



KEILA DA SILVA PEREIRA



**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE
PERNAMBUCO**

RECIFE, 2021

KEILA DA SILVA PEREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE
PERNAMBUCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UEPB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

RECIFE, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Universidade de Pernambuco

P436a Pereira, Keila da Silva
Avaliação da aprendizagem em educação física escolar:
um estudo com professores da Rede de Ensino do Estado
de Pernambuco/ Keila da Silva Pereira; orientador:
Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior. -- Recife,
2021.
130 f.

Dissertação - Mestrado em Educação Física. - Universidade
de Pernambuco, Campus Recife, 2021.

1. Avaliação escolar 2. Ensino-aprendizagem 3. Educação
Física. I. Souza Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de. II.
Universidade de Pernambuco - Campus Camaragibe - Mestrado.
III. Título.

CDD: Ed. 22 -- 796.407
Acervo 224793
Claudia Henriques CRB4 1600

KEILA DA SILVA PEREIRA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE PERNAMBUCO DISSERTAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Às 14:00, do dia 26 de fevereiro de 2021, no(a) Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, foi realizada a Sessão Pública de Defesa da Dissertação de Mestrado de KEILA DA SILVA PEREIRA. A Banca foi composta pelos seguintes Professores Doutores: MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (UPE), MARCELO SOARES TAVARES DE MELO (UPE) e KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO (UPE), sob a presidência da Prof.(a) Dr.(a) MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (orientador). A dissertação tem como título: "AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

”. A abertura dos trabalhos foi efetuada pelo Coordenador (a) Local do Programa Prof.(a) Dr.(a) MARCOS ANDRÉ MOURA DOS SANTOS. Procedeu-se então a apresentação dos membros da Comissão Examinadora, seguida da apresentação da dissertação e, por fim, da arguição pelos membros da Comissão Examinadora. Ao final, a Comissão Examinadora reuniu-se para deliberar sobre o resultado da sessão e decidiu pela **APROVAÇÃO** do candidato. KEILA DA SILVA PEREIRA faz jus então ao título de **Mestre em Educação Física** desde que cumpra todas as exigências indicadas pelos membros da Comissão Examinadora, estabelecendo-se um prazo de 30 dias para a entrega da versão final da dissertação. Cumpridas as disposições regimentais e normas internas do PAPER UPE/UFPB, às 17:00 foi lavrada e assinada, pela Coordenação Local do Programa e pelos membros da Comissão Examinadora, a presente Ata e a sessão foi encerrada.

Recife, 26 de fevereiro de 2021.

MARCOS ANDRÉ MOURA DOS
SANTOS
Coordenador(a) Local

Marcos André Moura dos Santos

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE
SOUZA JÚNIOR
(UPE)

Marcílio Souza Júnior

MARCELO SOARES TAVARES DE
MELO
(UPE)

Marcelo Tavares

KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO
(UPE)

Kadja Tenório

KEILA DA SILVA PEREIRA

Keila da Silva Pereira

Universidade de Pernambuco
Rua Arnóbio Marques, 310, Recife - PE - Brasil
CEP: 5010030
Fone: +55 (81) 3183-3373

Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária - João Pessoa - PB - Brasil
CEP: 58051-900
Fone: +55 (83) 3216-7200

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos professores de Educação Física que, como eu, lutam e acreditam numa educação de qualidade diante das dificuldades presentes no chão da escola.

Antes do compromisso há hesitação, a oportunidade de recuar, a ineficácia permanente.

Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade elementar cujo desconhecimento destrói muitas ideias e planos esplendidos no momento em que nos comprometemos de fato, a providência também age.

Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar, coisas que de outro modo nunca ocorreriam.

Toda uma cadeia de eventos emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incidentes e de apoio material imprevistos que ninguém poderia sonhar que surgiria em seu caminho.

Começa tudo o que possas fazer, ou que sonhas pode fazer. A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.

Goethe

AGRADECIMENTOS

À Deus, responsável pela minha existência, e permissão a conclusão de mais uma etapa em minha vida.

A minha família que mesmo distante, nos momentos difíceis me deu forças, me fez sorrir e compreender que é preciso lutar e prosseguir para alcançar os sonhos/objetivos.

Ao meu orientador, Marcílio Souza Júnior, pela orientação, empenho e contribuição na construção deste estudo.

A banca examinadora, professora Kadja Michele e professor Marcelo Tavares pelas contribuições enriquecedoras ao estudo.

A Vivi Paty, uma amiga que ganhei nesse percurso acadêmico, que está sempre me ajudando, me apoiando e dando forças nos momentos preciso. Sentirei falta da época que ficávamos na sala do Ethnós até a hora de fechar e íamos para Fensg continuar os estudos. Muitos aprendizados e histórias para contar.

Aos colegas acadêmicos, pela troca de conhecimento e companheirismo nesta trajetória, em especial Fu, João Victor, Marcelo, Rafael, Dorgi, Ana Karina, Rosangela e Tarciana.

A Vitória Marinho, por toda força e incentivo no início dessa trajetória.

A Ray, pela amizade, atenção e apoio nessa fase final.

A todos professores e gestão do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba pelas contribuições e conhecimentos, especialmente a Lívia Tenório, Marcílio Souza Júnior, Marcelo Tavares e Iraquitan Caminha.

A professora Roberta Granville, por todo conhecimento e contribuições na disciplina Estágio de Docência.

Aos funcionários da ESEF, especialmente a Carlos Eduardo, pela atenção a todas minhas dúvidas durante este percurso.

A todos professores participantes da pesquisa pelo acesso às informações necessárias e reflexões acerca do tema deste estudo.

A GRE RECIFE NORTE, especialmente aos técnicos de Educação Física, Marcel e Marcos, pela atenção, empenho e contribuições ao estudo.

A Capes pelo financiamento a pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para eu vencer mais esta etapa com sucesso.

RESUMO

Avaliar e ser avaliado é algo constante, até mesmo no nosso dia a dia. No campo educacional a avaliação escolar vem sendo bastante estudada e várias discussões acumuladas. Trazendo esse tema para o componente curricular Educação Física, aparece grande debate no que se refere às explicações teóricas e em seu uso no processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, tivemos a seguinte problemática: como ocorrem as avaliações em aulas de Educação Física de professores da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco? Tivemos como objetivo, analisar práticas avaliativas experimentadas por professores de Educação Física da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco. Metodologicamente realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo e para a coleta dos dados de campo, utilizamos questionário online e entrevista semiestruturada com professores das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) pertencentes a Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte do Estado de Pernambuco, como também o estudo bibliográfico e documental. E para o tratamento dos dados encontrados usamos a análise de conteúdo categorial por temática. A partir da análise dos dados, consideramos que avaliar a aprendizagem dos estudantes no componente curricular Educação Física, ainda é algo complexo. Identificamos que, mesmo que por vezes os professores compreendam a avaliação direcionada a mensuração, os mesmos entendem sua importância e necessidade na prática pedagógica, compreendendo que esta deve acontecer de forma contínua durante todo processo de ensino-aprendizagem, trabalhando a interação docente junto ao estudante, adequando as realidades e particularidades de cada turma, cada estudante, visando uma formação integral. Assim sendo, notamos avanços em suas concepções/conceitos, objetivos e formas, como também sua importância em considerar o processo de aprendizagem do estudante de forma integral, pois para sua efetivação, se faz necessário que os docentes tenham consciência de uma avaliação formativa, buscando ir além de atribuição meramente de notas.

Palavras-Chave: Avaliação escolar, Ensino-aprendizagem, Educação Física.

ABSTRACT

Avaluating and being avaluated is a constant task even in our daily lives. In the educational field, the school avaluation has been accumuladed. Bringing that subject to the Physical Education curriculum mapping, a large number of debates have appeared concerned to the theoretical explanations and its usages into the teaching – learning process. From that our following question is: how avaluation occurs in classes of Physical Education amongst teaching staff of Pernambuco State, Brazil? Therefore our aim was to analyze evaluative pratices experiend by teachers of Physical education in Pernambuco State. Our methodology was performed by a qualitative one. For colecting data we used semi-structured, online questionnaires and interviews, with teachers of Reference Schools in high school under the jurisdicton of Management Regional Education Recife North from Pernambuco State. We performed content analysis category by themes for the data found. By analyzing the data we considered that avaluating students learning in the curriculum mapping of Physical Education is a complex task yet. We identified that even the teachers compremend avaluation as it was related to measurement only they understand its importance and necessity in the pedagogical practice and it should be continous during the whole process of teaching-learning, focusing on the interaction teacher-student and adapting the realities and particularities of every classroom and student aiming the integral formation. Thereby we have noticed advances in teachers´ conceptions/concepts aims and ways about avaluation as well as their importance in considering the learning process of the students as a integral form. Because for its effectuation it´s necessary that the teachers have consiousness about a formative avaluation seeking to go beyond school grades.

Keywords: School evaluation, Teaching-learning, Physical Education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRE	Gerência Regional de Educação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Proposta Pedagógica Curricular

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise de conteúdo – Entrevistas.....	27
Quadro 2 – Tendências de avaliação da aprendizagem Educação Física Escolar...	53
Quadro 3 – Levantamento de dissertações e teses.....	56
Quadro 4 – Descrição dos participantes.....	64
Quadro 5 – Documento/Referência e Abordagem da EF.....	65
Quadro 6 – O que avalia nas aulas, instrumentos e critérios avaliativos.....	66

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência.....	118
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética.....	119

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor).....	124
APÊNDICE B – Questionário (Professores de EFE).....	125
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista (Professores de EFE).....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
1.1 Pesquisa qualitativa	21
1.2 Tipos da Pesquisa.....	21
1.3 Campo de Pesquisa	23
1.4 Sujeitos da Pesquisa.....	24
1.5 Riscos e Benefícios.....	24
1.6 Procedimentos de coleta de dados	24
1.7 Análise dos dados.....	26
1.8 Comitê de ética	28
CAPÍTULO 2: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	20
2.1 O campo da avaliação educacional: algumas das principais abordagens teóricas.....	29
2.2 Avaliação escolar	33
2.3 Tipos de avaliação	39
2.4 Avaliação da aprendizagem: documentos oficiais	43
CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	50
3.1 Tendências de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar.....	53
3.2 Pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar	55
CAPÍTULO 4: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE NOSSOS DADOS REVELAM	64
4.1 Dados dos questionários	64
4.2 Projeto Político Pedagógico das escolas e percepção dos docentes	67
4.3 Análise dos planejamentos dos docentes.....	69
4.4 Práticas avaliativas dos professores.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	117
APÊNDICES.....	123

INTRODUÇÃO

Avaliar e ser avaliado é algo constante, até mesmo no nosso dia a dia. Na educação essa constância é quase uma recomendação didática diante da necessidade de continuidade na ação docente e discente.

A avaliação se materializa numa variedade de instrumentos, por isso a necessidade de ser contínua, o que significa garantir uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados no processo avaliativo, buscando sempre uma coerência pedagógica e didática entre eles, e destes com os procedimentos de ensino que o professor e a professora planejaram e fizeram uso. Assim, a continuidade dos diversos instrumentos avaliativos tem a intenção também de afastar qualquer possibilidade de fragmentação e terminalidade de sua utilização, dando a este processo uma perspectiva de integralidade, coesão e coerência (SILVA, 2013, p. 15).

No campo da avaliação escolar, Rodrigues (2003) diz que a avaliação vem sendo bastante debatida, no entanto alguns estudos mostram que práticas avaliativas não estão acompanhando as discussões decorrentes da educação.

Trazendo o tema e seus dilemas para o componente curricular Educação Física (EF), percebemos, segundo o Coletivo de Autores (2012), que limitações também existem no que se refere às explicações teóricas e ainda nas buscas de coerências, consistências e superações acerca da materialização da avaliação em seu processo de ensino-aprendizagem.

Podemos observar que “[...] as dificuldades de se avaliar o ensino e a aprendizagem na Educação Física Escolar (EFE) passam por limitações de várias ordens” (PINHEIRO, 2015, p. 33), entre elas, políticas, sociais, culturais, econômicas, pedagógicas, metodológicas. Mas como vem se dando estas explicações teóricas e materialização no campo da educação e particularmente na área da EFE?

Sem querer encontrar respostas, mas pensando os percursos da avaliação no ato educativo da EFE, é fundamental um breve resgate referente às transformações da EF ao longo dos anos, para compreendermos a avaliação no contexto desse componente curricular.

Pinheiro (2015) diz que no século passado, na EF destacavam-se as influências de classe médica e militar, marcado por uma procura por mão-de-obra saudável. Nesse sentido, a avaliação tinha um perfil quantitativo e objetivo, feito como observação de medidas biométricas e testes padronizados. No entanto, o autor afirma que no período pós-guerra, ocorreu a inserção do esporte de alto rendimento, sendo o professor o treinador e o estudante o atleta. Nessa época a avaliação era feita de acordo com a frequência e desempenho dos estudantes nas aulas. Depois, a EF teve

prevalência dos conteúdos esportes e ginástica voltados para iniciação esportiva. Tendo o esporte como conteúdo principal das aulas.

A partir do Decreto nº 69.450, de 1971, a EF passou a ser considerada como a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse tempo, a avaliação tinha um viés tradicional, no qual o objetivo e conteúdo eram fundamentados em um rendimento de perfil classificatório e somativo. Depois, com o surgimento das teorias da psicomotricidade, no final dos anos 70, a EF objetivou uma nova postura. Surgindo oposições com as abordagens e concepções humanistas (Construtivista – Interacionista – Crítico-Superadora – Crítico-Emancipatória – Cultural), tendo a intenção de romper com o modelo tecnicista, contrariando a mecanização e o rendimento motor tão preconizado na psicomotricidade (PINHEIRO, 2015).

O autor diz que as abordagens humanistas trouxeram uma contribuição para a evolução de novas perspectivas acerca da EF, suas formas de ensino e avaliação. Fundamentadas nas teorias pedagógicas renovadoras, essas concepções optavam por questões históricas, culturais e sociais no trato com estudante na escola. Nessa época, a avaliação começa a indagar os métodos classificatórios baseado no rendimento, medidas biométricas e antropométricas fora da realidade dos estudantes que vivenciavam práticas corporais no contexto escolar e compreendiam seus conceitos (PINHEIRO, 2015).

Sendo assim, podemos observar que a EF objetivou considerar além do perfil biológico, novas concepções pedagógicas e sociais, obtendo singularidades em seu currículo. Contudo, o estudo destaca que a avaliação não conseguiu acompanhar as mudanças sofridas pela EF no decorrer de sua adequação ao contexto escolar. Sendo notável, uma restrição resultante das abordagens pedagógicas da EF referente à avaliação.

Segundo Bagnara (2011), no contexto atual, vários professores de EF usam seus próprios critérios, a exemplo, participação, interação, frequência, como também os testes físicos e motores. Ainda que, sejam válidos a utilização de tais critérios para avaliar, os mesmos não devem ser utilizados de maneira simplista, um padrão, na ideia de que os estudantes obtenham o mesmo resultado.

Além do mais, o professor de tal componente curricular, diante da escolha dos critérios de avaliação que irá utilizar, precisa indagar-se em relação à finalidade

desses critérios para avaliação de aprendizagem dos estudantes e se eles estão adequados aos objetivos almejados com a avaliação (BAGNARA, 2011).

Vale ressaltar que, a avaliação escolar está articulada com os elementos fundamentais na aula de EF, como: planejamento, métodos, objetivos e conteúdos, embora, avaliar os estudantes seja um dos principais problemas desse componente curricular. Nesse sentido, os professores apresentam obstáculos no que diz respeito ao modo mais apropriado de avaliar os estudantes, como compreender se o estudante aprendeu e seu nível de aprendizagem no processo final (SCHMITZ FILHO *et al*, 2013)

Souza Júnior (2004) considera que a avaliação em EF precisa estar vinculada a um entendimento de que esse componente curricular permite organizar as expressões da sociedade em relação a construção histórica e social de certas dimensões, construções e exposições da cultura humana.

É necessário que a avaliação seja compreendida como algo além de gerar notas e resultados, um processo de construção, sendo empregada para a melhora do entendimento dos estudantes e professores acerca do processo de ensino-aprendizagem (TELLES; KRUG, 2011).

Além de tudo, é preciso compreender que a avaliação está fundamentalmente articulada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, vinculada a estruturação da ação pedagógica (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Esse documento, junto aos planejamentos dos professores, são materiais que possibilitam informações em prol de uma compreensão acerca dos fatos relacionados a avaliação da aprendizagem escolar.

Dessa forma, sendo a EF um componente curricular obrigatório da educação básica, a mesma deve comprometer-se com a formação integral do estudante, estruturando práticas avaliativas que contribuam o processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com Coletivo de Autores (2012) que cabe aos docentes do componente curricular EF possibilitar situações de reflexão acerca da prática avaliativa, para que os estudantes compreendam o papel da avaliação, participando de forma crítica da mesma, onde todos possam ter uma compreensão do significado da avaliação nas aulas de EF.

A EFE, que se faz presente no projeto educativo escolar, não pode estar distante dos debates referentes à avaliação. Assim sendo, é imprescindível compreender melhor o posicionamento das práticas avaliativas no contexto desse

componente curricular encarregada de trabalhar pedagogicamente os conteúdos/temas da cultura corporal (BRACHT, 1992).

A partir disso, tivemos como problemática a seguinte indagação: como ocorrem as avaliações em aulas de EF de professores da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco? E isso nos leva a pensar: Qual é o objetivo da avaliação em EF na Educação Básica? Quais são os critérios teóricos dos quais o professor se utiliza para avaliar? Quais são os instrumentos usados pelo professor para avaliar a aprendizagem dos estudantes? O que se avalia nas aulas de EF?

A princípio o motivo do estudo surge quando ingressei no curso de Licenciatura em EF no ano de 2014, principalmente no período da disciplina de Didática, realizada no segundo semestre, no qual veio à tona inquietações acerca da avaliação da aprendizagem desde a minha educação básica. Memórias sobre as aulas de EF e os procedimentos avaliativos realizados pela professora no primeiro ano do ensino médio, me levaram a pensar sobre concepções, instrumentos, procedimentos avaliativos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, especificamente nas aulas de EF, visto que nas aulas de EF que tive no primeiro ano do ensino médio, todos estudantes tinham nota dez em todos os bimestres e sem evidências de como, de que forma e por que estava sendo avaliada.

Tais inquietações ganharam ainda mais relevância quando ingressei no mercado de trabalho, percebendo na prática pedagógica a complexidade e dificuldade em avaliar no componente curricular EF, aumentando a intenção de estudar sobre esse tema.

Além disso, também nos deparamos com estas inquietações no momento de apropriação da Pesquisa de Iniciação Científica em torno das propostas curriculares realizada durante a graduação, na qual desenvolvemos reflexões sobre “Currículo em Educação Física Escolar: uma análise conceitual a partir de documentos curriculares estaduais no Brasil”, que teve como objetivo analisar as propostas curriculares para EFE nos estados brasileiros. Nesta obtivemos como resultado que, grande parte dessas propostas entendem que o currículo engloba todas as ações que fazem parte da escola, dando importância à bagagem de conhecimento dos estudantes no decorrer da história e à participação de todos envolvidos no contexto escolar em seu processo de construção.

Nesse sentido, tínhamos a intenção de abordar as mesmas fontes de pesquisa considerando o contexto da avaliação, procurando identificar e analisar os tipos de avaliação em EFE dessas propostas.

No entanto, a partir dessas indagações e das dificuldades de avaliar o estudante apresentadas no cenário atual da EFE, surge a necessidade de um estudo de campo, que além de uma análise de documentos oficiais, pudesse analisar a avaliação da aprendizagem na EF no chão da escola. Com isso, tivemos como objetivo geral desta dissertação, analisar as práticas avaliativas experimentadas por professores de EF da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco e como objetivos específicos, identificar os tipos e concepções de avaliação escolar presente na ação docente; reconhecer os momentos, critérios, procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados pelo professor.

Acreditamos que este estudo se justifica pela relevância científica e acadêmica, por ter a possibilidade de desenvolver um estudo no campo da avaliação da aprendizagem em EFE, na intenção de entender a prática pedagógica dos professores desse componente curricular no chão da escola, refletindo sobre suas bases educacionais, concepções pedagógicas e fatores participantes nesse processo.

Posto isso, o trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os processos metodológicos do estudo, explicando sobre a pesquisa qualitativa, tipos da pesquisa (bibliográfica, documental e campo), campo da pesquisa, sujeitos da pesquisa, procedimentos de coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado “Avaliação da aprendizagem escolar”, abordamos um breve contexto sobre o campo da avaliação educacional, algumas das principais abordagens teóricas, expondo definições sobre avaliação da aprendizagem na intenção de compreender conceitos e tipos de avaliação. Além de tratar da avaliação da aprendizagem em relação aos documentos oficiais (BNCC, Instrução Normativa nº 04/2014 do Estado de Pernambuco e Proposta Curricular Específica da EREM do Estado de Pernambuco).

No terceiro capítulo, discorreremos sobre a avaliação da aprendizagem na EFE, tratando sobre tendências avaliativas no campo da EF. Como também expomos “Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar”, no qual analisamos teses e dissertações sobre a avaliação da aprendizagem e EFE, do ano de 2010 a 2018, na intenção de compor um panorama e compreender como esse

tema vem sendo discutido nos últimos anos, contribuindo como uma fundamentação teórica e reflexões para o estudo.

No quarto capítulo, intitulado “Prática Avaliativa do Professor de Educação Física: o que nossos dados revelam” apresentamos os resultados e discussões acerca das práticas avaliativas de professores de EF da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco, fazendo a análise e reflexão acerca do PPP das escolas, planejamentos dos docentes, questionários e entrevistas.

CAPÍTULO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1 Pesquisa qualitativa

Segundo Minayo (1996, p. 16), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Percebemos que Souza Júnior, Tavares, Santiago (2010, p. 32), complementam essa ideia, pois consideram que:

[...] por mais que a metodologia seja um caminho, uma estratégia, um percurso, numa pesquisa científica, está se configura também como uma elaboração, por parte do pesquisador, na interação com o objeto de investigação e suas fontes de dados. Vemos, portanto, que se faz necessário refletirmos tanto acerca dos resultados e da discussão de dados de pesquisa quanto de sua trajetória de investigação.

A pesquisa, quanto à abordagem, configurou-se como qualitativa por encontrarmos nessa forma a possibilidade de responder à questão da avaliação escolar que não é apenas quantificável.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996, p. 21-22).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem como base norteadora a interpretação do pesquisador, diante dos objetos ou sujeitos presentes no estudo. Sendo assim, investigamos as práticas avaliativas de professores de EFE na Rede de Ensino do Estado de Pernambuco.

