOX, Gabriel Humberto; TERRA, Dinah Vasconcellos. Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. **Pensar a prática**: revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar, Goiânia v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./jun. 1998.

_____; CAMARGO, Aryadna, Santos Ferreira, AMARAL, Gislene Alves do (Org.). **Construindo Estratégias de Ensino**: teoria e prática. Uberlândia: UFU, 2000. Textos compilados.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. **Intervenção político-pedagógica**: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan-abr. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2828>>. Acesso em: 6 maio 2017.

_____; TERRA, Dinah Vasconcellos; PIROLLO, Alda Lúcia. Perspectivas para a avaliação na disciplina Educação Física Escolar. In: UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**, Uberlândia, MG, 2011, p. 293-307.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org). **A pesquisa Qualitativa na Educação Física**: Alternativas metodológicas 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 61-93.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 144 p.

RADES, Thaís Cristina. **Para além da quadra de aula**: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10267>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

RAMOS, Viviane. De Assis. Políticas Públicas e a avaliação: onde estamos para onde vamos? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 0, p. 84-100, Jun./Jun. 1998-1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. 136 p. (Guia da escola cidadã).

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25,

n. 89, p. 1203-1225, dez. 2004 . Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Jan. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na Educação Física Escolar: do mergulho à intervenção**. 2005. 245 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-856Q2J>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Trabalho, política e cultura na sala de sala. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte n. 5, p. 18-27, set./out., 1995.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG**. 2010 307 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14576> >. Acesso em: 19 maio 2016.

SILVA, Josias Ferreira da. **Métodos de avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental**. 2010b. 245 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000477568>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SOARES, Carmem Lúcia; ESCOBAR, Micheli Ortega; VARJAL, Elizabeth; BRACHT, Valter; TAFFAREL, Celi; CASTELLANI FILHO, Lino. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, São Paulo. 15, n. 2, p. 201-217, maio/ago. 2004. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643821>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

TAVARES, Vanessa dos Santos; WRZESINSKI, Rebeca; BATISTA, Giovanni de Paula; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Procedimentos de avaliação e registro da aprendizagem na prática docente. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12. 2015, Curitiba, Paraná. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2015. p. 31163-31173.

TERRA, Dinah Vasconcellos; ANTAS, Ricardo Palitot. Avaliação em Educação Física Escolar. **Revista Especial de Educação Física – Edição Digital**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 80-91, nov. 2006. Disponível em: <http://www.nepecc.faeff.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_20.pdf > Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. **Nós da Educação**. Suyanne Tolentino. Paraná: TV Paulo Freire, 2008. 3 pt. Entrevista concedida à TV Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=feiAkHSCiic>> Acesso em: 17 nov. 2017

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**, Uberlândia, 2011, p. 238-310.

_____. **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Disponível em: < http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/13335.pdf .> Acesso em: 13 de nov. de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 02/2008** do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. 2008. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONPEP-2011-2.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. 206 p.

_____. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007. 133 p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Pedagogia: a avaliação na escola**. Brasília, DF: UnB, 2007. 77 p.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008. 144 p.

_____. Compreendendo a avaliação formativa. In: _____. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papyrus, 2011. Cap. 1. p. 13-42