1.2 Tipos da Pesquisa

Utilizamos da pesquisa bibliográfica, que é um tipo de pesquisa “elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade inclui material já impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (GIL, 2010, p. 29).

Na intenção de fundamentar nosso estudo no campo das produções acadêmicas, buscamos mapear o cenário das pesquisas em avaliação das aprendizagens em EFE. Para isso, buscamos teses e dissertações nos bancos de dados do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em EF, 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”. As produções selecionadas correspondem um período entre 2010 a 2020, cuja temática se aproximava do nosso problema de pesquisa: como ocorrem as avaliações em aulas de EF de professores da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco?

Tendo como ponto de partida o ano de 2010 devido à intensificação de pesquisas que buscam apresentar possibilidades concretas de práticas avaliativas e/ou vivências pedagógicas, e o ano de 2018 como recorte final por corresponder o período do presente estudo. Das produções, seis são resultantes de dissertações de Mestrado (BERNÍ, 2010; DANTAS, 2011; KLEHM, 2015; RADES, 2016; BRASIL, 2016; DUARTE, 2018) enquanto uma é tese de doutorado (MATSUMOTO, 2014).

Tais produções estarão expressas no quadro 2 “Tendências de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar” apresentado posteriormente, junto ao título, nome dos/das autores/as, ano e instituições de origem dos estudos, bem como se são dissertações ou teses, para que assim possamos visualizar melhor esse cenário.

Usamos também a pesquisa documental na qual “[...] o conteúdo dos textos (jornais, gravações documentos oficiais) ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

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 (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesse sentido, foram nossas fontes de análise o PPP e o plano de ensino do componente curricular EF, disponibilizados pelos professores que participaram da entrevista.

E ainda fizemos uso da pesquisa de campo, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 169), 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, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

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).

Além disso, concordamos com Gil (2012), que esse tipo de pesquisa estuda um determinado grupo ou corpo social, enfatizando a relação entre seus participantes. Utilizando-se mais de técnicas de observação ao invés de questionamentos.

1.3 Campo de Pesquisa

A Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte, foi selecionada por gerar maior exequibilidade da coleta de dados. Esta fica localizada na Rua Coelho Leite, 80 - Santo Amaro - Recife - PE CEP: 50100-140. Atualmente possui um total de 75 escolas, sendo 47 Regular; 14 Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Jornada Integral; 8 EREM – Jornada Semi-Integral; 4 Escola Técnica e 2 Conveniada¹.

Em relação a EF relacionada à prática no contexto escolar, Nascimento (2017, p. 56) consideram que:

[...] tanto no ensino fundamental e médio, quanto no superior, direciona-se na maioria das vezes exclusivamente à verificação do aprendizado pela análise da capacidade de retenção de informações e reprodução de movimentos técnicos, desconsiderando-se o desenvolvimento e progresso global do aluno.

No que se diz respeito a avaliação no ensino médio em específico, Bernardi (2002) identificou que os docentes apresentam dificuldades no processo avaliativo. Afirmam que o grande número de alunos numa mesma turma, dificulta a avaliação individualizada. Os professores culpam a formação recebida na universidade, por não ter dado bases para a formação de bons professores, com formação muita técnica e pouco pedagógica (BERNARDI, 2002, p. 11).

Diante disso, a pesquisa foi realizada com o Ensino Médio, com Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) Jornada Integral da GRE Recife Norte, por serem escolas exclusivas do Ensino Médio, nível de ensino delimitado para análise do estudo, por gerar maior potencialidade para as práticas avaliativas, e pela quantidade mediana de escolas, visto que no total de 75 escolas, 47 são Regular; 14 EREM – Jornada Integral; 8 EREM – Jornada Semi-Integral; 4 Escola Técnica e 2 Conveniada. A princípio delimitamos o Ensino Médio, por considerarmos que os

¹ Escola conveniada/financiada por prefeituras ou instituições privadas.

estudantes possam ter maturidade para participar das entrevistas, visto que o estudo teria entrevista também com estudantes, mas devido a Pandemia (Covid-19), foi preciso modificações.

1.4 Sujeitos da Pesquisa

Participaram da pesquisa professores de EF, de ambos sexos, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, que lecionam em escolas pública na cidade do Recife, pertencentes a GRE Recife Norte. Para a delimitação dos professores que fizeram parte do estudo, delimitamos como critérios de inclusão: 1 - ser graduado em Licenciatura em EF; 2 - fazer parte do quadro de efetivos da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Como critérios de exclusão aqueles professores que se afastaram da escola durante a pesquisa por motivos de licença ou por qualquer outro motivo e/ou iniciarem e porventura não desejarem mais participar da pesquisa motivos de licença ou por qualquer outro motivo e/ou iniciarem e porventura não desejarem mais participar da pesquisa.

1.5 Riscos e Benefícios

O estudo não ocasionou risco à saúde, no entanto, caso acontecesse constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista semi-estruturada e trabalho de campo, como também desconforto ou alterações de comportamentos no momento das gravações de áudio e vídeo, o material seria excluído. Além disso, foi feito um acompanhamento com os sujeitos do estudo na intenção de identificar qualquer outra situação de desconforto que possa aparecer.

A pesquisa não teve benefícios direto ao participante. No entanto, esperamos que a mesma possibilite uma reflexão sobre a importância da prática avaliativa nas aulas de EF, seus diversos instrumentos avaliativos e processo de interação professor-estudante sobre o quê, por quê e como acontece a avaliação da aprendizagem.

1.6 Procedimentos de coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir de um estudo bibliográfico delimitando as categorias analíticas: avaliação da aprendizagem e EFE. Para este estudo utilizamos a literatura acerca da avaliação da aprendizagem e EFE, além das

bases de dados da internet. Realizamos um levantamento bibliográfico, frente às categorias analíticas; bem como fichamentos das obras analisadas, relacionando os autores com o tema, a partir disso, foi feito um estudo documental, analisando o PPP e plano de ensino dos professores.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, como também foi aceito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) pelos docentes, a partir disso iniciamos a fase de coleta de dados. Para a fase de campo, realizamos um questionário online (APÊNDICE B) voltado para avaliação da aprendizagem na EF, que foi disponibilizado eletronicamente para os professores que lecionam nas 14 EREM's – Jornada Integral da GRE Recife Norte do Estado de Pernambuco.

Aplicamos o questionário online para todos professores das 14 EREM's, no entanto, 10 professores responderam no total, mas somente 7 correspondem aos critérios de inclusão da pesquisa. Vale destacar, que cada professor que respondeu o questionário eletrônico corresponde a uma escola.

De acordo com Gil (2012, p. 121), questionário pode ser considerado como:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

Optamos por essa técnica, por ser uma possibilidade de delimitação dos professores que participariam da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Nesse sentido, tivemos como critérios, professores que atendiam os critérios de inclusão, e afirmassem realizar a avaliação da aprendizagem em suas aulas de EF.

A entrevista semiestruturada, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidades necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINOS, 1987, p. 146). Concordamos com Minayo (1996), que este instrumento aproxima os sujeitos da pesquisa, possibilitando uma compreensão de que todos são considerados pela história.

Trivinos (1987, p. 146) considera a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nesse sentido, Gil (2012, 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”.

Sendo assim, realizamos um roteiro de entrevistas com questionamentos voltados para avaliação na EFE, vinculando ao nosso objeto de estudo que é a prática avaliativa em EF de professores da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco. Para gravação da entrevista foi realizada vídeo chamada, devido ao enfretamento da pandemia por conta do Covid-19, utilizamos da ferramenta TeamLink Web Conferência, com registro de áudio e imagem, nos possibilitando fazer a transcrição para o processamento da fase de análise, junto à verificação e autorização da transcrição pelos professores.

As entrevistas foram realizadas em horários combinados entre pesquisadora e docente via e-mail ou contato telefônico. 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.

Trivinos (1987) aponta os passos metodológicos desse tipo de entrevista. De início é preciso ter conhecimento de todos os sujeitos entrevistados. Depois, é necessário que eles saibam sobre a pesquisa, e o que eles precisam fazer. Ressaltando que é importante um clima agradável na entrevista, com gentileza e demonstração de atenção por parte do investigador.

Dos sete docentes selecionados a partir do questionário eletrônico para participar da entrevista, seis aceitaram e tiveram disponibilidade. Os nomes dos participantes entrevistados não são informados no intuito de preservar suas identidades. Assim, no decorrer do estudo, os entrevistados foram designados por letras grafadas em maiúsculo correspondendo as iniciais de “professor de Educação Física” e seguidas de um número atribuído aleatoriamente, o que passou a designá-los (PEF1, PEF2, PEF3, PEF4, PEF5, PEF6).

1.7 Análise dos dados

Segundo Souza Júnior, Tavares, Santiago (2010, p. 34), a análise dos dados tem a intenção de “compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno”.

Nesse sentido, os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo do tipo categorial por temática de Bardin (2011), uma técnica formada por um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos (conteúdos e continente) diversificados. Essa análise divide-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos dados e interpretação, na qual o conteúdo é fragmentado, analisado a partir das categorias e reestruturado através do confronto com a literatura (BARDIN, 2011).

No contexto instrumental, Souza Júnior; Tavares; Santiago (2010) apontam dois grupos de categorias: as categorias analíticas que fundamentam o princípio teórico do estudo e as categorias empíricas que são as unidades de codificação que correspondem a ação dos dados do campo no que se diz respeito às categorias analíticas, sintetizando a unidade de contexto e unidade de registro.

Partindo desse formato de análise de conteúdo, o estudo apresenta os resultados e discussões referentes à análise das práticas avaliativas dos professores de EF da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco.

Quadro 1. Análise de conteúdo – Entrevistas

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Concepção de Educação Física Escolar	Abordagem / Tendência Pedagógica	Apropriação
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Concepção de Avaliação da Aprendizagem	Tipos de avaliação	Prática avaliativa
	Planejamento	Procedimentos / Instrumentos avaliativos	Observação; Dialogo/Debate; Prova; Trabalho escrito; Seminário; Trabalho prático; Atribuição de nota
	Critérios avaliativos	Transparência para o estudante	Domínio do conteúdo; Responsabilidade; Participação; Interação; Prazos; Presença

1.8 Comitê de ética

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa intitulada: “Avaliação da Aprendizagem em Educação Física escolar: um estudo sobre as práticas avaliativas na Rede de Ensino do Estado de Pernambuco”, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPE, cujo CAAE: 19079519.6.0000.5192.

CAPÍTULO 2: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

2.1 O campo da avaliação educacional: algumas das principais abordagens teóricas

Avaliação é uma ação complexa, seja a avaliação da aprendizagem, institucional ou de práticas educacionais mais amplas. Ela vai além de uma determinação de valor, tem um papel importante. Nesse sentido, é interessante situar o seu contexto histórico, em que diversos autores estabelecem a avaliação em modelos, lógicas, definições.

No âmbito educacional a avaliação certamente está presente desde os primórdios das experiências de ensino. Entretanto nos estudos acerca do percurso histórico da avaliação a década de 1930, é posta como um marco, pois é quando a ação avaliativa começou a ser vista como uma prática profissional. Nesse sentido, tratando da sua trajetória histórica, apresentamos, com base em vários interlocutores Torres (2013); Leiming (2012); Vianna (2000), os modelos teóricos construídos por Ralph W. Tyler; Lee. J. Cronbach; Michael Scriven; Daniel L. Stufflebeam e Robert E. Stake.

Segundo Torres (2013), no início do século XX, nos Estados Unidos e na Inglaterra, o desenvolvimento dos processos educacionais começou a ser um ponto importante frente ao grande progresso econômico do período. A vista disso, a avaliação passa a funcionar como forma de manter um padrão socioeconômico inerentemente articulado ao acompanhamento de valores e comportamentos resultantes dos processos educacionais.

Antes de Tyler, no período da década de 1930, o foco da avaliação voltava-se ao micro, ao desempenho do estudante e, ao trazer a ideia da comparação dos objetivos estabelecidos com os alcançados, Tyler refaz o conceito de avaliação. A avaliação seria, então, “um processo de investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência das escolas e identificar os pontos críticos dos vários programas curriculares a fim de aperfeiçoá-los” (VIANNA, 2000, p. 53-54).

Nesse contexto, os estudos de Tyler tornam-se referência. Considerando a avaliação como “processo de acompanhamento dos objetivos pré-estabelecidos por um programa ou uma instituição” (TYLER, 1989 *apud* TORRES, 2013, p. 89). Simplificando os pontos-chave do perfil por ele desenvolvido, criando encaminhamentos dos focos da avaliação.

No que se diz respeito a atividade avaliativa, Tyler (1989) *apud* Torres (2013,

p. 89) simplifica sete etapas:

- 1) formular objetivos; 2) classificar os objetivos; 3) refinar e definir de objetivos em termos de comportamento; 4) identificar situações para a avaliação desses objetivos; 5) selecionar e experimentar formas promissoras para avaliar; 6) aperfeiçoar os métodos avaliativos; e 7) interpretar resultados.

Para o autor, seu modelo de avaliação por objetivos compreende que a avaliação funciona como meio de geração de condutas esperadas, com a organização do currículo da escola e com a determinação inicial dos objetivos, tendo a possibilidade de conduzir e administrar o processo em direção as ações pretendidas.

Vale destacar que a análise dos programas educacionais é uma prioridade na perspectiva tyleriana, já que a avaliação tem por finalidade mostrar onde e quais seriam os ajustes curriculares necessários ao aperfeiçoamento dos objetivos educacionais. A ação avaliativa compõe-se em estabelecer os objetivos e identificar a relação obtenção/aproximação entre ambos concretizada na avaliação (TORRES, 2013, p. 89).

Com o modelo de Tyler a avaliação começa ser orientada ao currículo e aos programas. Seu modelo de avaliação por objetivos é renovador e estabelece “[...] distância dos procedimentos docimológicos tradicionais, limitados a aplicação de instrumentos de medida dos conhecimentos adquiridos, para passar a dizer respeito a todo o processo de ensino e ao currículo” (LEITE, 2001, p. 9), verificando os focos da avaliação, que antigamente centrava-se no desempenho dos estudantes.

Mas, de acordo com Torres (2013), tal modelo apresenta lacunas que passaram a ser questionadas, a exemplo, seu caráter terminal, que dava pouco destaque ao parecer do processo. Suas lacunas foram questionadas e superadas pelos estudos contemporâneos e conseguinte aos seus estudos.

O modelo de Lee Cronbach (1963) surge na década de 60, onde a avaliação educacional viveu um período de agitação, tornando-se obrigatória no sistema educacional de alguns países, a exemplo nos Estados Unidos, passando a englobar os docentes, as escolas e os conteúdos (TORRES, 2013).

O autor posiciona-se diferente do pensamento de que avaliar serve somente para alimentar dados de orientação para identificar e dissipar problemas curriculares. Considera assim, a avaliação numa perspectiva mais abrangente, que de fato tem como característica de controle de programas, mas que não se limita somente a este ponto. Nesse sentido, a avaliação “deve ser entendida como uma atividade

diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações” (VIANNA, 2000, p. 68).

De acordo com Leimig (2012) no modelo de Cronbach (1963), a avaliação não deve ser confundida, com instrumentos de medida, nem com a obtenção de escores verídicos; primeiro, ela deve ser entendida como uma ação variada, que se utiliza de um grande número de diferentes informações e sempre requer a tomada de decisões de diversos tipos.

Fundamentando-nos em Leimig (2012), podemos notar que as propostas de Cronbach convergem para uma articulação contribuinte entre os momentos e sujeitos da avaliação, compreendendo o papel do docente, do estudante e do método.

De acordo com Torres (2013), o modelo teórico de Michael Scriven (1967) avança no sentido conceitual e metodológico da avaliação educacional, sendo importante para o entendimento da avaliação dentro de uma perspectiva até então não identificada. Scriven foi responsável pela inserção de três novas questões da avaliação educacional.

Um deles seria a distinção entre os objetivos e os papéis da avaliação, o outro, pelo qual inspirou diversos outros autores, seria a distinção entre avaliação somativa e avaliação formativa, e o último seria a proposição de uma avaliação livre de objetivos (LEIMIG, 2012, p. 36).

Seu estudo *Methodology of Evaluation* (1967) conceitua a avaliação como mecanismo de várias funções, mas somente com um objetivo: julgar o valor do que está sendo avaliado. Nessa pesquisa o autor apresenta a diferenciação entre avaliação formativa e avaliação somativa. Conceituando a avaliação somativa enquanto a decisão de adotar, da continuidade ou encerramento de um programa específico e avaliação formativa enquanto a criação de um programa, modificação, revisão, uma orientação das ações educacionais com o papel de fornecer dados para condução dos processos desempenhados (LEIMIG, 2012). Scriven considera importante que ambos tipos de avaliação sejam realizados juntos, pois a supervalorização e falta de um deles transforma a criação de um programa, material insuficiente.

Segundo Lamada (2018), a avaliação formativa examina diversas fases e verifica se os objetivos foram alcançados, já a avaliação somativa classifica os resultados conforme os objetivos predeterminados. No modelo de Scriven, ambos tipos de avaliação se perfazem e podem ser combinados.

De modo geral, as interpretações recorrentes dos modelos de Scriven versam sobre duas características: o caráter formativo, atrelado à qualidade, ao acompanhamento e aos ajustes das aprendizagens, e o caráter somativo, à quantificação, à mensuração e à certificação (TORRES, 2013, p. 91).

As propostas de Scriven se voltam à consideração entre as duas funções da avaliação, e nessa lógica “valoriza mais os contornos da ação, obriga a levar em conta numerosos detalhes cuja administração sempre é significativa para provocar um juízo” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 163). A avaliação pensada dessa forma não dicotomiza o processo do julgamento do produto; o perfil formativo é vinculado ao somativo, de forma que um fundamente o outro (TORRES, 2013, p. 92).

Já o modelo avaliativo proposto por Daniel Stufflebeam apresenta um olhar para à coleta e à produção de dados para a tomada de decisões, considerando que avaliar é uma forma de aperfeiçoamento e não de medida. Ou seja, sua proposta objetiva produzir e encontrar fontes confiáveis as tomadas de decisões articulando as fases do processo de ensino-aprendizagem às fases da avaliação (BONNIOL; VIAL, 2001).

Apesar de ter não ter tanta repercussão no Brasil, seu modelo de avaliação educacional influenciou especialistas de vários países e possibilitou um salto qualitativo para a compreensão e para a prática avaliativa de programas e materiais educativos.

Na visão do autor, a avaliação sofria de uma grave enfermidade e, portanto, era necessário ampliar a definição de avaliação. Ela precisava se tornar um instrumento de auxílio na administração dos programas e na tomada de decisões que se fizessem necessárias. Para tal, as avaliações precisavam apresentar informações responsáveis, promover o aumento da compreensão dos fenômenos investigados e, acima de tudo, estarem voltadas para a melhoria dos programas ao invés de terem seu foco na demonstração dos resultados apenas (LEIMIG, 2012, p. 38).

A organização das decisões serviria para estabelecer os objetivos a serem alcançados, a estruturação para construir os procedimentos e alcançar os objetivos, a implementação para examinar e, se preciso, reformular os procedimentos escolhidos, e a reciclagem para a tomada de decisão em face aos resultados encontrados, para a reformulação ou descarte de um programa (LEIMIG, 2012, p.38).

Por último, temos o modelo de avaliação oriunda de Robert Stake, teórico que também contribuiu na avaliação educacional, tendo seu foco nas relações entre avaliação/pesquisa quantitativa e qualitativa. Seus estudos mostram que a avaliação quantitativa tem por objetivo coletar informações pouco variáveis de acordo com o maior número de casos possíveis.

Esse panorama serve de embasamento para a compreensão do que Stake chama de dois lados da avaliação: avaliação formal (padronizada e sistêmica) e avaliação informal (permeada por julgamentos subjetivos e normas intuitivas). Para o autor, ambos os lados são frágeis do ponto de vista da coerência com a função da avaliação, pois o primeiro pode ser resultado tanto de uma avaliação aprofundada quanto de uma avaliação superficial (TORRES, 2013, p. 92).

Para o autor, é importante que o avaliador tenha um grande número possível de dados diferenciados acerca da experiência que os estudantes têm em relação a um programa apresentando. É preciso que sejam adotadas formas que estabeleçam o impacto do programa nos estudantes, para que eles sejam submetidos a uma avaliação aprofundada, além disso, se faz necessário que os pais e outros sujeitos sejam ouvidos para contribuir com compreensão das informações recebidas.

Na sua visão, a avaliação é um processo de descrever programas educacionais, através de pesquisa formal. Para isso, ele sugere que a ação do avaliador deve ser objetiva e fundamentada em ações científicas, que as bases da descrição e do julgamento possam ser aplicadas em sala de aula e que os resultados da avaliação devem ser tornados públicos (LEIMIG, 2012, p. 41).

A partir desses modelos apresentados, podemos notar que o processo de construção do campo teórico da avaliação educacional expôs a elaboração de debates epistêmicos preocupados com o perfil subjetivo, formativo e humanizador da avaliação. O olhar dos processos avaliativos movimentou-se no decorrer do tempo e foi ganhando diversos delineamentos, nos possibilitando compreender que a “avaliação poderá consolidar uma ideia de sujeito que alcança ou não as exigências necessárias para ser promovido, não somente a um nível de escolarização, como também a uma distinção dentro de um padrão social” (TORRES, 2013, p. 92 - 93).

2.2 Avaliação escolar

De acordo com Andrade (2010), as concepções de avaliação vão se adequando ao contexto histórico e cultural presente na sociedade, tornando-se cada vez mais uniforme, através da formação, da experiência, e do argumento sobre elas, provocando desta forma intervenção na prática.

Existem diversas definições encontradas em relação ao entendimento e conceito de avaliação escolar. Isso porque a mesma não se restringe apenas ao processo de aplicação de provas e de atribuição de notas. A avaliação vai além de

registros de perguntas e respostas, a serem respondidas pelos estudantes em períodos de provas (LUCKESI, 2008).

Para Sacristán (1998), a avaliação é a forma pela qual alguma ou várias características dos estudantes, de um local, ou dos materiais educativos, docentes, programas, são analisadas por um sujeito, na intenção de identificar suas características e condições, suas dificuldades e potencialidades, em virtude de alguns critérios ou pontos de referência, para manifestar um pensamento que seja pertinente em termos educacionais.