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Avaliação em Educação Física Escolar: em busca de aproximações com uma avaliação formativa”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Larissa Ramos Duarte e Olenir Maria Mendes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na ação pedagógica de professores de Educação Física que participam/participaram de um grupo de formação continuada, tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa. Para isto pretendemos: analisar o planejamento das professoras de Educação Física investigadas, buscando identificar as concepções e práticas avaliativas e as formas como elas se apresentam; observar as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa no desenvolvimento de um tema de ensino buscando identificar as concepções e práticas avaliativas e as formas como elas se apresentam; e discutir, compreender e apresentar a avaliação formativa como fundamento teórico, buscando aproximações e distanciamentos em relação às práticas avaliativas das professoras investigadas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Larissa Ramos Duarte, no momento em que a coleta de dados da pesquisa for iniciada, na instituição onde o professor atua. Na sua participação você será observada a priori ao longo de um bimestre na escola ou durante o desenvolvimento de um tema de ensino, sendo realizado, pelo pesquisador, o registro, em um diário de campo, dos aspectos de seu cotidiano, relacionados com o problema a ser investigado e a gravação de áudio das aulas que será utilizada unicamente como fonte de dados para a pesquisa em questão, sendo que serão desgravadas ao término do estudo. Em seguida, será feita uma entrevista e análise de seus documentos de planejamento. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em quando se trata da primeira fase da coleta de dados, a observação, você pode se sentir constrangida com a presença do observador. Para tanto, buscaremos explicitar os objetivos da pesquisa e clarificar que a nossa função não é vistoriar ou julgar a sua prática. Em relação à entrevista, está será gravada em áudio, e poderá haver quebra de anonimato caso em algum momento você mencione algum nome ou categoria que possa aludir a sua identidade. Neste sentido, orientaremos, que não é necessário citar nomes e caso precise, busque a utilização de codinomes. Ainda assim, faremos a transcrição das gravações, que serão apagadas posteriormente, e caso haja alguma referência que possa identificá-los, omitiremos esses dados, de forma a preservar a sua identidade. Por fim, na análise dos documentos de planejamento, você, também, poderá sentir-se constrangida, no entanto, assim como na primeira etapa, deixaremos claro que o nosso objetivo não é um julgamento ou vistoriamento. Os benefícios serão a contribuição para a realização de um estudo que poderá trazer colaborações futuras para o seu trabalho docente, na medida, que os resultados dessa pesquisa serão divulgados e disponibilizados para leitura. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Larissa Ramos Duarte- larissar04@hotmail.com, Olenir Maria Mendes, olenirmendes@gmail.com. Universidade Federal de Uberlândia.- Av. João Naves de Ávila, nº 2121– Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034)3239-4212. Poderá, também, entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice B - Roteiro da entrevista (Professoras Hortência, Tulipa, Violeta e Azaleia)

Esta entrevista faz parte de uma fase da coleta de dados da pesquisa intitulada “Avaliação em Educação Física Escolar: em busca de aproximações com uma avaliação formativa”, que tem como objetivo analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação pedagógica de professoras de Educação Física que participam/participaram do grupo de formação continuada Lecef, tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa.

As respostas dadas nesta entrevista serão gravadas em áudio, transcritas para o processamento da fase de análise e posteriormente desgravadas. Orientamos que não é necessário citar nomes, mas caso seja necessário e deseje, busque a utilização de codinomes. Ainda assim, no momento da transcrição, caso haja alguma referência que possa identificar pessoas, omitiremos estes dados, de forma a preservar a sua identidade.

Se houver algum trecho da transcrição que você não deseja que seja utilizado, basta nos comunicar que será excluído da transcrição.

A entrevista será composta por três partes: sobre o perfil; sobre o grupo de formação continuada e as Estratégias de Ensino; e a temática de pesquisa (Avaliação das e para as Aprendizagens).

Eu Larissa e a orientadora desta pesquisa Prof^a Dra. Olenir Maria agradecemos a sua participação.

1ª Parte - Perfil

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Gostaria que você me descrevesse a sua trajetória de formação
 - Local, ano e habilitação da Graduação;
 - Local, ano e habilitação da Pós-Graduação, tema de pesquisa, se houver;
 - Algum outro curso que realizou / formação continuada / grupo que participa – local, ano, tema
- 3) Gostaria agora, que me descrevesse a sua trajetória profissional, desde o início até os dias atuais.
 - Local em que trabalhou, ano, quantidade de tempo, o que fazia. Se puder mencionar datas, ou períodos em termos de quantidade de anos cada local de atuação.

- Se não ficou claro na questão anterior: Qual tempo de atuação como professora de Educação Física Escolar?
 - Tempo em que atua como professora do primeiro ciclo?
 - Sobre a sua ocupação atual (carga horária- quantas escolas, quantas turmas, quais turmas; e tempo de atuação na escola pesquisada)
- 4) Qual a sua concepção acerca da Educação Física Escolar?
- Se pauta em alguma tendência pedagógica ou abordagem da Educação Física Escolar.
- 5) Você considera que seu curso de Graduação trouxe, de alguma maneira, contribuição que, de fato, contribuiu para tua prática no que se refere à avaliação de seus alunos e de seu trabalho como professora de Educação Física? Se trouxe poderia explicitar e exemplificar?
- Você se lembra se o assunto “avaliação”, foi abordado em seu curso de Graduação ou Pós-Graduação?
 - Tendo em vista o que me disse anteriormente sobre o tratamento da avaliação na Graduação/ Pós-Graduação, como se sentiu ou se sente ainda em relação ao seu preparo para trabalhar com a avaliação no processo de desenvolvimento de sua profissão como professora?

2ª Parte- Grupo de formação continuada e Estratégias de Ensino

Um dos critérios de inclusão dos participantes, era aquelas pessoas que participam ou que já participaram de um grupo de formação continuada, que se constituiu posteriormente como Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (Lecef). Nesse sentido, gostaríamos de saber um pouco mais sobre o grupo de formação continuada e, também, sobre uma característica que vocês possuem em comum que é a utilização de um mesmo modelo de planejamento – Estratégia de Ensino.

- 1) Você participou ou participa do grupo de formação continuada hoje nomeado como Lecef? Poderia contar um pouco da história desse grupo?
- Como ele se formou, de onde veio a ideia, o que faziam/fazem, quais objetivos do grupo, como e quando você começou participar, se ainda participa, ainda estão reunindo, como está a dinâmica, de onde veio a ideia do nome

- 2) Você trabalha em uma perspectiva de planejamento coletivo? Se sim, então, para você, em que consiste o planejamento coletivo? Como vocês concebem o planejamento coletivo? Quem participa desse coletivo? E os/as estudantes? Como participam? Ou não participam? E as famílias? A realidade dos/as estudantes interferem nos processos de planejamento?
- 3) Esse ano elaborou seu planejamento coletivamente? Se sim, de que forma?
- 4) Pra vocês o que são as Estratégias de Ensino?
 - De onde surgiu, como são elaboradas, por que você utiliza tal modelo de planejamento, há quanto tempo utiliza esse modelo de planejamento.

3ª Parte – Avaliação das e para as aprendizagens

Sobre avaliação das e para as aprendizagens.

- 1) Para você o que é avaliação e para que ela serve?
- 2) Acha importante a avaliação nas disciplina de Educação Física?
- 3) Você realiza alguma prática avaliativa nas suas aulas?

Se sim:

- 3.1 Por que e para que você avalia?
- 3.2 Quando você avalia e com que frequência você faz isso?
- 3.3 De que forma você avalia? Pode me descrever quais são e como são estas práticas avaliativas.
- 3.4 Quais critérios você utiliza para avaliar a aprendizagem de seus estudantes na disciplina de Educação Física? Como você define esses critérios?
- 3.5 Quais instrumentos/atividades/procedimentos avaliativos/propostas de trabalho avaliativo você utiliza? Há algum registro sobre a avaliação? Se sim, que tipo?
- 3.6 Como seus estudantes percebem a avaliação? Os/As estudantes ficam sabendo quando vai haver uma avaliação?
- 3.7 O que faz com os resultados da avaliação? Geralmente você faz algum tipo de *feedback* para o seu aluno? E quanto ao erro, o que pensa sobre isso?
- 3.8 E quanto a nota? Na sua disciplina há exigência de nota? Como funciona? O que você pensa sobre a nota?

- Caso não haja exigência: você concorda com isso? Mesmo não sendo exigido, em suas aulas a nota é utilizada? Se sim, quais as orientações para a transformação do processo avaliativo em nota?
 - Caso haja exigência: você concorda com isso?
- 3.9 No grupo de formação continuada que participa/participou hoje nomeado como Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (Lecef), vocês já realizaram discussões ou discutem acerca da temática avaliação? Se sim: Quais? Se não: Você atribui a que não terem discutido?
- 3.10 Você se referencia em algum documento (PPP da escola, Diretrizes, Pcn) para realizar a avaliação? Se sim: Qual (is)? Se não: Por que?
- 3.11 Na escola ou escolas em que trabalha, vocês conversam sobre a avaliação, com outros professores(as), diretor (a), supervisor(a)? Existem discussões sobre a temática? Quais ? Como?
- 3.12 Você tem conhecimento ou utiliza alguma referência teórica de avaliação para te ajudar no seu trabalho? Qual?
- 3.13 Eu acompanhei o seu trabalho na primeira Estratégia de Ensino do ano, cujo tema foi “A aula de Educação Física”, nessa Estratégia de Ensino você pensou em como avaliaria seus alunos? De que maneira? Que procedimentos selecionou?
- Se a professora planejou coletivamente a Estratégia de ensino: Houve uma discussão com as outras professoras no momento da elaboração da Estratégia de Ensino sobre como fariam a avaliação?
- 3.14 Eu faço parte de um grupo que tem estudado a avaliação formativa, que é uma prática que ocorre no processo, é contínua, cuja prioridade é a aprendizagem dos estudantes. Ela é um processo de ir e vir, de retomar. O mais importante é identificar se o aluno está aprendendo ou não e viabilizar formas para que isso ocorra, de maneira que as contingências e dificuldades sejam sanadas ainda no transcurso da aprendizagem. Você tem algum conhecimento desse tipo de avaliação? Se tem, você concorda? O que acha dessa proposta? Tem algum autor que você conhece ou usa? Se sim: Qual (is)?
- 3.15 O que você acha da avaliação na aula de Educação Física? Que dificuldades, facilidades?