Hoffmann (2003) entende a avaliação como um momento do estudante tomar consciência, como forma de alcançar um saber de si e, para o docente captar os avanços, descobertas dos estudantes, tal como explanar o processo vivido em sua evolução.

Assim sendo, avaliar é possibilitar momento de reflexão em relação aos conteúdos, às técnicas de ensino, a relação docente - estudante, permitir uma consciência de que a avaliação é mais do que apenas uma análise que visa números e percentuais, mas sim o aprendizado integral, realizado por todos pontos citados anteriormente (FERNANDES *et al*, 2019).

Além disso, Chueiri (2008) entende que, como ação diretamente elaborada e sistematizada, a avaliação escolar processa-se segundo finalidades escolares implícitas ou explícitas, em que retrata valores e normas sociais. Luckesi (2008) diz que ela parte do planejamento, contribuindo com o processo da prática estruturada. Já Caldeira (2000) afirma que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Nesse sentido, Hoffmann (2009) já considerava que, numa perspectiva mediadora objetiva, a avaliação deveria ir contra o padrão do transmitir, verificar e registrar, evoluindo para uma prática reflexiva e desafiadora do professor. Esta partiria da posição de contribuir, explicar, favorecendo uma reciprocidade de ideias entre o professor e estudantes, num movimento de avanço acerca do conhecimento transmitido a uma construção do saber enriquecido, formado sob o entendimento dos fatos estudados. É pela avaliação de aprendizagem que várias escolas qualificam o

ensino que ofertam, e assim, compõe-se o aprendizado de seus estudantes (PERRENOUD, 1999).

Numa visão defendida por estudiosos da área, a avaliação deve abranger a educação integral. Nesse sentido, Nascimento (2017) considera que a avaliação contribui para uma melhoria da educação, sendo contínua, pois toda vez que o indivíduo pratica uma atividade está sujeito a uma avaliação na intenção de estabelecer se os objetivos foram ou não atingidos, por consequência, dada uma aprendizagem significativa.

As escolas, de forma geral, utilizam de uma avaliação com foco na prova, mas apesar de ser um importante instrumento avaliativo, a prova não deve ser utilizada como uma hierarquização de conhecimentos, como meio de superioridade entre professor e estudante.

Para as instituições de ensino, esse instrumento é uma possibilidade de disciplinar, estabelecer ordem e respeito, levando os estudantes a estudarem, como também uma opção de garantia das informações necessárias apresentadas por eles. Até porque, para os estudantes, a prova, é claramente uma forma de identificar sua situação em relação a seu avanço ou sua reprovação, reconhecendo suas facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem (MORAES, 2011).

Ainda assim podemos perceber que existe diversos instrumentos avaliativos a disposição do professor como base de verificação da aprendizagem em suas variadas dimensões. Dessa forma, é fundamental que o docente tenha consciência de selecionar um instrumento avaliativo que vai além de provas com perguntas abertas e/ou fechadas.

Cada tipo de avaliação possui as suas particularidades, restrições e eficiência. Moraes (2011) considera que a prova, por exemplo, deve ter um papel de contribuir com a prática pedagógica do professor. Contudo, a avaliação não deve ser construída de qualquer forma, a mesma precisa ter informações claras, objetivas, considerando a socialização do conhecimento, a apropriação dos saberes e o avanço do estudante, em todo seu contexto.

É importante compreender que a prova não é o único instrumento avaliativo, visto que a mesma precisa articular-se a prática pedagógica do professor, ao PPP e a todo processo educativo. Mesmo que ainda seja muito utilizada pelos professores, a intenção não é abolir as provas, mas refletir acerca da sua construção e finalidade. Além disso, considerando que há instrumentos de avaliação que são mais utilizados,

é preciso refletir quanto a sua construção; coerência com os objetivos, conteúdo e metodologia; finalidade, correção e feedback dos resultados.

É possível notar que até os dias atuais, a avaliação no contexto escolar é praticada de forma classificatória, mecânica, eliminatória, tendo o erro condenado. O estudante se prepara para a prova, sem uma intenção direta a aprender, na maioria das vezes para mostrar ao docente que sabe. Ao pensarmos a avaliação na sociedade, de certa forma é a mesma coisa, um espelho, passamos por processos avaliativos punitivos, eliminatórios. Podemos notar uma forte ligação entre a prática avaliativa na sociedade e no âmbito escolar (DUARTE, 2018).

A autora considera que o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento, pois, através dele é possível ter a oportunidade de constituir e alcançar o conhecimento correto. Para Luckesi (2008, p. 58), “o erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a auto-compreensão”.

Concordamos com Duarte (2018) que quando o erro é compreendido com outro olhar, como um ponto de construção de conhecimento, ele possibilita evidências de como cada sujeito organiza suas ideias, articula conhecimentos. Bem como, diferentes lógicas que permeiam o ensino-aprendizagem, as oportunidades de interpretação das situações e de existência de vários caminhos, entre outros fatos, que propiciam que o erro deixe de ser uma falta de conhecimentos.

Para Freitas (2003), fora do contexto escolar existe uma organização econômica, que atinge as organizações dentro da escola, pois a mesma não é separada da sociedade. O meio como a sociedade se estabelece representa-se no contexto escolar, influenciando a sua função. Esta organização determina um andamento da aprendizagem a todos, e domina um sentido de sujeição e exclusão.

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).

Além disso, o autor aborda o par dialético avaliação/objetivos, considerando que ambos precisam ser analisados em dois níveis, suas implicações no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos de ensino, e no nível da escola de forma geral, como avaliação/objetivos da escola, apresentados no PPP, vale lembrar que os dois níveis se interagem.

É importante destacar que para o estudo desse par dialético, é preciso iniciar pelo exame de avaliação. Pois, o exame da avaliação possibilita revelar os objetivos reais do âmbito escolar, indo além dos publicados, abordando a distinção entre avaliação formal e avaliação informal. Ambas fazem parte do mesmo fenômeno, mas seus aspectos surgem ora de forma isolada, ora de forma articulada (FREITAS, 1995).

Complementando essa ideia, Oliveira e Frizzo (2018), consideram que a avaliação escolar, enquanto categoria da estruturação da ação pedagógica, é um ponto atrelado aos objetivos educacionais, expondo o sentido da formação escolar no chão da escola. Visto que, a organização dos objetivos educacionais representa uma necessidade de formação humana baseada no contexto histórico, em que abarca a possibilidade do aumento de determinado nível de formação fundamentado na realidade, isto é, a possibilidade transforma-se em uma prática potencial.

Os autores apontam que a avaliação faz parte desse processo, em que seu resultado ao mesmo tempo que é ponto de chegada é também ponto de partida para novas possibilidades. Nessa lógica, em um determinado momento a avaliação corresponde aos objetivos, e os objetivos correspondem a avaliação. Conseqüentemente, de forma geral, avaliação também é objetivo, e vice e versa. “Ainda assim, não concluímos que objetivo e avaliação são idênticos, mas que cada um deles é elemento de uma totalidade, constituem o diverso na unidade e se determinam contraditoriamente em si mesmos” (OLIVEIRA; FRIZZO, 2018, p. 65).

Tendo como o par objetivos e avaliação, “a principal categoria da organização do trabalho pedagógico, condição que a torna determinante das demais” (FRIZZO, 2012, p. 172), além disso:

A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. Este par dialético está estreitamente ligado no sentido de que ‘a avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação’ (FREITAS, 1995, p. 95).

Freitas (1995) analisou o contexto particular da avaliação educacional, constatando três evidências deste processo. Sendo elas: o conjunto de registro que originam da avaliação formal, sendo a veracidade diante do rendimento escolar do estudante; as falas e pontos de vista que na maioria das vezes acompanham os registros, por escrito por meio de orientação ou comunicado por encontro ou ligação e, a avaliação informal que acontece durante todo processo da avaliação formal,

evidenciada tanto como registro quanto comentário, favorecendo de certa forma as falas formais, contribuindo com os fundamentos para feedback com relação ao rendimento, resultando em um possível rendimento na avaliação formal.

A partir disso, a avaliação formal se volta para uma prática articulada ao uso de instrumentos claros de avaliação, em que seus resultados podem ser analisados de forma objetiva pelo estudante, frente a um processo explícito. Já a avaliação informal é a estruturação, feita pelo professor, de forma geral sobre o estudante, tendo seu desenvolvimento de construção provavelmente eventual.

Compreendemos que a avaliação é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, por ser uma forma utilizada pelo docente na intenção de identificar se os estudantes assimilaram ou não os conteúdos trabalhados na aula. Nesse sentido, a avaliação é uma ação fundamental no âmbito escolar, pois possibilita uma reflexão do ensino-aprendizagem, observa se os objetivos educacionais estabelecidos estão sendo atingidos, permitindo organizar a prática pedagógica e indicar as dificuldades relacionadas a aprendizagem (BARBOSA, 2008).

Podemos notar que avaliar não se restringe à aplicação de testes ou exames, nem tão somente como medida. Medir é uma sucinta atribuição do processo avaliativo, referente à obtenção de informações. Analisar provocando intervenções regulares é o que constitui o ato avaliativo, pois, é válido compreender que se avalia enquanto se aprende e que enquanto se avalia acontecem aprendizagens consideráveis por parte do professor e do estudante, sendo este, o processo da avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2011). Assim:

[...] entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados. Deve-se levar em consideração, ainda, que a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito (NASCIMENTO, 2017, p. 45).

A autora aponta que, sendo uma das principais etapas do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, a avaliação tem sua significância para todas partes da educação básica ou ensino superior. Diante disso, a avaliação de qualidade envolve três passos:

- I) Saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico);
- II) Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação);
- III) Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados

esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa) (LUCKESI, 2011, p. 23).

Segundo o autor, sendo final ou constante, a avaliação só tem significado se possibilitar o avanço do estudante. Enquanto é avaliado, o estudante exibe sua competência de pensar. Esse é o motivo de que é preciso acontecer um retorno aos estudantes diante dos seus comentários e ideias possibilitando que os mesmos identifiquem seus erros, podendo reconstruir conceitos entendidos, sendo autores de sua própria aprendizagem. Nessa lógica, é possível entender que à frente do apresentando o próprio professor será capaz de ver os pontos em seu processo de ensino-aprendizagem, revisando suas práticas pedagógicas na intenção de promover uma educação qualificada aos seus estudantes (LUCKESI, 2011).

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 (DUARTE, 2018, p. 32).

A avaliação da aprendizagem escolar “[...] inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento” (DUARTE, 2018, p. 32). Nesse sentido, Luckesi (2011) considera que a avaliação da aprendizagem é um ato afetivo, na medida em que sua intenção é diagnosticar e integrar o estudante, pelas diversas formas, na direção da aprendizagem pertinente, que agregue todas as suas vivências de vida.

2.3 Tipos de avaliação

Segundo Pernambuco (2019), a avaliação é um dos elementos do processo de ensino e de aprendizagem, articulado ao percurso escolar do professor e estudante. Nessa lógica, é importante que a avaliação seja entendida tanto como instrumento que encaminha a construção do conhecimento do estudante, quanto uma orientação e direcionamento para o professor sobre os processos de ensino, com base nos resultados expostos por eles em meio ao processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, pensando na avaliação como um todo, em seu contexto conceitual, destacam-se os tipos de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Essas diferenças possibilitam contribuir com os diversos fatos que

fazem parte da complexidade do processo avaliativo. Costa (2014, p. 2) diz que avaliação diagnóstica:

É um instrumento que aponta os pontos fortes e fracos dos conteúdos que merecem mais atenção e onde devem ser reforçados. Avaliação, nessa perspectiva, permite a tomada de consciência e de decisão a respeito de melhorar o desempenho de alunos e professores. É um instrumento importante para qualificar a aprendizagem, identificar problemas, encontrar soluções, corrigir rumos e acertar os passos nesse processo.

Logo, essa avaliação ajuda o professor a identificar o que e o que não foi aprendido, tendo a possibilidade de resgatar conteúdos que o estudante não conseguiu aprender, reorganizando sua prática pedagógica, perfazendo as dificuldades e alcançando os objetivos estabelecidos (PERNANBUCO, 2019). Compreendemos que sua realização acontece no início do ano letivo, semestre, bimestre, e aula, na intenção de possibilitar ao professor identificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o conteúdo que será trabalhado.

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 indivíduo, 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).

Esse tipo de avaliação no contexto escolar, deve ser realizada de forma consciente. Quando o docente elaborar seu planejamento de ensino, ele precisa estabelecer os conhecimentos necessários a serem assimilados pelos estudantes, buscando o companheirismo ao invés do distanciamento, favorecendo o avanço do processo, autonomia, preparando-os para o domínio de si próprios (LUCKESI, 2011).

Dessa forma, o autor considera que a avaliação diagnóstica tem o papel de permitir ao professor meios de compreensão da situação atual do seu estudante, na intenção de trabalhar junto a ele, buscando mudar seu cenário defasado, avançando no que se diz respeito aos conhecimentos necessários. Assim sendo, “a avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que e como aprendeu” (FERNANDES *et al*, 2019, p. 311). Esse tipo de avaliação propicia ao docente informações para que trabalhe de forma flexível os perfis de seus estudantes.

Referente a avaliação formativa, para Piletti (1999, p. 71), esse tipo de avaliação “tem função controladora e o propósito de informar professor e o estudante sobre o rendimento da aprendizagem e de localizar as deficiências na organização do ensino”. Concordamos com Alves (2012), que a avaliação formativa tem como intenção possibilitar a compreensão dos fatos que os estudantes estão presentes, para que tanto o professor quanto o estudante determinem um vínculo de entendimento recíproco. Além disso, pode fazer parte integral do processo de ensino-aprendizagem, colaborando com o professor em suas metodologias de ensino.

[...] 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).

Perrenoud (1999, p. 73), considera que “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. O autor aponta que esse tipo de avaliação direciona-se para uma avaliação individualizada, na qual o estudante busca seus avanços a partir das ações e das dificuldades.

Essa avaliação identifica o que deve ser superado e apresenta modificações fundamentais, possibilitando correções no percurso da aprendizagem. Seu papel é alcançado quando o estudante conhece suas metas e critérios, tendo também motivação. O perfil da avaliação resulta da ação docente, da responsabilidade com o estudante neste processo atuante e o feedback ganha destaque nessa avaliação. (IAMADA, 2018, p. 21).

Sendo assim, a avaliação formativa é uma prática compromissada, primeiramente, com a aprendizagem, tendo como prioridade o acompanhamento, a sistematização, a melhoria, as recuperações, os ajustes. Além de princípios, como a clareza do processo avaliativo e a inserção, com a intenção de uma prática mais democrática (DUARTE, 2018, p. 35). O estudante fica ciente dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo organizado, permitindo uma autoavaliação tanto dele como do docente.

Podemos perceber até mesmo pelo nome, que a avaliação somativa atenta-se a soma de resultados da aprendizagem com base em atividades ministradas e desenvolvidas como uma função classificatória, pois define o nível de aprendizagem de acordo com notas atingidas.

Conceituar a função somativa é relaciona-se com mecanismos de domínio do aluno em áreas específicas do conhecimento, fragmentadas de aprendizagem, permitindo atribuir uma capacidade utilitária que por sua vez, pode ser utilizada como classificação e instrumento de domínio escolar (FERNANDES *et al*, 2019).

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles (RAMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003, p. 124-125).

Essa avaliação é realizada no final do ano letivo, bimestre ou semestre e, [...] instala-se com o objetivo de observar o resultado alcançado depois de uma intervenção. Esse tipo de avaliação geralmente se presta à classificação, com função de categorizar e/ou quantificar. É sua função atribuir valores, notas etc., (RODRIGUES 2003, p. 17).

Ou seja, durante um período letivo, o estudante realiza várias ações, como por exemplo, seminários, pesquisas, provas, recebendo uma nota única referente a soma dos resultados. Tal nota irá refletir sobre o seu desempenho e aprendizagem nesse período específico.

Para lamada (2018), a avaliação somativa, tem um papel de identificar ou registrar o avanço do estudante, fornecendo, por meio de testes formais, recursos para determinar a aprovação ou reprovação ao final do processo educativo. Existe críticas em relação a utilização somente desse tipo de avaliação, pois, a mesma considera apenas o resultado final, desconsiderando o processo de ensino-aprendizagem, tendo assim uma falta de detecção no tempo adequado sobre as dificuldades dos estudantes.

Diante disso, a avaliação é um processo que deve acontecer em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem. Podendo ser diagnóstica, para obter informações sobre o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao que será ensinado. Podendo ser formativa informando tanto aos professores quanto aos estudantes sobre os avanços e dificuldades no processo ensino-aprendizagem. E também pode ser somativa ocorrendo no final de um processo, em forma de apresentações, trabalhos, entre outras atividades.

Podemos notar que a avaliação tem um sentido amplo, como vimos nesses três tipos de avaliação aqui abordados. Sendo assim, um ponto fundamental é o

reconhecimento de que os princípios que sustentam os modelos de educação, os quais agregam os tipos de avaliação, demonstram as atribuições de um projeto político-pedagógico (PPP). Pois, sendo a avaliação um meio fundamental para a aprendizagem, o processo educativo deve direcionar-se para a constituição de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, responsável com a aprendizagem e, em consequência, com o desenvolvimento humano e intelectual do estudante.

2.4 Avaliação da aprendizagem: documentos oficiais

Os processos avaliativos estão firmados pelos significados concedidos pela legislação e pela instituição. O sistema educacional brasileiro, por exemplo, de forma exigente conduz a legislação atual, possibilitando contribuições a partir da demanda social e política e gerando documentos curriculares, normas que rebatem nas práticas avaliativas.

As discussões sobre a definição de uma base nacional curricular para a Educação Básica vêm tendo destaque nos últimos anos, principalmente depois da edição da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que constituiu uma Comissão de Especialistas para Construção de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A estrutura da BNCC contempla a necessidade de “[...] explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica [...] como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 23). Sua organização está estruturada de forma geral para Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No que se diz respeito a avaliação da aprendizagem, o documento traz uma leitura breve. Apresentando que tanto a BNCC quanto os currículos têm funções complementares para garantir as aprendizagens fundamentais estabelecidas para cada fase da Educação Básica, visto que as aprendizagens necessitam para sua materialização, do conjunto de decisões que originam o currículo em prática (BRASIL, 2018).

Tais decisões visam adaptar as propostas da BNCC ao contexto do local, levando em consideração a autonomia das redes de ensino e escolas, bem como a realidade e perfis dos estudantes. Essa questão, que decorre de um recurso de envolvimento e participação de todos que fazem do processo, comunidade e família, relaciona-se, entre demais ações, a:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2018, p. 213).

Podemos perceber que a BNCC se aproxima de uma avaliação formativa, tipo de avaliação que tem a intenção de obter informações que possibilitem adaptar o processo de ensino-aprendizagem às características individuais identificadas no processo de aprendizagem, estando presente necessariamente em todo período do ano letivo, orientando e identificando as dificuldades na intenção de qualificar todo o processo.

[...] a avaliação formativa, preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo (CHUEIRI, 2008, p. 57-58).

Trazendo esse contexto para Rede de Ensino do Estado de Pernambuco, sua Instrução Normativa de Avaliação nº 04/2014, considera que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBNE nº 9.394/1996, faz parte de todo processo de aprendizagem e prática pedagógica, possibilitando o acompanhamento da construção de saberes e desenvolvimento sócio-cognitivo do estudante. E compreende a avaliação com destaque de processos qualitativos em relação aos quantitativos, constituída de forma “contínua, sistemática, extensiva, flexível, classificatória e terminal” (PERNAMBUCO, 2014, p. 02).

Com a inclusão da Avaliação Externa no sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado, a instrução considera que os dados da avaliação devem ser referências para a reflexão docente diante de sua prática pedagógica no chão da escola, na intenção de reorganizar o ensino buscando suprir as necessidades do estudante, colaborando e ampliando com as aprendizagens.

Vale destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para as escolas integrantes do Sistema de Ensino do Estado, considera que avaliação é fundamental na organização de uma escola inclusiva, possibilitando tomada das melhores atitudes, estratégias, metodologia e recursos, além dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, na intenção de superar as necessidades dos estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, contribuindo de forma plena seu desenvolvimento (PERNANBUCO, 2014).

O documento considera importante a interação dos docentes da escola, estudantes e pais nos processos de ensino e de aprendizagens e seus resultados. De acordo com o Art. 2º o processo de avaliação das aprendizagens do (a) estudante dar-se-á de acordo com as etapas e modalidades de ensino, e a forma de organização nos (as) anos/séries/ ciclos/fases módulos / anos de escolaridade e projetos especiais de ensino.

Assim, consideramos que o docente deve conhecer seus estudantes, saber a sua trajetória de vida, reconhecer suas diferenças, entender como ele aprende e assim variar a forma de ensinar, como também de avaliar, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no Ensino Médio, Ensino Médio Integral, Ensino Médio Semi-integral, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de nível Médio, Normal em nível Médio, Educação para Jovens e Adultos (EJA), e Programa Nacional de Integração da Educação (PROEJA), a avaliação das aprendizagens do (a) estudante deverá ser realizada através de diversos instrumentos e as análises das aprendizagens registradas com nota.

Podemos notar a importância de compreender que todo o estudante tem capacidade de aprender, a diferença está nos percursos e instrumentos utilizados para aprendizagens, ou seja, sua realidade pessoal e a diversidade sócio-cultural presente no chão das escolas. Com isso, faz-se necessário refletir as práticas pedagógicas trabalhadas no processo escolar, coerência na seleção dos instrumentos onde professores e estudantes possam interagir num processo dinâmico de produção, construção e reconstrução de conhecimentos.

O documento apresenta que o estudante não deve ter apenas um instrumento de avaliação e verificação da aprendizagem em cada unidade didática dos bimestres, as avaliações acontecem no decorrer do bimestre e no horário específico do

componente curricular, sem ter um momento definido para a execução das avaliações. De acordo com Rampazzo (2011, p. 07):

Os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender. Os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros).

O autor destaca a necessidade do docente conhecer o seu público-alvo e explica que através do instrumento avaliativo ele consegue compreender seu estudante e acompanhar os avanços no processo da aprendizagem.

Vale destacar que as aprendizagens desenvolvidas pelo estudante vivenciadas em situações didáticas planejadas pelo docente, devem constar no PPP, por unidades didáticas bimestrais, levando em consideração os conteúdos curriculares determinados pela Secretaria de Educação e Esportes. Além disso, os critérios avaliativos deverão ser selecionados de acordo com os conteúdos determinados pela Secretaria de Educação e Esportes para cada componente curricular (PERNANBUCO, 2014).