3.16 Nas suas aulas você utiliza caderno de Educação Física com os alunos? Se sim:
Para que server o caderno dos estudantes? Ele é usado na avaliação? Como/de
que maneira?

4) Se não:

4.1 Por quê?

Apêndice C - Roteiro da entrevista (Professora Girassol)

Esta entrevista faz parte da coleta de dados da pesquisa intitulada “Avaliação em Educação Física Escolar: em busca de aproximações com uma avaliação formativa”, que tem como objetivo analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação pedagógica de professores de Educação Física participam/participaram do grupo de formação continuada Lecef, tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa.

As respostas dadas nesta entrevista serão gravadas em áudio, transcritas para o processamento da fase de análise e posteriormente desgravadas. Orientamos que não é necessário citar nomes, mas caso seja necessário e deseje, busque a utilização de codinomes. Ainda assim, no momento da transcrição, caso haja alguma referência que possa identificar pessoas, omitiremos estes dados, de forma a preservar a sua identidade.

Se houver algum trecho da transcrição que você não deseja que seja utilizado, basta nos comunicar que será excluído da transcrição.

Nesta entrevista, trataremos dos contextos de formação continuada do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) e Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação (Lecef), em busca de compreendermos mais profundamente esses contextos nos quais as professoras participantes da pesquisa estiveram/estão imbricadas, bem como resgatar o processo histórico de construção do modelo de planejamento que é utilizado por elas.

Eu Larissa e a orientadora desta pesquisa Prof^a Dra. Olenir Maria agradecemos a sua participação.

- Gostaria que você começasse me descrevendo um pouco, desde o início, o contexto de formação continuada no Cemepe, buscando me apontar como surgiu a ideia do planejamento coletivo e das Estratégias de Ensino naquela época.
- Em quais referenciais se embasavam a proposta de planejamento coletivo e de elaboração do modelo de planejamento Estratégias de Ensino naquela época. Vocês estudavam que referencias? Que autores/as sobre planejamento liam? Os professores/as que participaram e elaboravam as Estratégias de Ensino liam o que?
- Como se constituiu o Lecef? O que é? Quais objetivos?

- No Lecef, vocês estudavam que referenciais? Para pensar sobre o planejamento, sobre as Estratégias Ensino, estudavam que autores/as? Há uma concepção de Educação Física trabalhada/defendida pelo grupo ou no qual o grupo se pauta?
- Gostaria de acrescentar mais algum aspecto sobre o que conversado?

ANEXOS

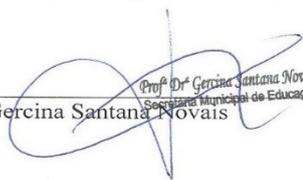
Anexo A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação



DECLARAÇÃO

Eu, Gercina Santana Novais, Secretária Municipal de Educação de Uberlândia - MG, declaro ciência e a concordância da Secretaria Municipal de Educação com a realização do Projeto de pesquisa **“Avaliação em Educação Física Escolar: em busca de aproximações com uma avaliação formativa”**, a ser desenvolvido por Larissa Ramos Duarte e Olenir Maria Mendes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia, 30 de agosto de 2016.


Prof.ª Gercina Santana Novais
Secretaria Municipal de Educação

Gercina Santana Novais

Anexo B - Estratégia de Ensino (Tulipa)

Estratégia de Ensino –Tema: A escola/ A aula de Educação Física

Professora: Tulipa - 1º. Ano

OBJETIVO GERAL: Conhecer/reconhecer elementos constitutivos da escola e da aula de Educação Física.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBSERVAÇÕES
<p>Diagnosticar os conhecimentos da turma sobre o tema.</p> <p>Conhecer/reconhecer elementos constitutivos da escola e da aula de Educação Física (EF), nomeando-os.</p> <p>Registrar e avaliar o processo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentações e conversa sobre as aulas – A professora se apresenta como responsável pelas aulas de EF, ouve as crianças se apresentarem e combina normas de convivência. 2. Conversa – Conversa com as crianças elaborando perguntas como: Para que serve a escola? Qual é o nome dessa escola? O que tem nela? Em que espaços as aulas de EF podem acontecer? Que materiais podem ser usados? Que atividades podem ser feitas nas aulas de EF? Aula de EF é tempo de descanso ou tempo de estudo? 3. Apreciação de um áudio-texto – A professora reproduzirá um áudio-texto que fala sobre escola e, em seguida, as crianças deverão falar sobre o mesmo, mencionando que conhecimentos estudaram e não foram mencionados nele. 4. Brincadeira de estátua (O que se estuda nas aulas de EF?) – A professora mostrará imagens de práticas corporais cada vez que parar a música e as crianças deverão imitá-las, nomeando-as. 5. O/A escultor/a – As crianças formam duplas em que uma criança é o/a escultor/a e a outra o material a ser esculpido que se tornará uma escultura. O/A escultor/a deve posicionar a escultura de modo que ela represente uma prática corporal à escolha e a turma deve tentar nomear a prática corporal representada. Troca-se os papéis. 6. Experimentação de movimentos de práticas corporais- A professora selecionará uma atividade relacionada a cada prática corporal para que a turma vivencie. 7. Poemas e paródias – A professora selecionará poemas e paródias elaborados por estudantes em outros contextos para serem declamados/ cantados e modificados pela turma. 8. Registro – Cada criança deverá desenhar no caderno o que mais gostou de estudar sobre este tema. 9. Exposição – Cada criança deverá mostrar e falar brevemente sobre o que desenhou (o que e por que) 	<p>A professora deverá explicar que as imagens mostram exemplos de temas que podem ser estudados nas aulas de EF.</p> <p>A professora pedirá para que evitem imitar a escultura de outra dupla</p>

ESTRATÉGIA DE ENSINO			
Turmas: 2º D, 2º E, 2º F e 2ºG	Bimestre: 1º	Professoras: Azaleia e Violeta	Disciplina: Educação Física

Anexo C – Estratégia de Ensino (Violeta e Azaleia)

<p>Tema de ensino: A aula de Educação Física Conteúdo: Elementos constitutivos da aula de Educação Física na escola (materiais, atividades de aprendizagem e conhecimentos). Período: fevereiro, Março e Abril</p>			
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Os alunos reconhecer a aula de educação física como tempo/espço de estudo. Para tanto, identificar e categorizar elementos constitutivos da aula de Educação Física, a fim reconhecê-la pelos conhecimentos ensinados e não pelas atividades realizadas.</p>	<p>SEQ. AULAS</p>	<p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</p>	<p>OBSERVAÇÕES</p>
<p>OBJETIVOS ESPECIFICOS</p>			

<p>Apresentar a professora à turma e a turma à professora para conhecimento e entrosamento entre os envolvidos nos processos de ensinar-aprender a serem desenvolvidos ao longo do ano.</p> <p>Identificar o nível de conhecimento e compreensão dos estudantes a respeito da aula de educação física.</p>	<p>1ª Aula</p>	<p>1º momento: Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Da professora à turma: A professora apresenta-se à turma por meio de exposição verbal: nome, a matéria que leciona e as salas que dará aula. Explica às crianças a forma como gosta de ser chamada e o porquê. ✚ Dos estudantes à professora: A professora orienta a turma a se dispor em círculo. A professora inicia a dinâmica para demonstrar o que deverá ser feito. Cada integrante à sua vez dá um passo à frente diz seu nome e faz um movimento com as mãos ou outra parte do corpo. Os demais devem dizer o nome do colega e repetir o movimento por ele realizado. Este procedimento é repetido até que todos se apresentem. <p>2º momento: Diagnóstico</p> <p>A professora organiza com os estudantes uma roda de conversa no quiosque para realizar um diagnóstico sobre o que sabem a respeito da aula de Educação Física. A discussão na roda será motivada pelas seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Quem teve aula de educação física o ano passado? •Quem se lembra do nome da professora ou professor de educação física que teve o ano passado? 	<p>Antes de sair da sala de aula em direção ao quiosque combinar com os estudantes normas para a organização do deslocamento pelos corredores.</p>
--	----------------	---	--