Nesse sentido, consideramos que avaliação precisa acontecer baseada nos parâmetros estabelecidos no PPP, Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e Planejamento docente das instituições de ensino. E que para exercer o seu papel, os instrumentos avaliativos precisam ser construídos, trabalhados a partir dos princípios determinados vinculados aos objetivos da escola.

Em relação a progressão do estudante ao longo de sua escolaridade, ela pode ser plena ou parcial. A progressão plena acontece quando o estudante alcança no final do ano letivo ou após a recuperação final, nota igual ou superior a 6,0 em todos componentes curriculares junto a frequência mínima de 75% do total das horas letivas do ano de escolaridade. Já a progressão parcial, é quando o estudante após a recuperação final, não tiver aprovação em até dois componentes curriculares, cursados e organizado sob condições específica da escola (PERNANBUCO, 2014).

Por fim, os estudantes que não alcançar a média anual 6,0, devem fazer a recuperação final da aprendizagem ofertada pela escola, em que contempla os conteúdos que os estudantes não tiveram bom desempenho no decorrer do ano letivo. A nota mínima para sua aprovação é 6,0 por componente curricular.

Diante disso, para que a operacionalização do processo avaliativo se constitua de forma relevante, é importante a participação do (a) professor (a), no que se refere:

a) ao preenchimento de todos os dados do diário de classe impresso e eletrônico; b) a tornar acessíveis ao (á) estudante, seus pais ou responsáveis, os dados sobre as suas aprendizagens; c) a sua atuação no Conselho de Classe bimestralmente; d) a oportunizar estudos de recuperação da aprendizagem ao (à) estudante durante o ano letivo; e) ao zelo pela aprendizagem do (a) estudante (PERNANBUCO, 2014, p. 10).

Nesse contexto, o docente começa a ter clareza em relação a seus instrumentos avaliativos, pois a partir do momento que transforma seu processo avaliativo de forma contínua e sistemática, na intenção de entender os objetivos de forma coesa, buscando qualificar os acertos e minimizar os erros, a avaliação passa a ser vista significativamente como auxiliadora da relação professor-estudante, como também com os pais.

Podemos perceber que a organização do sistema de ensino fundamenta-se, em grande proporção, em processos avaliativos. Seja pela necessidade de compreender o quão e quanto os estudantes assimilam, seja pela importância dada à aferição da qualidade da educação, apontada em índices de reprovação e pelos desempenhos presentes em provas nacionais padronizadas, ou seja, a avaliação é um foco nas práticas escolares do nosso cenário atual.

Com isso, concordamos que “desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino” (SILVA, 2003, p.16).

Pensando em nosso campo de estudo especificamente, as Escolas de Referência em Ensino Médio da Secretaria Executiva de Educação Profissional oferta ao estudante uma educação diferenciada em regime escolar de tempo integral e semi-integral, trabalhando um processo de reflexão direcionada para a transformação da realidade, buscando formar cidadãos críticos na sociedade atual.

Mudanças foram implantadas nas Escolas de Referência e Técnicas e hoje representam o seu diferencial em relação ao conteúdo, método e gestão do processo educativo do jovem do ensino médio. Tais mudanças fundamentam-se na proposta de Educação Interdimensional, de autoria do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, [...] que contempla ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade (PERNAMBUCO, 2011, p. 12).

De acordo com o professor Antônio Carlos Gomes da Costa, a base estruturante de uma educação integral fundamenta-se em uma educação interdimensional, que busca trabalhar o estudante em seus diversos aspectos

(sentimentos, corporeidade e razão²). Além disso, a educação interdimensional amplia a função docente, na qual o professor deve exercer seu papel unido ao estudante, ser mais que um aplicador de conhecimentos, “incentivado a produzir conhecimento através da constante conceituação de sua prática, aprendendo e ensinando a pensar a vida e a viver o pensamento” (PERNAMBUCO, 2011, p. 13).

Tendo como eixos metodológicos:

• 1 - EDUCAÇÃO PARA VALORES

Educar para valores é criar espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto pessoa autônoma, dotando-o de bons critérios para fazer escolhas.

• 2- PROTAGONISMO JUVENIL

O protagonismo juvenil implica na criação de espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto cidadão solidário.

• 3 - A CULTURA DA TRABALHABILIDADE

A cultura da trabalhabilidade é um método que prepara o jovem para a sua inserção produtiva no mundo do trabalho como profissional competente.

A educação para o trabalho - o educando primeiro aprende para, depois trabalhar, colocar em prática os conhecimentos assimilados e as competências, habilidades e capacidades desenvolvidas.

A educação pelo trabalho - o educando trabalha para depois aprender.

A educação no trabalho - o educando aprende trabalhando.

• 4 - AVALIAÇÃO INTERDIMENSIONAL

Competências pessoais: são aquelas relacionadas ao encontro da pessoa consigo mesma, no processo de busca da realização do seu potencial, ou seja, das promessas que trouxe consigo ao vir a este mundo.

Competências relacionais: são aquelas que possibilitam à pessoa relacionar-se com as outras pessoas, com o mundo envolvente (natural e social), com a dimensão transcendente da vida (crenças, valores, significados e sentidos).

Competências produtivas: são aquelas constituídas pelo conjunto dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes, que dão condições à pessoa de ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho, através do exercício de uma ocupação, serviço ou profissão.

Na avaliação interdimensional: busca-se colher informações básicas sobre o desenvolvimento do educando relacionado às competências cognitivas, pessoais, relacionais e produtivas.

• 5 – INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos.

• 6 - CONTEXTUALIZAÇÃO

A contextualização permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o educando e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação

² Segundo a proposta, atividades vinculadas a corporeidade (esportes, dança), a sensibilidade (teatro, canto, artes visuais, literatura) e a espiritualidade, no que se diz respeito a dimensão transcendente da vida: crenças, princípios e valores, construídos a partir de significado e sentido para a existência humana.

de reciprocidade, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e se observa no dia a dia.

A proposta ressalta que tais eixos não devem ser considerados como única solução para as dificuldades e problemas presentes no contexto escolar, e sim como orientações para as abordagens que podem ser utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica.

Referente a avaliação da aprendizagem, a Proposta Curricular das Escolas de Referências do Estado de Pernambuco, considera a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, que possibilita tanto ao docente quanto ao estudante identificar e analisar informação de forma a introduzir meios que contribuam todo processo.

Assim, falamos de um processo intencional e continuado, que vai acontecendo no dia-a-dia da sala de aula e que é marcado por um conjunto de orientações das quais destacamos: (I) desenvolver-se num ambiente de confiança, onde errar é visto como natural e não penalizador; (II) privilegiar-se uma observação formativa em situação e no cotidiano; e (III) favorecer-se a metacognição como fonte de autorregulação (PERNAMBUCO, 2011, p. 18).

Nesse sentido, tal proposta curricular rompe a compreensão de um perfil tradicional de avaliação, voltada para classificação. Tendo em foco uma avaliação reguladora, com o desenvolvimento da autoavaliação, na qual o docente conhece seus estudantes e os deixam cientes dos critérios avaliativos.

Os conteúdos são divididos em quatro unidades letivas nas quais os estudantes realizam de três até cinco atividades avaliativas, chamadas ATs, que, por sua vez, geram pontos para formar uma primeira nota da unidade. Ao final de cada unidade, os estudantes realizam uma prova escrita com questões objetivas para compor a segunda nota. As ATs mais a prova escrita formam a nota da unidade.

Destacamos que no componente curricular EF, as aulas são compostas por duas aulas semanais totalizando uma carga horária de 240h para todos os anos dessa etapa final da educação básica.

CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O tema avaliação em EFE também se estabelece em meio a debates e discussões. Um tema que ainda está distante de ser esgotado, devido a sua ligação com outros pontos fundamentais da aula de EF: planejamento, métodos, objetivos e conteúdos. “De acordo com as estratégias adotadas, os objetivos almejados, os métodos escolhidos e os conteúdos trabalhados, a avaliação poderá ser realizada de maneiras diversas” (NASCIMENTO, 2017, p. 52).

A avaliação em EF tem propriedades e dificuldades comuns aos demais componentes curriculares, mas também tem suas particularidades. Segundo Nascimento (2017, p. 53) “a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno”. O estudante não aprende somente quando ler, escreve e fala. Aprende também se expressando corporalmente, assim sendo, a vivência da EF tem uma grande relevância para sua própria constituição, como também as suas relações (NASCIMENTO, 2017).

Em Educação Física o problema se agrava. Se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia, etc., que dirá quanto à aprendizagem da Educação Física? Como avaliar a aprendizagem do movimento quando sabemos a infinidade de fatores nele envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimentos, cognição, afetividade, etc.? (FREIRE, 1989, p. 196).

Assim sendo, a EF entendida como um campo do conhecimento da Cultura Corporal e que, no contexto escolar, trabalha as manifestações e práticas corporais como: jogo, esporte, dança, lutas e ginástica (COLETIVO DE AUTORES, 2012), considera a avaliação como um fator fundamental constituinte da ação pedagógica, principalmente em relação as diretrizes gerais para a formação humana existente no chão da escola.

Diante disso, concordamos com Santos (2008) que, ao avaliar o estudante na EFE, não deve somente lhe atribuir uma nota, mas ter a possibilidade de desenvolver relatórios descritivos, com registros do desempenho do estudante, seus avanços e dificuldades identificadas, além de um gráfico relatando a participação, os trabalhos feitos, a socialização com a turma, entre outras questões a serem avaliadas. Podemos notar que a avaliação é uma atividade complexa, que vai além da aplicação de provas e atribuição de notas, direcionando-se também para todo processo de ensino-aprendizagem.

Para Darido (2012, p. 127), na EF “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”.

Souza Júnior (2004) considera que a avaliação não é apenas uma finalização para constar o que se produziu, mas sim um processo diagnóstico durante todo período da construção das aprendizagens, que precisa acontecer durante todo tempo da aula, bem como do início ao fim dos bimestres letivos.

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 portfólio 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).

No que se diz respeito ao que se avaliar no componente curricular EF:

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).

Em relação as dimensões cognitiva, atitudinal e procedimental, Darido e Rangel (2005) consideram que na dimensão cognitiva é preciso ir além de provas escritas com respostas exatas ao que foi exposto pelo professor, mas analisar o estudante durante todo processo da aula, e caso seja utilizado provas escritas ou orais, trabalhar a interpretação dos conceitos expostos.

Sobre a dimensão atitudinal, ferramenta muito utilizada na avaliação em EF, as autoras consideram que os docentes podem expandir as atitudes analisadas buscando analisar outras, indo além da participação. Nessa lógica, espera-se que na avaliação realizada pela EF, os estudantes sejam analisados na sua competência de aprender a reconhecer, no convívio, formas eficazes no desenvolvimento coletivo, articulando, refletindo, baseando-se numa postura democrática diante das diversas opiniões no debate. Nesse sentido, uma ferramenta importante para compreender os

avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais é a observação sistemática de pontos de vista e das ações em trabalhos em grupo, nos debates e acontecimentos no interior e fora da aula, entre outras atividades.

E na dimensão procedimental, os conteúdos procedimentais se voltam ao saber fazer, e o conhecimento acerca do domínio do saber fazer só pode ser visto em eventos de utilização dos conteúdos. “O que define uma aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 132). Na EF, esta dimensão remete a pensar na avaliação de habilidades motoras, capacidades físicas, tanto simples quanto específicas.

Podemos notar que nesse componente curricular, bem como nos demais componentes, uma avaliação de qualidade, que contemple os critérios de uma avaliação formativa deve estar articulada aos objetivos, pois são eles que definem o conteúdo que será trabalhado e as orientações para analisar o avanço da aprendizagem. É preciso que seus instrumentos sejam variados para que não ocorra a preferência do desempenho dos estudantes em atividades que necessitem de certas habilidades motoras.

Todos os procedimentos/instrumentos de avaliação devem ser elaborados em articulação com a equipe pedagógica da unidade escolar. A ideia é a de que a equipe possa apreciar, colaborar e acompanhar essa elaboração para que seja garantida coerência interna com o projeto da escola. Os estudantes devem ser avaliados por meio de procedimentos/ instrumentos bem planejados e bem escritos. Entregues aos estudantes, estes passam a ser públicos; não se pode esquecer de que eles revelam a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola. Os critérios de avaliação devem constar do Plano de Ensino dos docentes, organizado em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar (NASCIMENTO, 2017, p. 55).

Outro ponto importante é apresentado em Rodrigues (2003), que todo processo de ensino-aprendizagem sofre influência da política específica de cada docente. Deste modo, no decorrer do processo avaliativo o docente se volta a uma referência de repostas de com acordo com seu olhar político, isto é, respostas relacionadas à sua visão diante dos conteúdos trabalhados na aula de EF.

Fundamentando-nos em Leite, Santos, Magalhães (2012) podemos perceber que a intenção da prática avaliativa é assegurar uma formação integral dos estudantes diante sua função de ação efetiva na constituição do conhecimento, favorecendo nas definições de cunho educativo, tanto para o ensino-aprendizagem quanto ao andamento do processo escolar.

3.1 Tendências de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar

Segundo Mendes (2010), a EF mostra diferenças em relação aos conteúdos, métodos de ensino e avaliação, pautada nas consideráveis tendências pedagógicas formadas no processo da prática pedagógica, na qual sua avaliação da aprendizagem acompanha essas tendências.

Fundamentando-nos na autora, identificamos três tendências de avaliação na área: Tendência Tradicional ou Clássica, a Humanista-Reformista e a Crítico-Social ou Histórico-Crítica. O quadro a seguir ilustra a concepção, objetivos, funções e procedimentos de avaliação dessas tendências.

Quadro 2. Tendências de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar

Tendências de Avaliação na Educação Física	Tendência Tradicional	Tendência Humanista Reformista	Tendência Crítico Social
Concepção de avaliação	Avaliar é medir a quantidade e exatidão da retenção de informações.	Avaliar é o processo individual de controlar a evolução da aprendizagem.	Avaliar é julgar qualitativamente a participação mútua no processo de aprendizagem.
Objetivos da avaliação	Avaliar aspectos físicos e observáveis (habilidades esportivas e desenvolvimento motor)	Avaliar aspectos psicológicos (motivos internos da evolução pessoal).	Avaliar aspectos sociais e culturais da Educação Física.
Funções da avaliação	Avaliação somativa	Avaliação formativa	Avaliação diagnóstica
Procedimentos de avaliação	Teste objetivos, provas práticas que evidenciam a reprodução da informação ou habilidade.	Autoavaliação.	Tarefas que envolvem reflexões e discussões coletivas.
Responsabilidade da avaliação	Professor	Estudantes	Professor e estudante

Mendes (2010).

A Tendência Tradicional ou Clássica de avaliação da aprendizagem na EF surgiu através das tendências pedagógicas tradicional, tecnicista e militarista, voltada para área biológica e da fisiologia. Como já vimos, nessa tendência a avaliação tinha perfil mais quantitativo e era realizada por meio de testes que consideravam a aptidão física e o desempenho técnico, pois a prática pedagógica era direcionada para desenvolvê-los principalmente através da ginástica e dos esportes.

Segundo Pipa (2017) nessa tendência:

[...] os resultados da avaliação devem estar de acordo com os objetivos de ensino. Em relação à influência desta sobre a Educação Física é que caracterizava-se por objetivar o desempenho motor, aptidão física, a

quantidade de acertos, como também o desempenho de habilidades técnico desportivas e para atingir esses objetivos eram utilizados testes, de forma somativa e classificatória (PIPA, 2017, p. 63).

Podemos observar que ela direciona para um perfil de avaliação quantitativa, com ênfase na mensuração da aprendizagem dos estudantes, buscando identificar se as metas foram alcançadas.

A Tendência Humanista-Reformista de avaliação da EF, segundo Mendes (2010, p. 4), tem a avaliação voltada para “a análise dos aspectos internos do aluno, das dimensões psicomotoras e comportamentais dos alunos, através da utilização da autoavaliação, por caracterizar-se não punitiva e considerar as diferenças individuais no processo de construção do conhecimento”.

Nesse sentido, essa tendência valoriza:

[...] as experiências que o aluno possui, partindo do princípio de que cada ser é único e capaz de determinar o que lhe é significativo em termos de aprendizagem. Cria-se uma autoavaliação sistematizada, na tentativa de evitar qualquer padronização proveniente da aprendizagem (SOUZA; PAIVA 2011, p. 114).

Nessa lógica, essa tendência fundamenta-se em um discurso humanista, optando pelas alterações qualitativas que acontecem no interior do sujeito. Já a tendência Crítico-Social ou Histórico-Crítica de avaliação da EF, de acordo com Mendes (2010), indica que o desenrolar do processo avaliativo necessita ser considerado como um instrumento pedagógico usado para o desenvolvimento da autonomia do estudante, por meio da expressão de suas opiniões nas decisões tomadas junto ao corpo docente, fundamentada na valorização da reflexão e no fazer coletivo. Na perspectiva dessa tendência, “considera-se a avaliação um processo de conhecimento das manifestações relevantes na realidade social, questionando-a para buscar transformá-la” (SOUZA; PAIVA, 2011, p. 128).

Nesse sentido, compreendemos a partir do estudo de Pipa (2017), que as decisões voltadas para ao processo avaliativo são estabelecidas pelo grupo presente no contexto escolar, sendo assim, medidas democráticas. Nesse viés, a avaliação deve ser considerada de forma geral, como uma organização constante e participativa. Pois, tanto os estudantes quanto professores, grupo pedagógico, a escola e a relação escola-comunidade devem ser avaliados.

Diante disso, a avaliação da aprendizagem na EFE “vem sendo construída e desenvolvida desde a inclusão dessa disciplina na escola e no decorrer da história em consonância com as tendências pedagógicas da área” (MENDES, 2010, p. 2).

3.2 Pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar

Santos *et al*, (2018) evidenciam que desde as primeiras pesquisas sobre avaliação, existia uma inquietação em debater a avaliação na EF refletindo nas particularidades do ensino desse componente curricular. Sendo que, o aumento de publicações na comunidade acadêmica da EF com foco na avaliação, começou a partir do ano 2000. Segundo os autores, a discussão sobre avaliação no Brasil, no contexto escolar, teve destaque em meados da década de 70, com forte influência norte –americana, ao mesmo tempo que foram encontrados os primeiros estudos na EF.

A partir da década de 1990 e de toda a década de 2000, há a apropriação de autores brasileiros da área da Educação, como Jussara Hoffman, Cipriano Luckesi, Celso Vasconcelos, Ana Maria Saul e Maria Teresa Esteban. As pesquisas dialogam também com autores da Educação Física, como Alex Fensterseifer, Soares *et al*, Suraya Darido e Wagner dos Santos (SANTOS *et al*, 2018, p. 14).

Destacando que, a partir da década de 2010 percebe-se um aumento de pesquisa voltadas para possibilidades concretas de práticas avaliativas e experiências pedagógicas de ensino no chão da escola.

Assim sendo, na intenção de contextualizarmos a nossa pesquisa no âmbito das produções acadêmicas, delimitamos sete estudos para compor o panorama das pesquisas em avaliação da aprendizagem em EFE com aproximações ao nosso objeto de estudo. Tendo como ponto de partida o ano de 2010 devido a intensificação de pesquisas que buscam apresentar possibilidades concretas de práticas avaliativas e/ou vivências pedagógicas, e o ano de 2020 como recorte final por corresponder o período do presente estudo. Das produções, seis são resultantes de dissertações de Mestrado (BERNÍ, 2010; DANTAS, 2011; KLEHM, 2015; RADES, 2016; BRASIL, 2016; DUARTE, 2018) enquanto uma é tese de doutorado (MATSUMOTO, 2014).

Apresentaremos no quadro a seguir, as pesquisas que abordam a avaliação em EFE, priorizando apresentar seus objetivos e principais resultados, com o intuito de que possamos visualizar a realidade das investigações na área, quais as principais questões que têm sido investigadas e verificar de que forma nosso estudo se volta para tais direções. Adequa-se, também, como um marco teórico de diálogo com a realidade que investigamos.

Quadro 3. Levantamento de dissertações e teses

TIPO DE ESTUDO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO
Avaliação por parecer descritivo na Educação Física Escolar: estudo de caso.	Kátia Denise Costa Berní	2010	UFPEl	Dissertação
Avaliação da Educação Física na escola: análise de uma proposta de intervenção.	Augusto Ribeiro Dantas	2011	UFRN	Dissertação
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.	Renata Beatriz Klehm	2015	UNIVÁS	Dissertação
Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio.	Thaís Cristina Rades	2016	PUC-SP	Dissertação
O saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física Escolar: recursos avaliativos para o Ensino Médio.	Isabella Blanche Gonçalves Brasil	2016	UNESP	Dissertação
Avaliação em Educação Física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa.	Larissa Ramos Duarte	2018	UFU	Dissertação
Avaliação e Educação Física Escolar: práticas cotidianas de professores da rede pública do estado de São Paulo.	Marina Hisa Matsumoto	2014	UNICAMP	Tese

Fonte: Organizado por esta pesquisadora (2020)

Berní (2010) realizou uma pesquisa numa escola da Rede Municipal de Pelotas, sendo desenvolvida uma avaliação através de pareceres descritivos num viés qualitativo com turmas do Ensino Fundamental Anos Finais do 5º a 8º ano. Sua intenção foi analisar tais pareceres, por meio de análise de documentos, observação, registro, questionário e entrevista. A autora considera que a avaliação por parecer descritivo, se volta a uma descrição minuciosa do desempenho dos estudantes. Parecer descritivo “é um relato escrito, produzido periodicamente pelo professor da disciplina ou da turma, referente ao aprendizado do aluno” (BERNÍ, 2010, p.17).

Seu objetivo foi analisar a trajetória de construção de tal proposta, do dia a dia, da fundamentação teórica dos docentes de EF e como a comunidade recebia essa avaliação.

Segundo a autora, a avaliação por parecer descritivo, retrata um sentido técnico vinculado a uma descrição destrinchada do desempenho dos estudantes. A elaboração dos pareceres ocorreu de tal forma: cada docente individualmente constrói seu parecer descritivo, em seguida discutem a avaliação dos estudantes

trimestralmente no Conselho de Classe, podendo falar sobre o aprendizado dos estudantes, bem como suas posturas, produzindo um parecer descrito único com opiniões gerais do grupo docente.

Nessa lógica, tinha um conselheiro/a de cada turma, junto com o coordenador/a do turno responsáveis pela redação dos pareceres descritivos. No final, os docentes poderiam fazer uma releitura e aprovar. Assim:

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).