<p>Organizar um caderno para realizar registro dos conhecimentos aprendidos;</p> <p>Revisão de conhecimentos aprendidos a respeito dos elementos constitutivos da aula de educação física (espaços e conhecimentos);</p>	<p>2ª Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> •Como eram as aulas? Que materiais a professora ou o professor utilizava? Em que lugares da escola aconteciam as aulas? •Sobre o que você aprendeu nas aulas de educação física do ano passado? •Para que serve a aula de educação física? <p>Deixar que os estudantes exponham seus pensamentos, intepretações e entendimentos sobre a aula de Educação Física sem emitir juízo de valor.</p> <p>3º momento: <i>Organização do caderno de educação física.</i> Os estudantes com a orientação da professora selecionam no material escolar um caderno para os registros da aula de educação física. Recebem uma capa que deverá ser preenchida com o nome, ano e turma de escolarização e colada no caderno.</p> <p>4º momento: <i>Atividade de leitura: texto e imagens; experimentação de movimentos.</i> A professora propõe a leitura coletiva de um texto produzido por ela intitulado: Espaços da aula de educação física. Em seguida, orienta os estudantes na leitura e classificação de imagens relacionadas as práticas corporais objeto de ensino da educação física na escola. Em seguida prepara atividades para experimentação de movimentos relacionados às práticas corporais aos esportes, às ginásticas, às lutas, às danças e às brincadeiras.</p>	<p>Atividades para experimentação de movimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ESPORTE: Propor que os/as estudantes em duplas realizem passe de bola com as mãos, drible e passe com os pés. • LUTAS E BRINCADEIRAS: Cabo de guerra com as mãos Piques: cola e cola americano
--	---	---

<p>Reconhecer materiais, práticas corporais e atividades de aprendizagem como elementos constitutivos da aula de educação física.</p> <p>Avaliar os conhecimentos aprendidos na sequência de aulas.</p>	<p>A cada experimentação de movimentos realizada registrar no caderno por meio de palavras e desenho.</p> <p>5º momento: <i>Leitura coletiva de imagens; atividade de recorte e colagem.</i></p> <p>A professora realizará com os/as estudantes uma leitura coletiva de cartazes (um a um) contendo imagens de elementos constitutivos da aula de educação física (materiais, práticas corporais, atividades de aprendizagem). Propor uma atividade em que os/as estudantes deverão relacionar e agrupar imagens conforme a categoria à qual pertencem (materiais, práticas corporais, atividades de aprendizagem).</p>	<p>Coelho sai da toca: círculos no chão, um a menos que a quantidade de alunos/as. O/a aluno de fora dá o comando: coelho sai da toca.</p> <ul style="list-style-type: none"> • DANÇAS: Propor a realização de movimentos das danças: valsa e forró, individualmente e em duplas. • GINÁSTICAS: Propor a realização de movimentos relacionados à ginástica calistênica. <p>Materiais: recursos que podem ser utilizados para realizarmos atividades de aprendizagem propostas pela professora.</p> <p>Práticas corporais: são práticas da cultura humana sobre as quais podemos aprender conhecimentos nas aulas de Educação Física.</p>
---	--	--

			Atividades de aprendizagem: são atividades que a professora planeja para aprendermos conhecimentos sobre as práticas corporais.
--	--	--	--

Anexo D – Estratégia de Ensino (Hortência)

Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – Minas Gerais
 Sequenciador de aula / Educação Física
 Professora: Hortência
 Turno: manhã