Destacamos que o estudo pontua algumas situações negativas dos professores de EF que foram sujeitos da pesquisa, tais como, falta de envolvimento entre a EF e os demais componentes curriculares, falta da realização de dossiês dos estudantes, documentos necessários para uma avaliação transparente e justa, falta de interesse pelos documentos da escola, como PPP, falta da realização de planos de estudos e não comparecimento aos conselhos de classes de suas turmas.

Diante disso, a autora considera que é preciso uma postura atuante por parte do professor em relação a esse tipo de avaliação, ajustando-se a uma proposta e aos demais docentes, pois o parecer é construído por todos que fazem parte do processo. Dantas (2011) fez uma discussão acerca da avaliação na EF baseado numa experiência pedagógica de uma escola pública, com turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Utilizou-se da pesquisa etnográfica e da análise documental para o desenvolvimento de seu estudo, fundamentando-se em cinco perguntas: por que se avalia; o que se avalia; quando se avalia; como se avalia; e quem avalia. O autor compreende a avaliação numa perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal, em que se avalia questões tanto objetivas quanto subjetivas, defendendo uma avaliação do processo, não meramente de resultados.

Tal estudo valoriza as diversas dimensões dos conteúdos, ampliando a possibilidade de aplicar uma avaliação mais democrática, participativa, articulada a realidade que faz parte da comunidade escolar. Considerando ser necessário um planejamento de ensino coletivo, importância do diálogo entre professor e estudante, reconhecimento das vivências anteriores dos sujeitos como possibilidade de informação importante para compreender o progresso, problemas e dificuldades, etc.

Nesse sentido, o autor ressalta que compreender a realidade sociocultural dos sujeitos, constituídos de experiências motoras anteriores, conhecimentos prévios acerca dos limites e possibilidades de movimento, são aspectos importantes para o docente construir um diagnóstico inicial, para que possa organizar os caminhos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem.

Matsumoto (2014), faz um estudo com cinco professores de EF da rede pública de ensino, destaca que esse estudo não delimitou nenhum nível de ensino específico. Teve a intenção de compreender como ocorre a avaliação no contexto da EF e as possibilidades para prática pedagógica do professor, traçando pontos políticos pedagógicos, fundamentada numa abordagem Histórica Crítica da Educação e Crítica-Superadora referente a EF.

A autora considerou que avaliação deve reconhecer questões históricas, políticas e sociais, desdobrando questões que fundamentam 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.

As práticas avaliativas (o que avaliar/como avaliar) identificadas, apresentava-se como oralidade, particularidades de comportamentos, construção de atividades e trabalhos em grupo, observações, mapeamento dos momentos vividos. A participação teve destaque, pois foi apontada por todos docentes participantes da pesquisa, no entanto com sentidos e perspectivas diferentes, como por exemplo, interação.

Sua pesquisa aponta que, mesmo que os professores tenham a intenção de transformar sua prática avaliativa tendo em vista determinadas bases teóricas, existem certos conflitos como a organização da ação escolar. A partir desse fato, o dia a dia, a organização da prática pedagógica, formação do docente, relações tanto dentro quanto fora do contexto escolar implicam no posicionamento de como a avaliação é vista, analisada e entendida no chão da escola.

Klehm (2015), analisou as práticas avaliativas de três docentes de EF em duas escolas, uma particular e a outra pública estadual referente ao Ensino Fundamental Anos Finais. Foi identificado que os professores e gestores que participaram da pesquisa certificam grande relevância no processo avaliativo. O estudo identificou que a atribuição de notas era utilizada de forma diversa entre os professores investigados, como avaliação por aspectos atitudinais e avaliação prática e conceitual através de atividade escrita, utilizando-se também da avaliação como uma ação punitiva devido à falta de comprometimento nas aulas por parte dos estudantes.

Outro ponto relevante que foi identificado, é o uso de critérios inadequados para a prática avaliativa, como presença, pontualidade, uso da farda, tendo em vista que tais critérios não configuram a aprendizagem dos estudantes. A partir disso, o estudo considera que avaliação precisa ter um comprometimento com a melhora contínua do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. “[...] 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).

Em relação as práticas analisadas, embora os participantes afirmarem realizar avaliação em toda aula, o estudo identifica que tal avaliação era realizada sem muita sistematização na rotina das aulas. Mas, pode perceber uma predisposição para uma avaliação de perfil mais qualitativa, apontando uma mudança significativa referente aos procedimentos e práticas avaliativas, dando ênfase aos critérios qualitativos do que quantitativos.

Rades (2016) teve a intenção de possibilitar estratégias de avaliação formativa para a EFE no Ensino Médio, fundamentada numa perspectiva Crítico-Emancipatória. Seu objetivo foi propor estratégias de avaliação formativa para a EFE no Ensino Médio, propondo fases de como construir um planejamento de avaliação, considerando que é necessário um plano de aula com objetivos claros e passíveis a avaliação. “Para avaliar o professor tem que se apropriar de todo planejamento de ensino” (RADES, 2016, p. 97).

Utiliza-se de planos de aula de sua própria autoria no decorrer do seu percurso profissional, elaborando a proposta baseada na avaliação formativa, denominando de “eminente de quadra” e “para além de quadra”. Submeteu sua proposta a análise de outros docentes, para que pudessem dar sugestões e pontos de vista, articulando e culminando na proposta exposta em seu estudo.

Em relação as intervenções eminentemente de quadra, a autora apresentou dois instrumentos que poderiam ser utilizados. Um deles é a anotação de observações feita pelo docente, possibilitando um auxílio nos aspectos e adaptação de estratégias, indagando-se como: o que fiz, como me senti, o que aprendi. Destacando assim, a importância dos feedbacks, sendo preciso uma resposta aos estudantes, pois este processo avaliativo precisa ser de conhecimento deles. Referente as aulas para além da quadra, Rades (2016) propõe a construção de um quadro comparativo, com

registros das ideias mais relevantes de um debate, para analisar se aconteceu avanço na qualidade, e a criação de um texto reflexivo.

Ao submeter sua proposta de avaliação a outros docentes participantes da pesquisa para que pudessem opinar, a autora teve certos apontamentos, a exemplo, necessidade de uma formação para a utilização da proposta, período longo de tempo para que ela aconteça e deve estar bem estruturada, pois poderia acabar não acontecendo; possibilidade de rejeição dos estudantes; inclusão dos termos para avaliar estudante (conceitual/procedimental/atitude); atribuição de notas (ideia atendida pela pesquisadora que incluiu na proposta).

Os docentes consideraram a proposta de avaliação formativa orientada pela autora possível de acontecer, como possibilidade de qualificar sua prática pedagógica, além disso, teve certos distanciamentos e aproximações com a proposta e a realidade de suas práticas avaliativas.

No que se refere a elaboração da proposta da estratégia de avaliação, o estudo deixou em evidência que para avaliar, o professor tem que ter uma apropriação do planejamento de ensino como um todo, ou seja, compreender seu papel no chão da escola, da importância do componente curricular, as necessidades da sua realidade escolar, precisando conhecer as concepções didáticas que orientam suas intervenções pedagógicas. A partir disso, foi notável que no decorrer da pesquisa a avaliação com a intenção formativa teve seu significado ampliado.

A autora Brasil (2016), teve como objetivo analisar os recursos avaliativos utilizados no ensino dos saberes corporais, na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol, orientado por uma proposta participativa envolvendo estudantes do 1º ano do ensino médio, vinculado às aulas de EF. Apresentando as seguintes indagações: O que avaliar na dimensão do saber corporal, numa perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol? e Como avaliar o saber corporal na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol?, e ainda, Como promover uma avaliação participativa sobre os saberes corporais: saber para praticar o jogo de handebol?.

O estudo direcionou-se para uma avaliação contínua dos saberes corporais, sem ênfase na técnica em si, mas numa visão de compreensão do saber praticar handebol, utilizando de fichas avaliativas realizadas por meio de autoavaliação e avaliação por duplas, observação e análise de filmagens.

O movimento do aluno no jogo é muito mais do que uma execução técnica, ele é a conduta motriz, carregada de sua história e de sua individualidade. Ou seja, ensinar o esporte requer o ensino da leitura de jogo, do entendimento

da sua lógica interna, das interações motrizes, dos papéis e subpapéis, dos elementos estruturais e funcionais, da comunicação praxica, etc (BRASIL, 2016, p. 114).

Nessa lógica, os estudantes observavam os jogos de handebol praticados, buscando avaliar seus colegas e realizando autoavaliações em situações específicas durante o processo, tendo como apoio fichas avaliativas, na intenção de refletir sobre a observação, como também a aprendizagem diante da avaliação contínua. Vale destacar que tais fichas foram construídas pela docente, mas no decorrer do processo entre os debates e uso das fichas, as mesmas foram adaptadas e reelaboradas com a contribuição dos estudantes.

As fichas avaliativas foram: Ficha avaliativa 1, que teve como objetivo realizar o diagnóstico do jogo envolvendo os componentes comunicação, ocupação espacial, relação com a bola, relação com as regras do jogo e ação em situação de ataque; Ficha avaliativa 2, relacionada a autoavaliação quanto aos saberes conceituais e corporais do jogo de handebol; Ficha avaliativa 3, um diagnóstico das ações no jogo entre pares; Ficha avaliativa 4, uma autoavaliação das ações no jogo; Ficha avaliativa 5, uma avaliação de assistência pelos passes; Ficha avaliativa 6, uma avaliação sobre as ações no jogo e a Ficha avaliativa 7, autoavaliação acerca das ações no jogo e recursos utilizados.

A autora considera que estes instrumentos avaliativos foram relevantes para todos, pesquisadora/professora e os estudantes, pois tiveram a possibilidade de identificar avanços e aprendizados observando os colegas e se autoavaliando. Apesar que, tal proposta também teve seus pontos fracos, a exemplo, dificuldade de interagir os estudantes em rodas de discussões que estavam presentes no planejamento. Mas vale destacar, que ocorreu um envolvimento e interação dos estudantes nas estratégias de elaborações colaborativas e suas contribuições oriundas das respostas nas fichas avaliativas.

Destacamos que além dos saberes atitudinais e conceituais, a autora tem um foco direcionado aos saberes corporais. Diante dessas questões, o estudo aponta o quanto é importante uma construção e explanação de recursos avaliativos como meio de reflexão, bem como possibilidade de elaboração de demais instrumentos referentes a avaliação na EF.

Duarte (2018) teve a intenção de analisar as concepções e práticas avaliativas das e para as aprendizagens na ação pedagógica de professores/as de EF que

fizeram ou fazem parte do grupo de formação continuada - Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e EF (Lecef), tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa. Tendo a participação de quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, atuantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Segundo o estudo existe uma ligação entre as práticas avaliativas e a concepção de EF das docentes, não são práticas excludentes, classificatórias, que buscam apenas os resultados, se aproximando de uma perspectiva crítica de EF e de avaliação. Compreendendo que se elas tivessem outra possibilidade de entender esse componente curricular, a exemplo uma lógica tradicional, talvez a forma de tratarem a avaliação seria, também, nessa direção.

Além disso, o estudo notou que existem limitações e dificuldades para a prática de uma avaliação formativa de várias ordens. Sendo identificadas 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” (DUARTE, 2018, p. 188).

Com isso, a autora acredita que a avaliação formativa é o caminho mais adequado ao processo educativo quando tem a intenção de melhorar aprendizagens. Mas, aponta que sua concretização passa por uma barreira que é o próprio meio de organização da sociedade que estabelece outra forma de avaliação do tipo classificatória.

Das produções delimitadas no nosso levantamento aqui apresentadas (BERNÍ, 2010; DANTAS, 2011; MATSUMOTO, 2014; KLEHM, 2015; RADES, 2016; BRASIL, 2016; DUARTE, 2018), identificamos que nenhuma faz a pesquisa no âmbito da educação infantil. Boa parte se concentra no Ensino Fundamental Anos Finais (BERNÍ, 2010; DANTAS, 2011; KLEHM, 2015), um estudo no Ensino Fundamental Anos Iniciais (DUARTE, 2018), dois no Ensino Médio (RADES, 2016; BRASIL, 2016) e, o estudo de MATSUMOTO (2014), que não delimita um nível específico. Referente aos instrumentos mais utilizados para coleta dos dados em tais estudos, tiveram destaque a análise documental, entrevista e observação.

Podemos perceber em tais produções que ainda existem certas dificuldades e barreiras referente as práticas avaliativas do professores de EFE, como também uma consciência de que é necessário uma avaliação que avance em relação a tradicional, que tem o objetivo de classificar os estudantes, através de nota e da aplicação de

provas, voltada em específico para os resultados finais, com a ideia de aprovação e reprovação, preferência pelos que se destacam, deixando de lado um ponto fundamental, o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, grande parte dos estudos busca defender ou destacar a importância de uma avaliação contínua, processual, que possibilite a participação, nos mostrando uma ação de superar práticas avaliativas no contexto tradicional. Tendo a intenção de entender como ocorre a avaliação de aprendizagem em certa comunidade, identificando, observando, analisando e discutindo suas práticas avaliativas no componente curricular EF, nos possibilitando identificar o cenário das produções sobre avaliação da aprendizagem e EF.

A partir disso, consideramos que o docente precisa reconhecer a avaliação como parte do processo educativo. Isso resulta em avançar no que se diz respeito a análise de suas finalidades ou ações. Precisa entender para que avaliar. Avalia-se para obter informações, para situar o professor e o estudante durante o período letivo, para qualificar o ensino, para acompanhar e orientar a aprendizagem do estudante (RAMPAZZO, 2011).

Nesse caso, é preciso que o professor pondere, o que será feito com os resultados, como serão analisados, como serão suas devolutivas, o que será feito quando finalizado, em conformidade ao nível de aprendizagem dos estudantes, bem como, estabelecer qual a melhor maneira de avaliar, considerando o contexto e a circunstância de avaliação (RAMPAZZO, 2011).

CAPÍTULO 4: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE NOSSOS DADOS REVELAM

Esse capítulo tem por objetivo apresentar a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como o resultado dos dados de campo coletados. Para tanto, optou-se por organizar os resultados da pesquisa em dois momentos analíticos, um relacionado aos dados obtidos junto ao questionário, PPP das instituições e planejamento dos docentes e o outro às entrevistas dos docentes.

No primeiro apresenta-se a análise acerca do questionário, PPP das escolas, bem como o planejamento dos docentes. No segundo agrupou-se os conteúdos das entrevistas em temáticas analíticas elaboradas a partir dos núcleos de conteúdo identificados na leitura do material transcrito.

4.1 Dados dos questionários

Quadro 4: Descrição dos participantes

Participante	Formação acadêmica	Tempo de exercício profissional	Carga horária mensal
PEF1	Licenciatura Ampliada em Educação Física ³	31 anos	200 horas mensais
PEF2	Licenciatura Ampliada em Educação Física	27 anos	150 horas mensais
PEF3	Licenciatura Ampliada em Educação Física	25 anos	200 horas mensais
PEF4	Licenciatura em Educação Física	8 anos	200 horas mensais
PEF5	Licenciatura em Educação Física	7 anos	200 horas mensais
PEF6	Licenciatura em Educação Física	4 anos	200 horas mensais

Em síntese, observa-se que dos seis participantes, três professores têm entre 20 a 30 anos de exercício profissional em EFE, e os outros três participantes tem entre 5 a 10 anos de exercício profissional em EFE. Todos possuem uma carga horária semelhante de 200 horas mensais e trabalham com os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

No quadro a seguir, apresentaremos Documentos/Referência e Abordagem da EF que os professores participantes utilizam para realizar a avaliação da

³ Licenciatura antes da definição legal que delimitou perfil diferenciado de atuação no campo escolar e não escolar e institui cursos específicos de bacharelados e licenciaturas em EF.

aprendizagem em sua prática pedagógica.

Quadro 5: Documento/Referência e Abordagem da EF

Participante	Documento/Referência para realizar a avaliação?	Abordagem da EF
PEF1	Proposta da Rede; Proposta Específica da Escola de Referência.	Crítico-Superadora.
PEF2	Proposta Específica da Escola de Referência.	Crítico-Superadora.
PEF3	Proposta Específica da Escola de Referência e PPP.	Crítico-Superadora.
PEF4	Proposta da Rede; Proposta Específica da Escola de Referência, PPP.	Promoção da Saúde.
PEF5	Proposta da Rede e PCNs.	Plural
PEF6	Proposta da Rede; Proposta Específica da Escola de Referência.	Crítico-Superadora.

Temos em destaque como documentos utilizados pelos professores para realizar a avaliação, a Proposta da Rede e Proposta Específica da Escola de Referência, como também o PPP, somente o PEF5 aponta os PCNs como uma de suas referências. Além disso, apontamos que dos seis professores participantes, quatro afirmam utilizar da abordagem em EF Crítico-Superadora, um afirma utilizar da abordagem Plural e outro da abordagem Promoção da Saúde.

Podemos perceber que a maioria dos professores que tem como orientação a Proposta da Rede e a Proposta Específica da Escola de Referência, norteia sua prática pedagógica a partir da Abordagem Crítico-Superadora, tendo assim uma coerência, visto que Propostas têm como base tal abordagem para o ensino da EFE.

Ressaltamos que no questionário o PEF4 afirma utilizar da abordagem Promoção da Saúde, mas na entrevista o mesmo aponta que se fundamenta na abordagem Crítico-Superadora por esta ser a orientação para os professores do Estado, mas que também utiliza da abordagem Promoção da Saúde, por considerar que a mesma é mais adequada para faixa etária dos estudantes do Ensino Médio.

Já o PEF5, afirma no questionário que utiliza da abordagem Plural, no entanto, na entrevista o participante se declara um professor eclético, pois o mesmo acredita ter trabalhado com todas as abordagens no decorrer de sua docência, considerando que as abordagens tem a sua importância na prática pedagógica do professor de EF.

Assim sendo, notamos controvérsias nas respostas dos PEF4 e PEF5, pois ambos afirmam utilizar da Proposta da Rede, mas baseiam-se em outras abordagens, além da Crítico-Superadora. Consideramos importante ter conhecimento acerca das diversas abordagens, no entanto, se faz necessário que os professores tenham

clareza e posicionamento da abordagem que norteia sua prática pedagógica, mesmo que por vezes utilizem elementos de outra abordagem quando necessário.

A seguir, apresentaremos o que é avaliado nas aulas de EF, os instrumentos e critérios avaliativos utilizados pelos professores participantes.

Quadro 6: O que avalia nas aulas, instrumentos e critérios avaliativos

Participante	O que avalia nas aulas	Instrumentos avaliativos	Crítérios avaliativos
PEF1	Conteúdos; Comportamento; Frequência; Participação; Aprendizagem; Conhecimento.	Observação; Debate; Prova; Trabalho Escrito; Seminário; Trabalho Prático.	Presença; Domínio do Conteúdo; Realização das Atividades / Tarefas; Prazo; Responsabilidade / Compromisso.
PEF2	Conteúdos; Comportamento; Frequência; Participação; Aprendizagem; Conhecimento.	Observação; Debate; Prova.	Presença; Domínio do Conteúdo; Realização das Atividades / Tarefas.
PEF3	Conteúdos; Comportamento; Frequência; Participação; Aprendizagem; Conhecimento.	Observação; Debate; Prova; Trabalho Escrito; Seminário; Trabalho Prático.	Presença Domínio do Conteúdo Comprimento do Objetivo Realização das Atividades / Tarefas; Prazo Responsabilidade/Compromisso.
PEF4	Conteúdos; Comportamento; Frequência; Participação; Aprendizagem; Conhecimento.	Observação; Debate; Prova; Trabalho Escrito; Seminário; Trabalho Prático.	Presença Domínio do Conteúdo Comprimento do Objetivo Realização das Atividades / Tarefas; Prazo Responsabilidade/Compromisso.
PEF5	Conteúdos; Participação; Aprendizagem; Conhecimento; Domínio motor.	Observação; Debate; Prova; Seminário; Trabalho Prático.	Domínio do Conteúdo; Realização das Atividades / Tarefas; Prazo; Responsabilidade/Compromisso.
PEF6	Conteúdos; Participação; Aprendizagem; Conhecimento; Domínio motor.	Observação; Debate; Prova; Trabalho Escrito; Seminário; Trabalho Prático.	Domínio do Conteúdo; Comprimento do Objetivo.

Podemos perceber aproximações nas respostas dos professores participantes nas três questões apresentadas no quadro, que serão aprofundadas nas análises das entrevistas. Referente ao que os professores avaliam nas aulas de EF, temos em destaque: conteúdo, participação, aprendizagem e conhecimento, essas respostas vão de encontro aos seus critérios avaliativos.

Destacamos que os PEF5 e PEF6, avaliam também em suas aulas o domínio motor, ressaltamos que essa afirmação não está relacionada a realização de

movimentos/técnicas perfeitas, mas sim ao fato do estudante ter consciência e compreender como tal movimento é realizado de forma correta, respeitando suas limitações no movimento.

Identificamos também, uma variedade de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, que enriquecem a prática pedagógica, superando a aplicação somente de provas. Os professores consideram muito a realidade e individualidade de cada estudante, possibilitando diversas formas de avaliar, a partir de vários instrumentos.

4.2 Projeto Político Pedagógico das escolas e a percepção dos docentes

Concordamos com Barbosa (2008, p. 6) que, “a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos não pode ser pensada em si mesma, deve ser realizada em sintonia com o PPP da escola, construído coletivamente”.

Considerando que o PPP:

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 11).

Assim sendo, a avaliação deve ter como base a prática pedagógica vinculada as definições do PPP. Nessa lógica, o processo avaliativo, deve estar articulado ao PPP concebendo que a prática da avaliação seja uma forma de orientar o desenvolvimento do estudante, podendo identificar os instrumentos apropriados para determinada situação, conforme a finalidade e o objetivo proposto (HORONATO, 2014).

Dessa forma, podemos notar que o PPP é importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em relação à avaliação no campo educacional. Pois a partir de tal documento, os processos avaliativos são debatidos por toda equipe pedagógica, que encaminha e integra a socialização, como também ser reconhecido pelos estudantes.

Segundo Campos (2011), os objetivos educacionais e as diretrizes pedagógicas estabelecidas pelas instituições devem estar expostos em documentos específicos que comprovem e fundamentem as ações que nelas ocorrem, sendo um desses documentos o PPP. Dessa forma, as propostas presentes no PPP precisam ser construídas e realizadas com a participação de todos que fazem parte do chão da

escola, principalmente o docente de EF, além disso, é em tal documento que a instituição expõe suas formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Para o autor, é importante que a avaliação esteja presente no PPP da escola, pois a mesma se constitui em todo processo pedagógico, devendo estar articulada aos pressupostos estabelecidos pelos docentes e gestão escolar articulado aos objetivos educacionais determinados.

No que se diz respeito ao PPP dos sujeitos entrevistados, tivemos acesso somente ao PPP da escola do docente PEF1, os PEF2, PEF4 e PEF5, afirmam ter acesso ao PPP, mas que o mesmo encontra-se em reformulação e pela questão do enfrentamento a pandemia do Covid-19 não pode ser disponibilizado no momento atual. Vale ressaltar a fala do PEF5.

Eu gosto de ver como é o Projeto Político Pedagógico, quando chego pra trabalhar numa escola, eu já peço, como é o Projeto daqui, como é que vou trabalhar, por onde vou me nortear, eu me cobro do planejamento (PEF5).

O PEF5, considera importante participar das reuniões, principalmente em relação ao PPP, na intenção de mostrar que tem conhecimento pedagógico, emancipando-se dentro da escola, deixando em evidência que o docente de EF, não é aquele professor que só trabalha com o “jogar bola”. Além disso, declara a importância de estar articulado ao PPP da instituição de ensino.

Eu uso critério próprio da prática pedagógica, da prática docente, que a gente sabe que existem uns critérios que tem que vim pra avaliação e não tem como a gente modificar, mas a gente utiliza também os critérios do Projeto Político pedagógico da escola, a gente não pode fugir deles, porque toda escola tem um currículo e, nesse currículo tem o Projeto Político Pedagógico. [...] e como está ali no Projeto Político Pedagógico, a gente tem que participar desse processo avaliativo, mesmo se de alguma forma a gente for crítico a algum tipo de avaliação ali, não digo nem contra, mas crítico né, a algum processo avaliativo (PEF5).

Já os PEF3 e PEF6, declaram que não tem acesso ao PPP, que chegam a discutir sobre o mesmo em reuniões pedagógicas, mas que sempre está em reformulação e não chegam a ter acesso.

Essa questão do PPP é tão complicada, a gente fala algumas coisas no início do ano, mas durante o processo, a gente tá redigindo isso, tá refazendo isso e cada ano são coisas a mais que a gente tem que colocar. Mas nunca foi exposto para gente, de dizer assim, olha esse aqui é o PPP da escola, tá entendendo? (PEF3).

Assim, acesso eu ainda não tive, mas tanto nas formações que acontecem na escola (pausa). Ele tá sofrendo algumas modificações, eu cheguei na escola justamente na mudança de gestão, meio que a gente tá acompanhando e adaptando essas situações, e acredito que as reformulações que nós fizemos, acho que na frente acredito que esse projeto político pedagógico pode chegar em nossas mãos. Mas até agora não tive acesso a ele (PEF6).

De acordo com o PPP da escola do PEF1, sua proposta pedagógica, foi construída com a participação de todos os segmentos do contexto escolar, refletindo suas concepções pedagógicas, a realidade presente na vida dos estudantes e do chão da escola, o perfil de gestão escolar e a organização dos saberes escolares.

Objetivou nortear as ações pedagógicas da instituição, as atividades desenvolvidas pelos seus agentes e mobilizar as parcerias com a família e comunidade, buscando uma melhoria da qualidade de ensino e a formação plena de seus estudantes como indivíduos capazes de atuar ativamente na construção/reconstrução da sociedade.

Em seu caráter educacional, o PPP de tal instituição, que busca formar sujeitos capazes de agir criticamente diante da sociedade, considera ter como uma das atividades fundamental para avaliação em sua comunidade pedagógica, a autoavaliação.

O processo de autoavaliação se realiza através do debate permanente entre todos os profissionais engajados no processo pedagógico. Os momentos privilegiados dessa autoavaliação, além dos Conselhos de Classe bimestrais, são os Círculos de Pais e Mestres e as reuniões do Conselho Escolar (PPP, PEF1).

Durante o processo das ações escolares, articulado ao diálogo com as turmas, cada docente é responsável pelo diagnóstico do nível de aprendizagem tanto da turma em geral, quanto do estudante de forma individual, alinhado com as orientações do Sistema Estadual de Ensino e com os objetivos da proposta pedagógica.

Tal diagnóstico é realizado a partir das vivências nas aulas, realização de várias atividades, planejadas durante todo o ano. Tendo seus resultados codificados em notas, registradas em cada bimestre do ano letivo.

Vale destacar que o diagnóstico praticado por cada docente é debatido em conjunto pelos profissionais da escola, nos Conselhos de Classe bimestrais, e é dado um retorno aos estudantes que também são solicitados a realizarem sua própria avaliação.

4.3 Análise dos planejamentos dos docentes

O planejamento é uma ferramenta fundamental para prática pedagógica do docente. Rades (2016, p. 97), aponta que:

[...] para avaliar, o professor tem que se apropriar de todo o planejamento de ensino, isto é, tem que ter clareza de qual seu papel no âmbito escolar, desde

a importância e adequação de sua disciplina às necessidades do local em que está atuando, e para isso precisa conhecer por meio de dados objetivos a escola e sua comunidade; bem como as concepções didáticas que fomentam suas intervenções pedagógicas. Isso é fundamental para um planejamento claro, objetivo e possivelmente eficiente.

Como apresenta o PEF5, a organização de suas aulas em relação as suas práticas avaliativas:

Eu organizo primeiro pelo planejamento, eu vou direto no planejamento que eu faço, o anual, e a partir dali vou vendo os conteúdos e planejando diariamente o que eu vou fazer paulatinamente até terminar todo aquele conteúdo que foi proposto pra aquela unidade ali, então eu baseio minhas aulas mais, pra ser mais curto tudo dentro do planejamento que eu faço, o anual e o bimestral, pra então fazer o planejamento diário.

Todos docentes apresentam e organizam seus planejamentos em quatro bimestres, sendo no primeiro bimestre trabalhado o Conteúdo Ginástica, no segundo bimestre os Conteúdos Dança e Luta, no terceiro bimestre o Conteúdo Jogo e no quarto bimestre o Conteúdo Esporte, seguindo a orientação da proposta curricular do Estado.

[...] as práticas avaliativas devem ser orientadas pelos objetivos de ensino firmados no planejamento da disciplina. Portanto, ao avaliar, assim como ensinar, é importante ter por baliza um planejamento no qual constem, além dos conteúdos, os fins almejados com vistas a ações intencionais (KLEHM, 2015, p. 74-75).

No que se diz respeito aos procedimentos metodológicos e suas estratégias didáticas, o PEF1 apresenta como: auto-didáticas (produção de textos, pesquisas individuais e apresentação prática) e didático-cooperativas (pesquisa em grupo, apresentação de seminários, apresentação prática, debates).

O PEF2, apresenta que:

[...] os conteúdos programáticos serão vivenciados através de aulas práticas e teóricas. Para dar melhor suporte a parte teórica da disciplina, os alunos terão os materiais referentes aos conteúdos disponibilizados no SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco).

O PEF3 apresenta como estratégias didáticas, pesquisas em jornais, revistas, livros e internet sobre um determinado assunto ou tema de estudo, pesquisa bibliográfica, estudos dirigidos e pequenos grupos, estudo interativo (com vídeo) entre grupo, debates entre os educandos sobre os conteúdos trabalhados, leitura e interpretação de textos referentes aos temas e questões, construção de atividade prática do conteúdo trabalhado.

O PEF4 apresenta como procedimentos metodológicos, aula expositiva, debate investigativo, vivência prática individual e em grupo, vídeos, seminário, produção de texto escrito e prova escrita com os conteúdos trabalhados durante o bimestre.

Já o PEF5, apresenta como procedimentos metodológicos, apresentação de textos didáticos, discussão de temas envolvendo os conteúdos do bimestre.

E o PEF6, considera como seus procedimentos metodológicos, discussões, vivências e experiências práticas.

Diante das falas dos sujeitos compreendemos que os procedimentos metodológicos/estratégias didáticas fazem parte das estratégias de ensino, que pode ser considerada 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).

Podemos notar que as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes apresentadas em seus planejamentos são comuns, deixando explícito uma variedade de procedimentos metodológicos que contribuem para seu processo avaliativo dos estudantes no componente curricular EF, com exceção do PEF6 que apresenta de forma direta seus procedimentos (discussões, vivências e experiências práticas).

A avaliação necessita estar atrelada à prática metodológica do professor. Avaliação e metodologia são indissociáveis e necessitam estar coerentes. Não há como pensar em avaliação de maneira isolada da metodologia, dos conteúdos ou dos objetivos. É a relação existente entre esses elementos que sustenta o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (RAMPAZZO, 2011, p. 4).

De acordo com 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.

Assim sendo, defendemos que é importante considerar a realidade dos estudantes no processo de elaboração do planejamento. É preciso conhecer os protagonistas desse processo, bem como questões sociais, políticas, econômicas, familiares, culturais, dentre outras, na intenção de contribuir para a formação desses sujeitos.

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 (DUARTE, 2018, p. 113).

Em relação aos procedimentos avaliativos/estratégias de avaliação, o PEF1 apresenta, de acordo com os tipos de avaliação, a diagnóstica (dinâmica de grupo, elaboração de questões relacionadas com o tema, observação direta, roda de conversa), a formativa (exercícios regulares sobre o tema estudado, pesquisa sobre o tema); e a somativa (seminário, atividades avaliativas escritas e orais, apresentação de trabalhos-pesquisas).

O PEF2, organiza seus procedimentos avaliativos expondo os tipos de avaliação de tal forma:

Avaliação diagnóstica: avaliação inicial com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos educandos. Avaliação formativa: avaliações contínuas de acordo com as atividades pedagógicas vivenciadas, participações nas aulas práticas e teóricas. Avaliações somativas: somatório das avaliações e atividades realizadas durante a unidade (N1) e uma avaliação geral (N2), dando como resultado a média da unidade didática (PEF2).

O PEF3, também apresenta de acordo com os tipos de avaliação, a diagnóstica (exercícios de verificação do conhecimento prévio, debates); a formativa (seminários, debates, palestras, vídeos, apresentações); a somativa (prática avaliativa escrita sobre os conteúdos vivenciados).

Para o PEF4, em relação aos seus procedimentos avaliativos/estratégias de avaliação apresenta que:

A avaliação é realizada de forma contínua e cumulativa, sendo observados aspectos qualitativos e quantitativos. Sendo realizadas atividades teóricas e práticas ao longo do bimestre, sendo adotadas pontuações de acordo com os objetivos propostos e alcançados pelos alunos. E ao final do bimestre é realizada uma prova como avaliação dos estudantes, sendo somada essa com as pontuações das atividades anteriores, resultando na pontuação final dos alunos no bimestre (PEF4).

O PEF5, considera que é importante compreender por meio de situações-problemas e atividades interdisciplinares, conceitos e aplicações dos conteúdos abordados, manifestando essa compreensão através de instrumentos (testes, provas, resolução de problemas, atividades em grupos e individual) e atividades que permitam uma ampla abordagem de diversos aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Este professor explora também, trabalhos em grupo, exercícios avaliativos individuais ou em duplas, observando as estratégias utilizadas pelos estudantes na resolução dos problemas. E leva em consideração os resultados dos testes e das provas realizadas em sala e durante a avaliação geral da escola.

O PEF6, apresenta que seus estudantes são avaliados de três formas diferentes, participação nas aulas e discussões, elaboração e apresentação de trabalhos e uma prova escrita.

Diante disso, identificamos que os docentes utilizam uma vasta variedade de procedimentos avaliativos, alinhados aos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), tendo como destaque, a prova escrita.

Para a escola, a prova é uma forma de manter a ordem, o respeito, a disciplina e a autoridade, de obrigar os alunos a estudarem, como também é uma alternativa de assegurar que informações necessárias estão sendo apropriadas e demonstradas pelos educandos (MORAES, 2011, p. 236).

Segundo os entrevistados, tal instrumento avaliativo é uma exigência da instituição de ensino, estabelecida pelo Estado de Pernambuco, no qual o docente é livre para selecionar e trabalhar com diversos instrumentos avaliativos nas atividades que compõem a primeira nota, mas para compor a segunda nota é obrigatório a aplicação de uma prova escrita com dez questões objetivas.

No caso, a prova é como se fosse uma obrigação da escola né, a gente tem que fazer, todo professor de cada disciplina tem que fazer essa prova, mas não vai ser o único instrumento de avaliação daquele aluno (PEF6).

[...] eu costumo fazer essas atividades em minha disciplina que é Educação Física, seja ela teórica ou prática e vou atribuindo notas a ela né, no caso a primeira nota de zero a dez dessas atividades e vou atribuindo pontuações de acordo com as atividades, dois pontos, três, de acordo com o que seja e a segunda nota é a prova, aí soma a primeira nota com a segunda e dá no caso a média, eu sigo mais ou menos o padrão do que o Estado nos propõe e nos pede (PEF4).

Mas vale ressaltar, a variedade de instrumentos utilizados pelos docentes, no sentido que, pode-se dizer, como aponta Rampazzo (2011), que vinculado as questões que envolvem a seleção dos instrumentos de avaliação, o docente apresenta ainda, um número relevante de instrumentos, “[...] os instrumentos mais comuns no uso diário do professor e que propiciam maior possibilidade de aplicação na prática diária. São [...] a prova, a observação, o portfólio, o relatório, conselhos de classe e o mapa conceitual” (RAMPAZZO, 2011, p. 07).

Nesse sentido, a autora considera necessário o docente refletir sobre os resultados, como estes serão analisados, devolvidos, o que será feito após os

resultados, de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes, além de determinar o meio mais adequado de avaliar seus estudantes, considerando o contexto e o tipo de avaliação.

Diante disso, é fundamental que os docentes compreendam que selecionar um instrumento avaliativo supera a aplicação de provas, até porque, cada tipo de avaliação possui as suas características, peculiaridades e objetivos. Permitindo-os assim, escolher os instrumentos avaliativos mais adequados que identifique a eficiência do processo educacional e as possíveis efetivações dos conteúdos trabalhados.

4.4 Práticas avaliativas dos professores

Na categoria empírica **Concepção de Educação Física Escolar**, consideramos importante identificar e compreender a concepção dos professores entrevistados, por estar diretamente ligada às suas 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 o processo.

Dessa forma, buscamos compreender como é a avaliação na EF atualmente sob o olhar dos professores entrevistados:

Eu acho que evoluiu muito né, pra Educação Física que era da minha época, por exemplo, que a gente era muito avaliado na questão motora né, na questão das habilidades, o conteúdo também era esporte, não tinha outro conteúdo a não ser esporte e jogos populares, então acho que a Educação Física talvez tenha sido a disciplina que mais tenha evoluído nesse contexto (PEF2).

Mudou bastante, antigamente era uma coisa totalmente tecnicista, os professores de Educação Física eram os atletas, então eles repassavam isso para suas aulas. [...] Então, hoje vejo a Educação Física mais aberta, eu vejo os professores mais abertos, tanto da avaliação como da aula em si, eu vejo um professor talvez interagindo mais com o aluno e mostrando também as dificuldades que eles têm com alguns conteúdos né?! (PEF3).

Podemos notar nas falas dos PEF2 e PEF3, que em sua época, visto que são formados há mais de 20 anos, prevalece uma perspectiva tradicional ou esportivista,

que segundo Darido (2012) direcionava-se ao desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e até mesmo, utilização de medidas antropométricas. O estudante era avaliado por testes físicos ou pelo seu rendimento nos esportes. Historicamente, a formação inicial nos cursos de EF pautava-se em disciplinas voltadas para a técnica de seus estudantes, objetivando o aprimoramento físico.

Nesse sentido, antigamente a avaliação na EFE se pautava no perfil quantitativo e classificatório, principalmente na época que os professores eram atletas, como está expresso na fala do PEF3.

Assim sendo, Fontoura *et al*, (2014) considera que as práticas avaliativas em EF precisam avançar em relação as práticas tradicionais de ensino, pois a verificação de dados obtidos pelo desempenho esportivo ou pela técnica dos movimentos, com objetivo de atribuir nota aos estudantes através de provas quantitativas, já está ultrapassado. Diante disso, é necessário empenho e planejamento coerente dos docentes, como também formação continuada que possibilite reflexões e olhares voltados a formação integral dos estudantes.

Eu acho que hoje em dia as formas como a gente vem avaliando com essas N opções de ver que o aluno realmente construiu conhecimento, eu acho que vem sendo bem bacana, através de apresentações, utilizando esses instrumentos das apresentações, das provas, de redações e também colocando essas questões numa prova tão importante como é a do Enem hoje em dia, isso só faz enriquecer ainda mais a nossa área de Educação Física e dá um valor enorme a ela nos dias de hoje (PEF6).

O PEF6 expressa em sua fala avanços na forma de avaliar em EF, principalmente pela variedade de instrumentos que atualmente são utilizados na prática pedagógica docente, destacando a relevância da EF fazer parte do ENEM, enriquecendo o componente curricular. O PEF5 complementa, apontando que:

[...] mostrar hoje que a Educação Física tem conteúdo substancial pra que o aluno possa desenvolver algum tipo de formação, tem que ter avaliação em Educação Física, apesar de ser complexo, o professor precisa avaliar, nós professores de Educação Física precisamos dá conta das técnicas que propõe o Exame Nacional do Ensino Médio, certo? Precisamos tá munidos de questões que esse exame pede, uma prova contextualizada (PEF5).

Berní (2010) aponta que as escolas visam preparar os estudantes para avaliações externas (Prova Brasil, ENEM e Vestibular), assim sendo, as instituições de ensino organizam-se para que possam alcançar mais os objetivos externos do que os internos, referente a aprendizagem dos estudantes.

A partir da fala do PEF5, podemos notar, que compreender o ENEM e sua importância no Ensino Médio se faz importante, para que o docente possa incluir em

sua prática pedagógica ações voltadas para esse tipo de avaliação externa tão cobrada no Ensino Médio, pois o acesso a maioria das Universidades está estritamente ligado aos desempenhos dos estudantes nesse exame. Nesse sentido, contribuir para o ensino articulado ao ENEM torna-se praticamente uma orientação/atividade do professor que trabalha com esse nível de ensino.

Apesar da relevância e importância do ENEM no Ensino Médio, como também a necessidade da escola preparar os estudantes para tal exame, consideramos necessário que os professores tenham a consciência que o processo de ensino-aprendizagem junto ao processo avaliativo deve ir além do desempenho dos estudantes atrelado a notas e questões direcionadas apenas a fatores externos pautados no ENEM, devendo considerar também fatores internos e sociais do educando.

A fala dos PEF6 e PEF5 direciona-se a questões de legitimidade, notoriedade do componente curricular EF, aproximando-se do PEF4:

[...] prova em Educação Física até hoje tem alunos que estranham quando chegam na escola, porque nunca viram, nunca fizeram prova de Educação Física de outras experiências que eles tiveram em outras escolas em si, e nessa questão de comparar no tempo de evolução pra mim evoluiu bastante realmente. A Educação Física sempre foi colocada como disciplina a parte nas escolas e que ao meu ver naquele formato muito tradicional de ter só prática, prática, prática, no final fazer entregar aquele trabalho, ou fazer aquele sub teste, tirar só para dizer que teve aquela pontuação, para você ter a nota no boletim sem ter feito nada (PEF4).

Nas falas desses professores, identificamos uma ligação do instrumento avaliativo prova a valorização e reconhecimento do componente curricular EF. Apontando que um dos avanços da EFE está voltado a aplicação de provas, visto que antigamente tal instrumento não era tão utilizado como expresso na fala do PEF4. Diante dessas questões, consideramos relevantes os posicionamentos dos professores, nos levando a refletir acerca da importância do componente curricular EF no chão da escola, presente também em avaliações externas como o ENEM. Entretanto, destacamos que se faz necessário compreender e ter consciência dos instrumentos avaliativos, não se restringindo somente a aplicação de provas.

Segundo 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”.

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).

Diante disso, identificamos que os professores reconhecem os avanços que a EF teve no decorrer do tempo, tanto no que se diz respeito a ação pedagógica desse componente curricular de forma geral quanto a avaliação de forma mais específica.

Além disso, de forma geral, percebemos aproximações referente a uma perspectiva crítica de EFE por parte dos entrevistados, pois consideram que tal componente curricular possui conhecimentos a serem trabalhados sobre as práticas corporais e os fenômenos a elas vinculados em sua prática pedagógica. Compreendendo que a EFE vai além de aspectos técnicos, buscando exercer a função de ensinar saberes sistematizados para os estudantes.

A partir disso, compreendemos que a tendência/abordagem pedagógica de EF utilizada pelo professor é uma possibilidade de guia do seu percurso articulado a avaliação de forma coerente.

Assim sendo, referente a sua unidade de contexto **Abordagem/Tendência Pedagógica**, articulando-se a unidade de registro **Apropriação**, identificamos que a maioria dos professores declaram ter suas práticas pedagógicas baseados na abordagem Crítico-Superadora, por ser a orientação do Estado para este componente curricular.

Eu tento fundamentar minhas aulas pelo espaço da Crítico-Superadora, tá entendendo? Eu gosto que eles falem, se posicionem, coloquem, observem as dificuldades, criem em cima de algo que é proposto, esse criem em cima já é de uma criação feita por eles também, então eu procuro trabalhar nesse sentido (PEF1).

Então, a gente sempre vem com o Coletivo de Autores, que vem traçando a algum tempo, eu particularmente venho traçando a muito tempo, assim, essa questão do coletivo, que foi algo que já me veio, que me identifico, sei que tem outras abordagens mais recentes, mais novas, mais assim, eu me identifico mais com essa abordagem e tento trazer algo mais crítico né?! (PEF3).

Critico-Superadora, por me identificar muito com ela, e por que querendo ou não ela foi muito trabalhada com a gente no período da faculdade, então acabo me identificando, até por entender mais essa abordagem (PEF6).

Esta abordagem tem como objeto a cultura corporal (ginástica, dança, luta, jogo e esporte) e, como livro norteador o “Metodologia do ensino de Educação Física, desenvolvido por um Coletivo de Autores, tendo sua última versão lançada no ano de 2012.

Tem como foco a observação da “realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 28), analisando o contexto escolar, os estudantes, a comunidade e a sociedade, como também, analisa a realidade atual desses fatores, voltada para a prática pedagógica em concordância com as intenções do projeto de ensino da instituição e do planejamento do docente.