Eixo temático: Escola e Educação Física **Tema:** escola **2º ano**
Conteúdo: Elementos constitutivos da escola e da aula de Educação Física
Período: fevereiro/março

OBJETIVO GERAL	SEQ. AULAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS MATERIAIS E METODOLÓGICOS	OBSERVAÇÕES
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Apresentar a professora à turma e a turma à professora para conhecimento e entrosamento entre os envolvidos nos processos de ensinar-aprender a serem desenvolvidos ao longo do ano.</p>	01	<p>1º momento – Apresentação</p> <p><u>Da professora aos estudantes</u></p> <p>Apresentar-se à turma por meio de exposição verbal: nome, a matéria que leciona e as salas que dará aula.</p> <p><u>Dos estudantes à professora</u></p> <p>Montar uma bancada de telejornal com mesa e cadeira. No quadro negro escrever: Jornal da aula de educação física. Pedir um microfone para Nívia para composição do cenário e utilização na encenação. Para se apresentar cada criança deverá sentar-se e dizer: Boa tarde!</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Data show; ✓ Instrumentais; ✓ Bolas; cordas; bambolês; 	

<p>Identificar o nível de conhecimento e compreensão dos estudantes a respeito da aula de educação física.</p>	<p>01</p>	<p>Meu nome é... E o que eu mais gosto de fazer na escola é...</p> <p>2º momento: - Diagnóstico: <i>O que sabemos sobre a aula Educação Física?</i></p> <p>Chuva de ideias – perguntas motivadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem teve aula de educação física o ano passado? • Quem se lembra do nome da professora ou professor de educação física que teve o ano passado? • Como eram as aulas? Que materiais a professora ou o professor utilizava? Em que lugares da escola aconteciam as aulas? • Sobre o que você aprendeu nas aulas de educação física do ano passado? • Para que serve a aula de educação física? <p>Explicar que para registrar nossas ideias e tudo que aprendermos nas aulas de EF vamos precisar de um caderno. Nesse momento a professora entregará a capa do caderno, os alunos colorirão e colarão no caderno.</p> <p>Registrar as aulas de EF do ano passado com desenho e palavras.</p>		
--	-----------	---	--	--

<p>Identificar os espaços da escola e os espaços destinados as aulas de educação física.</p>	<p>01</p>	<p>3º momento: <i>Discussão sobre a escola</i></p> <p>Perguntar se os alunos se lembram quais são os espaços da nossa escola e para que serve cada espaço. Anote no quadro o nome do espaço. Não precisa anotar o que é feito nele, deixar que seja dito verbalmente apenas. Após esse momento realizar coletivamente a leitura do texto. Pode até comparar o texto, com o que foi dito pela turma: se o texto tem todos, mais ou menos espaços citados pela turma. Em seguida os alunos colam a folha no caderno.</p>		
<p>Estabelecer normas de convivência e regras das aulas de educação física.</p>	<p>04</p>	<p>4º momento: <i>Combinados</i></p> <p>Combinar com a turma sobre a utilização dos espaços na aula de Educação Física (quadra, quiosque e pátio) e normas para deslocamento nos corredores (silêncio, em formação de fila ou outra adotada pelo professor). Para isso, visitar o espaço em questão conversando com os alunos sobre as normas de utilização (ex: na quadra não gangorrear no gol; não correr nos corredores).</p> <p>Preparar uma vivência de movimentos relacionados as práticas corporais para ser realizada em cada espaço. Nessa vivência, falar do vestuário da aula de EF e apresentar os materiais que estão</p>		

<p>Vivenciar algumas práticas corporais que a educação física ensina.</p> <p>Identificar quais elementos da cultura corporal que a EF ensina.</p>	<p>sendo utilizados. Se utilizar cone, por exemplo, dizer: para essa atividade estamos utilizando o cone por este ou aquele motivo.</p> <p>5º momento: <i>A aula de educação física</i></p> <p>Apresentar o Powerpoint com as práticas corporais ensinadas nas aulas de Educação Física; as atividades de aprendizagem e os materiais utilizados nas aulas.</p> <p>Realizar tarefa de categorizar as atividades de aprendizagem, materiais e atividades de aprendizagem – tarefa de recortar e colar.</p> <p>Preparar um circuito com as várias práticas corporais ensinadas pela educação física.</p>		
---	---	--	--