De acordo com Coletivo de Autores (2012) o conhecimento da EF tem como base os temas da cultura corporal, sendo um componente curricular que tem como foco a linguagem da expressão corporal, como possibilidade de interação entre os estudantes, com o objetivo de posicionamento diante da realidade, por meio do conhecimento crítico no campo da cultura corporal.

Para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões desse processo como, por exemplo, as suas significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 73).

De acordo com o autor, a proposta de avaliação articula-se com questões históricas presentes na sociedade, considerando a linguagem da expressão corporal como base nas variadas posturas sociais dos estudantes, indo além de práticas avaliativas meramente mecânicas. Tal abordagem tem como objetivo possibilitar a participação dos estudantes durante o processo avaliativo, adequando-se a realidade e necessidade de todos.

Em suma, o sentido da avaliação do processo ensino –aprendizagem em educação física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (COLETIVO DE AUTORES 2012, p. 101).

Destacamos que um dos professores apesar de seguir a abordagem Crítico-Superadora por ser a orientação do Estado para este componente curricular, afirma utilizar também da abordagem Promoção da Saúde, por considerar mais adequado conhecimento em torno da saúde para o ensino médio que tem como público alvo os adolescentes.

Assim, eu tenho minha opinião para o ciclo de ensino que trabalho, que é o Ensino Médio, que eu acredito que se fosse uma abordagem de saúde seria mais interessante pela idade deles, sabe? Eu sei que o Estado, ele segura muito, entende muito com a Crítico-Superadora que é o que norteia. [...] Eu tento seguir realmente os padrões que são colocados pra gente, como documentação oficial e etc, mas sempre que eu posso tô buscando trabalhar conceitos de saúde com ele, porque eu vejo que eles se interessam mais (PEF4).

O PEF4 considera que ao trabalhar suas aulas com a abordagem Promoção da Saúde, o envolvimento dos estudantes torna-se mais atrativo, principalmente pela faixa etária. Podemos notar em seu discurso uma compreensão de saúde voltada para enfermidade, conforme o depoimento:

[...] eu estava trabalhando agora na primeira unidade ginástica e tinha uma parte lá que falava sobre doenças crônicas degenerativas, e eu percebi que nesse ponto em si do debate ficou muito mais dinâmico, eles se interessaram bem mais, porque eu acho que é algo que pra idades deles é mais interessante, tem pais, avôs dentro de casa e as vezes tem aquela comorbidade, aquela doença, e eles se interessam por compreender mais um pouco daquele processo em si (PEF4).

O professor destaca que a idade dos estudantes no ensino médio é um dos principais pontos pelo qual a abordagem Promoção da Saúde torna-se mais atrativa, apontando que alguns conteúdos, como por exemplo jogo não tem o devido valor e atenção por parte dos estudantes.

Já o PEF5, afirma utilizar das variadas abordagens, não se delimita a uma especificamente.

Eu sou muito eclético com a Educação Física, certo? Porque tem professor que segue a abordagem A, B, abordagem C, eu sigo, eu praticamente, das abordagens que existem em Educação Física acredito que eu já usei todas dentro da escola, porque cada uma dessas abordagens tem a sua importância na prática pedagógica do professor de Educação Física (PEF5).

Em contrapartida, o PEF2 não tem clareza de qual abordagem fundamenta sua prática pedagógica. Ora ele afirma que se aproxima da abordagem Crítico-Superadora, ora ele afirma que não sabe explicar, identificar qual abordagem utiliza.

Sinceramente eu não sei em que abordagem estou, eu procuro trabalhar nessa linha de procurar o conhecimento individualizado dos alunos, de procurar respeitar até onde eles podem chegar, mas dizer realmente qual abordagem eu não sei falar (PEF2).

Eu me aproximo mais da Crítico-Superadora, porque eu acho que é a minha geração, quando começou a sair mais um pouquinho dessa questão da saúde, vinculada mais ao esporte, a gente tinha uma abordagem que era mais próxima da nossa realidade era a Crítico-Superadora, mas se você perguntar como é exatamente, como seja a definição eu não sei te dizer. Mas assim pelo que vejo em minhas aulas, em os meus alunos eu acho que seria mais próximo da Crítico-Superadora (PEF2).

Todo docente, mesmo que por vezes não tenha consciência, fundamenta-se em determinada concepção, concepção de educação, escola, estudante, ensino-aprendizagem, papel do componente curricular que trabalha para efetivar o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Assim sendo, a concepção acerca da EF, ou seja sua compreensão sobre sua metodologia de ensino, conteúdos a serem trabalhados, objetivos a serem alcançados, avaliação a ser realizada, influencia diretamente no desenvolvimento de todo processo de ensino-aprendizagem.

Podemos perceber com as falas dos professores que existe uma variedade de posicionamento sobre a abordagem utilizada, uns se voltam para Crítico-Superadora, outros Promoção da Saúde, outro faz uso do que chamou ecletismo, trabalhando com várias abordagens e, outro que não tem clareza de qual abordagem utiliza.

Desta forma, consideramos importante que os docentes tenham conhecimento e clareza das abordagens pedagógicas no campo de EFE, para que possam trabalhar de forma clara e coerente, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Considerando a aproximação de vários entrevistados para abordagem Crítico-Superadora, pensamos ser importante compreender o estudante como um cidadão crítico diante das questões sociais presentes na sociedade, superando o perfil quantitativo das práticas avaliativas, reconhecendo a importância de variar as possibilidades de avaliar os estudantes, a interação entre professor – estudante e realidade da comunidade escolar, em par com o PPP da escola. Assim sendo, “cada vez mais, compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 101).

Na categoria empírica **Concepção de Avaliação da Aprendizagem**, podemos notar que no contexto escolar, avaliar a aprendizagem é uma ação necessária e que vem sendo discutida. Identificar, compreender o entendimento e o significado que os professores têm sobre a avaliação da aprendizagem, nos permite uma reflexão acerca das práticas avaliativas presentes na prática pedagógica.

Nesse sentido, é importante considerar nas discussões sobre avaliação, os significados e as ações que surgem da prática pedagógica dos que fazem parte da realidade do chão da escola. Pensar em avaliação nos leva compreender a educação como todo. A partir disso, o entendimento que cada professor apresenta sobre avaliação articula-se a sua concepção de educação, influenciadas por questões históricas, sociais, políticas.

Diante disso, analisando as falas dos professores acerca da concepção de avaliação, identificamos vários olhares desse tema no processo de ensino-aprendizagem, como podemos ver:

Checagem do conteúdo transmitido e absolvido pelo educando, [...] que foi trabalhado junto a ele durante uma aula, durante a unidade, durante o bimestre, durante o curso, durante o ano letivo, tá certo?! Se ele o absorveu e de que forma ele faz uso desse conteúdo para sua prática diária de vida né, não só no ambiente formal, como em ambientes não formais, em relação à Educação Física, logicamente né (PEF1).

A partir da fala do PEF1, concordamos com Hoffmann (2003) que a avaliação leva o estudante a ter consciência, buscando um entendimento de si mesmo, como também permitir ao professor identificar os avanços e descobertas dos seus estudantes, além de apresentar o processo vivenciado em seu percurso. Nesse sentido, a autora considera que avaliar é possibilitar reflexões acerca dos conteúdos, procedimentos de ensino, relação professor – estudante, compreendendo que a avaliação vai além de números, contemplando o aprendizado de forma geral.

O PEF2, considera a avaliação como *feedback* na intenção de saber o que os estudantes estão aprendendo, ter uma resposta do que foi trabalhado com eles.

A avaliação da aprendizagem pra mim é a gente ter a resposta daquilo que a gente ensinou para os alunos [...] É o que faz você perceber como tá seu processo de ensino aprendizagem né, você tem o *feedback* do que o aluno tá aprendendo (PEF2).

O *feedback* é um fator importante no processo avaliativo, pois permite tanto ao professor quanto ao estudante identificar seus avanços e suas dificuldades durante todo processo, tendo a possibilidade de buscar meios e ferramentas para qualificar seu ensino e aprendizado. “Isso vai acontecer por meio da autorreflexão do professor e dos *feedbacks* ao aluno no decorrer do processo” (RADES, 2016, p. 41).

[...] 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).

Essa questão aproxima-se de uma avaliação formativa, que segundo Hadji (2005, p. 20):

O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e torna-se á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir eles seus próprios erros.

Ou seja, a oportunidade de diálogo deve existir, pois evidencia para os envolvidos durante o processo seus avanços e dificuldades, possibilitando ajustes no

decorrer do processo, tanto para ações dos estudantes quanto a prática pedagógica do professor.

Para o PEF3 a avaliação da aprendizagem é:

[...] a visão que o professor tem com relação ao caminho do aluno nesse momento pedagógico dentro da escola, como ele está conseguindo assimilar o conteúdo, como ele está interagindo né, com suas dificuldades, tanto dificuldades como facilidades que esse aluno tem diante o conteúdo. Então, a avaliação pra mim é esse permeado de observação nessa condução do estudante com relação a aprendizagem (PEF3).

Complementando sua fala sobre concepção de avaliação dizendo que: “a avaliação pra mim é esse permeado de observação nessa condução do estudante com relação à aprendizagem” (PEF3). Sua fala se articula com Libâneo (1994, p. 195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Assim, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de construção, permeada por relações dinâmicas entre gestão escolar e agentes envolvidos, professor e estudante, desenvolvendo atividades que possibilitem à compreensão e à construção de conhecimentos, como também tomadas de decisões e a soluções.

A avaliação da aprendizagem é algo que se constrói durante todo processo, e geralmente nós costumamos ter, assim, mensurar, a palavra que eu acho que se encaixa melhor é essa, mensurar o que nós colocamos como objetivo durante a prática que pretendemos fazer ou qualquer coisa que temos em mente planejado para aplicar em nossa sala de aula, em nosso dia a dia (PEF4).

O PEF4, nos apresenta uma concepção de avaliação voltada para mensurar, “[...] a avaliação pra mim, serve para mensurar isso né, e diante de todo processo, a gente tenta fazer essa avaliação do início ao fim” (PEF4).

Nessa lógica, Libâneo (1994) destaca que a avaliação é uma ação importante para ação do professor, mas não deve se restringir apenas a aplicação de provas e testes, distribuição de notas. “A avaliação do rendimento escolar deve ir além da simples medida, promoção e classificação do aluno, pode ser entendida como uma busca de qualidade de ser no seu máximo de potencialidade sem padronizações prévias” (HOFFMANN, 2009, p.17). A partir disso, podemos perceber que mensurar oferece somente resultados quantitativos, mas que, sem serem abandonados, necessitam ser vistos de forma qualitativa.

Acreditamos que a fala do PEF4 está enraizada pela dificuldade de diferenciar medida e avaliação, e a evidência voltada para mensuração antigamente, como aponta Hadji (2005).

Pode-se ter compreendido que a avaliação não é um ato de mensuração e, entretanto, continuar a esperar que ela possa progredir para o que permaneceria, apesar de tudo, um modelo, do qual é difícil de se livrar. De fato, muitos professores (assim como pesquisadores) conserva a nostalgia da medida. [...] E a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está, como já vimos, solidamente enraizada na mente dos professores, e frequentemente, na dos alunos (HADJI, 2005, p. 27).

Diante disso, consideramos que é necessário ter consciência que a avaliação deve ir além da mensuração, de forma contínua e integral, a mesma deve levar em conta valores e aspectos sociais, tendo um olhar tanto quantitativo quanto qualitativo durante todo seu processo.

Já a concepção de avaliação para o PEF5:

É um processo contínuo, e que não serve como um fim em si mesmo, mas um meio para levar o docente a detectar o que o aluno precisa alcançar e também levar ele a perceber em si próprio o que ele precisa melhorar. Porque a avaliação é um processo duplo, é uma via de mão dupla, o professor avalia o estudante e auto avalia-se também né, porque nesse processo todo mundo é avaliado, aluno e professor (PEF5).

Podemos notar que a concepção do PEF5 aproxima-se de Caldeira (2000, p. 22), na qual considera que “a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica”. Ou seja, a avaliação não se fundamenta e executa por si só, a mesma é estabelecida por concepções que se baseiam na proposta pedagógica, articulada a um projeto, conceito teórico.

O PEF5, também compreende que ao avaliarmos em nossa prática pedagógica, é importante considerar que tal ação é um processo que orienta não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também a ação docente, à medida que este possibilita sua própria prática e reorganizar em concordância com as realidades, necessidades e percurso que precisa ser seguido, buscando uma garantia em seu processo. Aqui observa-se uma aproximação a uma avaliação formativa, a qual é:

[...] 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).

Podemos notar na fala do PEF6, que o mesmo apresenta uma concepção de avaliação articulada ao objetivo.

Avaliação da aprendizagem pra mim, é uma maneira de você ver se tudo aquilo que você trabalhou com o aluno foi assimilado por ele, que no caso, o objetivo que você traçou no início foi atingindo (PEF6).

[...] ela anda de mãos dadas com o objetivo, por isso que resolvi resumir exatamente a respeito disso, se o objetivo foi alcançado, aquele objetivo que você traçou quando está fazendo o planejamento, a avaliação é praticamente para gente saber se esse objetivo foi realmente alcançado, em que pé anda a construção desse objetivo ou desse conhecimento (PEF6).

De acordo com Freitas (1995) os objetivos nos guiam no caminho a ser percorrido, e a avaliação é o encontro com os objetivos estabelecidos inicialmente. O autor ressalta a necessidade de entender a avaliação como um processo contínuo de diagnóstico, de perfil formativo, sendo preciso atentar aos pares objetivo/avaliação, para que os mesmos tornem-se guias de todo o processo. Nesse pensamento, Libâneo (1994) define a avaliação como:

[...] um componente de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, aí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994, p. 196).

A clareza de compreensão dos professores em relação aos objetivos a serem atingidos na avaliação é uma ação fundamental, como podemos ver a seguir:

Avaliar com base no objetivo não é voltar à pedagógica por objetivos [...] é preciso ver que essa entrada pelos objetivos tem o grande mérito de forçar o professor a se colocar, precisamente, em uma perspectiva pedagógica; ou seja interrogar-se sobre o que se propõe a auxiliar o aluno a construir, o que será, então, verdadeiramente, objeto de ensino e de avaliação. Atribuir todo o seu lugar a essa primeira etapa do processo de construção do dispositivo pode e deve ter consequências benéficas não só para a tarefa de avaliar, mas também para a de ensinar (HADJI, 2005, p. 79).

Podemos notar a importância em considerar os objetivos a serem atingidos pela avaliação, pois, quando o professor tem consciência dos objetivos educacionais e avanços que espera do estudante, contribui na delimitação de procedimentos mais pertinentes.

Mas vale ressaltar, que se faz necessário ir além desse aspecto, pois todas manifestações observadas pelo professor no que se diz respeito ao desenvolvimento do estudante devem ser vistas na avaliação.

Diante dessas questões no contexto geral, podemos perceber que o PEF1 apresenta uma compreensão de avaliação voltada para o estudante, o conteúdo que foi trabalhado junto a ele durante todo o período do processo de ensino-

aprendizagem, a forma que ele aprendeu o conteúdo e como ele irá utilizar tal conteúdo em sua vida de forma geral. Já o PEF2 tem a avaliação voltada para o professor, através do *feedback*, buscando ter um retorno sobre o que foi ensinado para os estudantes, mas destacamos que tal *feedback* também deve ser utilizado visando o estudante.

Notamos na fala do PEF3, uma concepção de avaliação sobre o olhar do professor para o estudante, consideramos importante a observação docente diante as interações, dificuldades, facilidades dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Pois, como apresenta o PEF5, a avaliação é um processo contínuo, que leva o professor identificar os avanços e necessidades do seu estudante, como também olhar para sua própria prática pedagógica, tendo a possibilidade de avaliá-la.

Adentrando-nos na unidade de contexto **Tipos de avaliação** presentes no processo avaliativo, os professores afirmam utilizar dos três principais tipos, diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica no começo, a gente nesse bate papo, nessa forma como a gente ver que vai programar o processo e, durante o processo a gente faz algumas avaliações e ao final a gente precisa fazer esse fechamento, que geralmente é uma avaliação teórica (PEF2).

A gente faz as três, no caso porque o integral tem esse formato de avaliação, a gente tem que fazer esses três tipos de avaliação. [...] Eu particularmente observo muito durante e o final ne. Quando eu começo uma próxima aula perguntando ao aluno como foi a aula passada e visualizando essa aprendizagem dele para as próximas aulas. (PEF3).

As vezes a gente não faz assim, de forma separada no sentido de, vou começar uma avaliação somativa agora, enfim, mas de certa forma quando a gente tenta durante o processo, a gente tende a fazer das três formas, das três maneiras para chegar lá no final, a gente acaba meio que sem protocolar isso de forma institucionalizada assim, mas a gente acaba fazendo (PEF4).

Os estudantes eu avalio em três dimensões, eu avalio ele na dimensão diagnóstica, para saber qual é o nível de conhecimento dele no início do ano letivo, avalio ele no processo de formação, no período dos conteúdos né, no dia a dia, momento a momento, atividade a atividade, porque é um acompanhamento contínuo, e avalio também é claro no processo final para saber o que o aluno deteve durante todo esse período tanto de avaliação diagnóstica até esse período de avaliação somativa (PEF5).

As minhas avaliações elas acontecem em todas as aulas, no caso dentro do objetivo proposto daquela aula, no caso, ao final de cada atividade que é feita, a atividade prática, eu me reúno com os alunos e tenho uma conversa com eles a respeito do que aconteceu naquela atividade e através do que eles me falam eu faço uma avaliação (PEF6).

Hadji (2005) destaca que a avaliação diagnóstica evidencia as particularidades dos estudantes e permite ao professor identificar seu conhecimento prévio, além dos

pontos fracos e fortes. Essa ação permite ao docente organizar e avançar com os conteúdos que serão trabalhados.

A avaliação formativa busca um processo avaliativo contínuo, “quando a avaliação situa-se no centro da ação de formação, é então chamada de formativa, sua função principal é contribuir para uma regulação da formação” (HADJI, 2005, p. 19).

A avaliação formativa não fornece apenas dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre o seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências (HADJI, 2005, p. 21).

Esta avaliação é o tipo que os professores consideram mais importante, como podemos ver na fala do PEF5:

Então eu considero mais importante de tudo essa fase da avaliação formativa, ponto a ponto do que essa que a gente chega no final e tem que dar uma nota ao aluno. [...] A gente precisa dá atenção ao aluno dia a dia né, ali, teto a teto no chão da escola para que a gente possa detectar alguma coisa, perceber no mínimo o que foi que ele deteve de informação, para quando chegar na prova classificatória a gente saber, se o aluno tirou essa nota é porque realmente foi o processo que ele construiu (PEF5).

Já a avaliação somativa, segundo Hadji (2005) se volta para classificação do estudante ao final do processo avaliativo, buscando atribuição de notas. A utilização desse tipo de avaliação por parte dos docentes entrevistados se volta mais para uma questão burocrática, devido a exigência do Estado na atribuição de notas.

Diante do exposto, identificamos avanços a partir do momento que os docentes compreendem e reconhecem a função de cada tipo de avaliação, utilizando-as de forma coerente em seu processo avaliativo, tendo em foco a aprendizagem do estudante, buscando trabalhar com tipo cada avaliação de acordo com suas realidades, dificuldades e facilidades.

Na unidade de registro **Prática avaliativa**, apesar dos professores terem consciência de uma avaliação que supera o perfil quantitativo, reconhecendo que avaliação vai de encontro com os objetivos, tendo domínio dos tipos de avaliação e a forma como irão utiliza-los, como também a importância de considerar os diversos aspectos e particularidades de cada estudante, questões que influenciam a facilidade para o docente em seu processo avaliativo, apontamos como ocorre esse processo e principalmente as dificuldades presentes na ação dos entrevistados dentro de um contexto objetivo de vida e de realidade das condições e políticas educacionais.

Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu

trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento de saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.19).

Estudos e debates sobre avaliação da aprendizagem avançam cada vez mais, no entanto, a complexidade e dificuldade de avaliar no componente curricular EFE é algo recorrente nas práticas pedagógicas dos docentes. É o que vemos por exemplo nestas três falas abaixo.

[...] então eu acho que é complexo demais isso, eu acho altamente muito difícil de avaliar (PEF1).

Eu acho o processo avaliativo algo bastante complexo, sendo bastante sincero, do processo todo eu com certeza considero a avaliação o mais complexo de todos (PEF4).

[...] então como eu digo, é complexo avaliar, na Educação Física é três vezes mais essa complexidade, muito difícil avaliar em Educação Física, é por isso que sou muito a favor dessa avaliação continuada, formativa, porque é dia a dia, certo? (PEF5).

“O tema avaliação é por si só complexo, pois quando em debate, logo o conecta a escola, provas, indicadores de desempenho e outros temas polêmicos que permeiam o universo educacional” (FREITAS *et al*, 2014, p. 01).

A partir disso, buscamos identificar, nas falas dos entrevistados, questões que dificultam seu processo avaliativo nas aulas de EF. Assim sendo, identificamos como principais motivos: formação continuada, atribuição de notas, falta de espaço físico adequado e materiais para aulas, tempo pedagógico, quantitativo elevado de estudantes, aulas práticas.

Olha, veja bem, eu tenho muita dificuldade pra avaliar. Colocar uma nota lá no SIEPE, que é o serviço da gente, a caderneta eletrônica, eu não sei até que ponto, eu não sei até que ponto aquele dez da unidade, de onde veio e como veio, alguns eu consigo identificar, se o zero foi zero, por que foi zero, se o dez foi o dez, por que foi o dez, eu acho que talvez esse contato das atividades que formam a primeira nota, talvez eu consiga entender melhor o aluno, porque ele produz de forma individual e de forma coletiva, e cada produção dele eu posso ver se o aluno progrediu ou não a cada unidade (PEF1).

Assim, é bem complicado você avaliar conhecimento né? Porque, principalmente com relação a notas, você atribuir notas para mensurar um conhecimento. Então, no caso eu acho difícil isso, essa situação, principalmente de atribuir um valor pra saber se aprendeu mais ou aprendeu menos, eu acho que deveriam haver outras formas de avalia-los, que andassem de mãos dadas não só com nós professores, mas também a escola (PEF6).

A nota, categoria já discutida anteriormente, é umas das principais dificuldades da avaliação da aprendizagem em EF. Para o PEF1, as atividades que formam a primeira nota, possibilitando-o utilizar outros instrumentos avaliativos que contribua o

reconhecimento dos avanços do estudante é mais relevante que atribuição de notas através de uma prova objetiva, “então a partir disso eu consigo ter uma melhor clareza de quem entregar uma prova com dez questões” (PEF1).

Nesse sentido, concordamos com o PEF6, a necessidade de utilizar outros meios de avaliar os estudantes, articulado tanto com o docente quanto com a escola de forma geral, buscando adaptações com as realidades e especificidades presentes em cada turma, em cada estudante.

Já o PEF2, tem um olhar diferente:

A dificuldade maior pra gente é a questão subjetiva né, as avaliações subjetivas. [...] Isso, porque na avaliação prática de comportamento, a gente tem muitos critérios que interferem nessa avaliação, o conhecimento que eles trazem, o que eles podem desenvolver. Então essa avaliação subjetiva pra mim é mais complicada (PEF2).

Uma de suas principais dificuldades é lidar com as subjetividades na utilização de uma variedade de instrumentos e critérios, que vão além de provas objetivas. Isso dificulta o processo avaliativo, articulando-se a outras dificuldades, como cita um dos entrevistados: “a dificuldade pra mim é a questão do tempo pedagógico, pra mim a quantidade de aulas, o número de alunos, seria também um outro fator” (PEF2).

Compreendemos que esses fatores estão diretamente ligados a sua dificuldade de avaliar com outros instrumentos avaliativos que analisem questões subjetivas dos estudantes. O fator tempo, por exemplo, envolve todos os demais, pois a quantidade de aulas, o número de estudantes, interfere e limita de certa forma suas ações voltadas para uma avaliação mais individualizada, que observe e analise cotidianamente passo a passo o processo avaliativo.

Segundo o PEF4, o desinteresse dos estudantes é uma das suas principais dificuldades no processo avaliativo.

Como eu trabalho com o Ensino Médio e, é uma certa idade que não é como você trabalhar com crianças que você pede para eles fazerem e eles fazem tudo, da idade deles quanto mais novo pra fazer as coisas melhor, então essa resistência deles em fazer as questões práticas na Educação Física já complica um pouco mais o processo avaliativo, porque quando eles vão fazer a apresentação da prática, dos trabalhos em si, tem essa resistência e acaba sobrecarregando, um, dois ou três que gostam e compreendem naquele grupo e o restante meio que vai só no barco ali e, você tentar fazer com que eles se empenhem de forma geral uma turma toda, é complicado realmente. Acredito que as dificuldades sejam essas (PEF4).

Assim sendo, junto com Coletivo de Autores (2012), concordamos com a necessidade de reflexão em relação ao planejamento e processos avaliativos utilizados pelos docentes em sua prática pedagógica, pois é preciso que os docentes

ofereçam situações de reflexão sobre sua prática avaliativa, levando o estudante compreender o papel da avaliação e ter o interesse em participar efetivamente da mesma.

Sim, a própria formação continuada, porque na área de Educação Física tem pouca. [...] Na Estadual, geralmente são quatro no ano, pouco também, e desses quatro que eu me lembre só uma vez falou de avaliação, as demais foi sobre outras coisas que estava relacionada ao conteúdo, mas não relacionada a avaliação, então acho muito pobre essa questão da formação continuada (PEF5).

O próprio ambiente, o próprio espaço físico que às vezes é muito precário, a maioria das escolas estaduais mal tem um espaço de Educação Física pra que os alunos possam desenvolver a prática, geralmente é feita ali no pátio, no intervalo né, em todos os alunos fazem essa parte da recreação. Mas o material é muito escasso dentro da Educação Física, isso também pesa muito na hora da avaliação, assim como o professor de química e outras disciplinas precisam de materiais para poder testar, fazer suas aulas práticas, o professor de Educação Física também precisa pra poder dá conta de suas aulas prática também, diariamente (PEF5).

A partir da fala do PEF5, podemos notar a importância de uma efetiva formação docente, principalmente de uma formação continuada abrangente que nos permite trocas de conhecimentos e experiências, superando as lacunas da formação inicial, como por exemplo, avaliação da aprendizagem.

No que se diz respeito a sua fala sobre falta de material, concordamos com Damazio e Silva (2008).

As condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho (DAMAZIO e SILVA, 2008, p. 143).

Fundamentando-nos nos autores, consideramos que tanto os espaços físicos quanto os materiais, podem ser adaptados, construídos. Consideramos que é importante ter espaço físico adequado e materiais necessários para o desenvolvimento das aulas, no entanto, esses fatores não são os únicos determinantes para uma prática pedagógica realmente relevante.

Podemos notar que apesar das dificuldades em avaliar o processo de ensino-aprendizagem no componente curricular EF apresentadas pelos professores, existe um interesse, um esforço em avançar diante de tal situação, baseada numa avaliação contínua, buscando uma interação entre professor – estudante, indo além de atribuição de notas.

Ainda sobre as dificuldades, consideramos relevante questionar os professores sobre qual conteúdo eles sentem mais dificuldades em realizar seu processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente sua prática avaliativa.

Veja bem, da avaliação propriamente dita, não, de domínio, sim. Por exemplo, dança, luta, eu fui atleta de basquete, depois fui para o futebol de salão, então a parte de jogos, ginástica e esportes eu tenho, acredito que um domínio relativamente bom, agora de dança e luta não. Eu tenho essa dificuldade realmente em avaliar, não em avaliar, mas a dificuldade em transmitir conteúdo, de conhecer o conteúdo mais a fundo, a gente carece de uma formação melhor, pelo menos a minha época carece, precisamos de mais capacitações nesse sentido desses conteúdos (PEF1).

Bom, nós temos os conteúdos mais fáceis, que são esportes e jogos que fazem parte da nossa vivência, agora a questão da luta e da dança são os que a gente tem mais dificuldades né, mais precisamente as lutas né, eu tenho uma maior dificuldade (PEF2).

Sim, esse conteúdo seria esse bimestre agora, que é dança e lutas, danças principalmente, que são juntos né, danças e lutas num bimestre só, mas entre os dois, dança seria o pior realmente pra mim, no caso (PEF4).

Eu vou dizer pra você dois motivos, é a parte da dança, primeiro motivo é que não tenho nenhuma afinidade com coreografias, o que conheço de dança é teoricamente falando né, danças regionais, contemporânea, danças de salão e, o segundo é a questão religiosa também, isso pesa muito na hora de dá aula de dança (PEF5).

Eu acredito que é danças e lutas com relação a avaliação, acho que dança muito por conta que a grande maioria dos alunos não compram a ideia desse conteúdo né. É uma dificuldade imensa de você atrair a grande maioria da sala pra esse eixo temático, ainda pra esse conteúdo, e conseqüentemente isso acaba refletindo na avaliação (PEF6).

Dos seis professores entrevistados, cinco declaram ter dificuldades nos conteúdos dança e luta, tais dificuldades surgem por vários motivos: falta de domínio com esses conteúdos, resistência por parte dos estudantes e, até mesmo por questões de religião. É importante discutir essas questões, pois influenciam diretamente na avaliação da aprendizagem, mesmo que de forma inconsciente por parte do docente.

Segundo os professores PEF1 e PEF2, suas dificuldades com esse conteúdo vem sob influência de suas formações, ambos tem mais de trinta anos formados e, alegam que na época não tinham disciplinas com foco nessas áreas de conhecimentos.

Eu tive uma cadeira de rítmica e tive uma cadeira de recreação, seis meses cada uma, um período só, quando fazia Educação Física o curso tinha apenas três anos, então eu entrei em oitenta e um, em dezembro de oitenta e três tava formado em Educação Física, naquela época não existia especialização, mestrado, doutorado, não existia nada. Coisas que eu fiz depois, fiz uma pós, mas fiz de ensino e aprendizagem na área de futebol de campo e futsal (PEF1).

Acho que minha formação mesmo durante a graduação não foi tão evidente como os outros conteúdos que eu trabalho (PEF2).

Esses depoimentos nos mostram a necessidade de qualificações na área e principalmente formações continuadas, que mantenham os professores sempre atualizados e com conhecimento satisfatório de todos eixos temáticos do componente curricular EF, pois a falta de domínio implica na consolidação de uma prática avaliativa e até mesmo negligência por parte docente com a negação de conteúdo.

O PEF5 destaca que suas dificuldades se dão tanto por questão filosófica quanto a falta de conhecimento técnico para trabalhar com os estudantes, alega que conhece o mínimo. O professor fica “dividido” entre a importância de trabalhar esse conteúdo na escola e o conflito religioso com alguns tipos de danças. “[...] Mas tem tipos de gêneros de dança que chocam muito, sensualizam muito, o passinho aí” (PEF5).

Podemos notar que existe uma influência religiosa diante do conteúdo dança na prática pedagógica do PEF5, que de certa forma influencia o desenvolvimento de suas aulas e prática avaliativa. Nesse sentido, seria importante uma reflexão e problematização sobre os tipos de dança que o professor entra em conflito, trabalhando junto com os estudantes problematizações e análises das danças, na intenção de romper essa barreira religiosa que acaba interferindo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O professor PEF6, aponta que no caso do conteúdo dança não pode deixar de avaliar o estudante porque ele não participou da aula, “o que vai ser do aluno se você da nota para o aluno que participou e o aluno que não participou, ele vai zerar?” (PEF6), ou seja, existem essas diferenças de notas que acaba dificultando o processo avaliativo. Referente ao conteúdo luta, a dificuldade está vinculada a falta de materiais, mas o professor afirma que mesmo com dificuldades trabalha tal conteúdo em suas aulas, no entanto, existem algumas situações que acabam se prejudicando e não podem ser trabalhadas devido a essa falta do material em si.

Já o PEF3, foi única que considerou o esporte como o conteúdo que sente mais dificuldades em trabalhar e avaliar.

As vezes tem unidades que ela é mais enriquecedora, vamos dizer assim, de procedimentos para você colocar para os alunos fazerem. A questão do esporte mesmo, ela é complicada essa questão da avaliação, entendeu? Porque os meninos acham que é quem sabe jogar, assim, é muito forte isso, então quando a gente vem da primeira unidade tentando fazer essa desconstrução, tem alunos que conseguem aceitar esse tipo de avaliação

para o esporte, as vezes aceitam mais pra ginástica, pra dança, pra brincadeiras, jogos, mas quando chega no esporte isso é tão forte, então pra gente desconstruir isso né?! (PEF3).

O professor destaca que essa dificuldade acontece mais por conta do comportamento dos meninos e resistência das meninas em praticar atividades desse conteúdo por questões sociais das mulheres serem “excluídas” do esporte. “Quem toma conta da quadra são os meninos, sempre foi assim. As meninas ficavam na arquibancada olhando, se desse as meninas iam fazer, se não ficavam ali, marcava presença e ia embora para casa”.

Para o professor conseguir fazer todos participarem, possibilitando um ensinar o outro, um processo de desconstrução da avaliação é muito complexo. Considerando importante compreender que o esporte é interativo, conscientes do movimento correto, mas praticar de acordo com suas limitações, são possibilidades do professor não negar esse conteúdo ou até mesmo não ficar numa perspectiva tradicional.

Na categoria empírica **Planejamento**, consideramos que o mesmo é uma ferramenta essencial para prática pedagógica do professor. E a avaliação da aprendizagem está intimamente ligada a ele, pois quando o professor elabora seu planejamento, a avaliação é um dos principais pontos a ser analisados por ser a forma de identificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Nessa lógica, um dos focos da entrevista com os professores está relacionado a identificar como o professor organiza suas aulas pensando no processo avaliativo e sabe que o estudante aprendeu o conteúdo proposto. Vejamos a seguir alguns destaques:

Eu organizo primeiro pelo planejamento, eu vou direto no planejamento que eu faço, o anual, e a partir dali vou vendo os conteúdos e planejando diariamente o que eu vou fazer paulatinamente até terminar todo aquele conteúdo que foi proposto pra aquela unidade ali, então eu baseio minhas aulas mais, pra ser mais curto tudo dentro do planejamento que eu faço, o anual e o bimestral, pra então fazer o planejamento diário (PEF5).

Percebemos que o PEF5 organiza suas aulas a partir do planejamento anual, bimestral e plano de aula durante todo processo de sua prática pedagógica. Nesse sentido, quando pensarmos em avaliar é importante compreender que o planejamento deve ser considerado, pois é a partir dele que o docente organiza todo seu processo de ensino – aprendizagem.

Dessa forma, para iniciar seu trabalho de planejamento, o professor deve ter claras algumas informações que fazem parte do cotidiano escolar, e que precisam ser conhecidas para que se tornem possíveis no tocante às suas expectativas de aprendizagem. Essas informações são: alguns aspectos da

proposta política pedagógica da escola, os recursos materiais disponíveis e o perfil de suas turmas, para a implantação de seus planos de aulas (RADES, 2016, p. 23).

O PEF2 apresenta uma organização das aulas junto aos estudantes:

A gente procura conversar muito com os alunos, a gente tem a grade curricular, tem os conteúdos que a gente tem que contemplar, mas o processo de ensino ele é muito conversado com os alunos também, não é uma coisa exata, tem turmas que a gente consegue chegar e avançar o conteúdo de uma forma, tem turmas que a gente consegue de outra. A gente conversa muito com os alunos como é que vai ser esse processo (PEF2).

E o PEF6, aponta sua organização com olhar direcionado a concretização da aula em si, descrevendo como aula prática e aula teórica.

Assim, as aulas são organizadas é (pausa), eu tenho duas aulas, uma depois da outra, duas aulas seguidas, aí eu procuro separar dessa maneira, uma aula é sempre teórica, outra aula é prática. A primeira aula teórica, eu passo pra eles tudo que vai ser feito na parte prática, mostrando conceitos, tudo que vai acontecer na parte prática, e as avaliações para eles e para eu saber também que o conhecimento foi construído, foi adquirido pelo aluno, é através dessas discussões que acontecem ao término de cada uma das atividades (PEF6).

Diante dessas falas, constatamos olhares diferentes dos professores entrevistados sobre a forma como planejam suas aulas. Consideramos relevantes todos os posicionamentos, pois um não anula o outro, pelo contrário, vemos que um acaba sendo o complemento do outro.

Apontamos a coerência do PEF5 em apontar a organização de suas aulas a partir dos planejamentos (anual, bimestral e plano de aula), já o PEF2 além de seguir a grade curricular e os conteúdos que devem ser trabalhados, afirma uma interação com os estudantes, a participação deles nesse processo de organização, na intenção de levar em consideração as particularidades de cada turma, cada estudante. E o PEF6 adentra na concretização da aula, dividindo a primeira aula em teórica, buscando trabalhar questões conceituais do conteúdo que será trabalhado, e a segunda aula em prática, na intenção de trabalhar o mesmo conteúdo a partir de movimentos corporais.

Sobre como os professores sabem que o estudante aprendeu o conteúdo proposto, destacamos as seguintes falas:

Veja bem, eu trabalho com produção de texto e pesquisas, e com debates e seminários, que são as atividades que nós trabalhamos, por exemplo, em termos de avaliação nós somos obrigados a fazer no mínimo três avaliações que formam uma primeira nota e uma avaliação da unidade que forma uma segunda nota que soma-se e divide-se por dois, através dessas avaliações, através dos debates em sala, através do interesse do educando, através das

pesquisas entregues, a partir da participação deles nas aulas práticas, é assim que eu avalio (PEF1).

Então, a aprendizagem quando a gente tem algo pautado no sentido de uma avaliação tradicional que é a das questões que você coloca, que passa um texto, enfim. Você ali vai observar o que o estudante aprendeu dentro da formatação teórica, quando a gente vem para formação corporal, isso depende de tanta coisa, são tantas variáveis né (PEF3).

Podemos notar que as falas dos professores direcionam-se para os **instrumentos avaliativos** utilizados por eles em seu processo de ensino – aprendizagem, sua unidade de contexto. Nesse sentido, é importante que os docentes tenham clareza dos instrumentos avaliativos que os mesmos irão utilizar, pois contribui tanto para sua prática pedagógica quanto para evidenciar aos estudantes o como, quando e por que estão sendo avaliados.

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 145 diferentes evidências de aprendizagem (DUARTE, 2018, p. 144-145).

Diante disso, quando questionados sobre a forma que realizam suas avaliações, instrumentos utilizados, podemos identificar como unidade de registro, diversos instrumentos avaliativos nas falas dos professores, como: prova, seminário, roda de conversa, debates, pesquisa, apresentação teórica e prática, projetos.

Seminários, rodas de conversa, debates, avaliação do conteúdo bimestral com prova, com avaliação prática/teóricas, seminários práticos/teóricos, produção de textos, pesquisas, apresentação desses trabalhos, projetos, que nós temos projetos de dança lá na escola, participação nesses projetos, participação interdisciplinar também, na área de linguagens como artes, inglês, português, participação nos projetos que existem dentro da escola, então o aluno é avaliado o tempo todo (PEF1).

Eu faço seminários, eu faço brincadeiras na sala, perguntas e respostas, criação de vídeos de forma criativa com relação ao conteúdo (PEF3).

Vemos nas falas dos PEF1 e PEF3 uma variedade de instrumentos, que vai além da prova escrita. Uma intenção de diversificar a forma de avaliar o estudante diante as atividades que o mesmo realiza dentro da escola, para além das aulas de EF em si, como está expresso na fala do PEF1. Com isso, consideramos um avanço para a avaliação da aprendizagem em EFE, o professor ter consciência e comprometimento com a necessidade de variar os instrumentos avaliativos.

Já o PEF2 nos apresenta um outro olhar sobre os instrumentos avaliativos:

Trabalho durante o conteúdo, geralmente teórico, pesquisa, a questão da avaliação prática do conteúdo, uma avaliação tentando ser o mais individualizada possível, daquilo que o aluno pode fazer, e temos a avaliação

teórica. Então nós temos uma avaliação prática, uma avaliação teórica (PEF2).

Podemos ver nessa fala do PEF2 diferentemente dos PEF1 e PEF3, pouca variedade de instrumentos, destacando somente utilização de uma avaliação teórica e uma avaliação prática. Diante disso, consideramos que a falta da variedade de instrumentos diminui as possibilidades de considerar as particularidades de cada estudante, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Hoffman (2003) os instrumentos avaliativos são arquivos de diferentes naturezas, assim sendo, o estudante tem a possibilidade de elaborar seus próprios arquivos, expondo o seu conhecimento em atividades, trabalhos e demais instrumentos construídos pelo professor. A autora destaca que quanto mais relevantes forem os arquivos, melhores as possibilidades do professor adaptar sua prática avaliativa a realidade de cada turma, cada estudante. Além disso, um instrumento de avaliação da aprendizagem precisa está adequado, no sentido de dificuldades do que foi trabalhado e aprendido (LUCKESI, 2011).

Destacamos que a prova escrita é o instrumento avaliativo utilizado por todos professores entrevistados, até por que tal instrumento avaliativo está enraizado e presente em praticamente todas instituições de ensino.

Minhas provas são objetivas, ela é feita dentro de um caderno de provas, caderno do dia, eu nunca abrir mão disso, toda unidade tem prova de Educação Física (PEF1).

O PEF1 destaca que não abre mão de realizar prova objetiva de EF em todas unidades. Como já discutimos, sua fala está articulada a compreensão que a prova contribui para notoriedade do componente curricular, de que por vezes a importância e relevância da EF se concretiza com aplicação de provas escritas.

Já os PEF5 e o PEF6, nos mostra um outro lado:

Por mais que eu seja assim crítico, mas eu preciso fazer porque a avaliação pede assim desse jeito. Tenho a avaliação própria minha, mas tem a avaliação que eu preciso dá conta, porque é um programa, um projeto que já está ali estruturado pra o professor (PEF5).

Essa prova ela sempre tem, no caso essa prova ela é obrigatória da escola, é o tipo de avaliação, só que eu faço outras avaliações além dessa, e também a nota que o aluno vai acompanhar lá no SIEPE, não vai ser a nota exclusiva da prova, no caso, como eu tinha falado, eu faço outras avaliações ao longo da unidade. [...] No caso, a prova é como se fosse uma obrigação da escola né, a gente tem que fazer, todo professor de cada disciplina tem que fazer essa prova, mas não vai ser o único instrumento de avaliação daquele aluno (PEF6).

Como está explícito nas falas desses professores, a prova escrita é uma exigência do Estado de Pernambuco, presente em todos componentes curriculares como forma de atribuir a segunda nota para então ser gerado a média da unidade. De acordo com os posicionamentos do PEF5 e PEF6, podemos ver um distanciamento em relação a fala do PEF1 de que a prova está articulada a valorização da EF e aproximação com a necessidade e reconhecimento da variedade de instrumentos.

É notório que a aplicação de provas é importante no processo avaliativo. No entanto, numa perspectiva de desenvolver uma consciência crítica dos estudantes, interação, reflexão e análise, é preciso ir além desse instrumento, diversificando e se adequando aos contextos presentes na realidade da turma e do estudante.

Este cuidado deve ser tomado, pois muitas vezes vejo que resumir a avaliação na aplicação de provas/testes pode reduzi-la apenas a legitimar o empoderamento do professor como aquele que define o futuro do aluno, distanciando-a do objetivo precípua que é a tomada de decisão. Provas e testes tem sua importância no tocante a verificações, porém não podem ser o fim em si mesmas (RADES, 2016, p.75).

O PEF3 complementa essa ideia:

Acho necessário, agora contendo e contemplando vários momentos né?! Não só uma prova, tá entendendo? Mas o envolvimento desse processo todo na unidade para que a gente tenha uma resposta mais significativa. Porque se a gente for trabalhar só texto para uma prova a gente tá trabalhando uma questão muito individual e muito intelectual daquele momento e Educação Física é bem mais ampla, então eu acho necessária, mas dentro daquele contexto aberto, não necessariamente algo tradicional (PEF3).

Mesmo com uma variedade de instrumentos apresentadas pelos professores, a prova ainda se evidencia como a principal ferramenta avaliativa. Uma das influências da prova e da importância/necessidade de avaliar de forma geral é a questão da legitimidade e respeito que é atribuído a EFE.

[...] com ela a Educação Física cria um espaço ali, porque quando a gente faz calendário de provas e a Educação Física não aparece nesse calendário o pessoal esquece que tem Educação Física, acha que é só recreação (PEF3).

[...] acho que é a questão de validar a disciplina na escola, né. Se a gente só aplica a Educação Física com os conteúdos, é, hoje a gente vai dançar, hoje a gente vai jogar, hoje a gente vai praticar esportes e no final não ter um *feedback*, nenhum retorno para os alunos do que eles estão fazendo, a disciplina não vai ter validade dentro da escola e ela vai virar recreação (PEF4).

A partir das falas dos PEF3 e PEF4, podemos perceber uma compreensão de que a prova está articulada a legitimidade do componente curricular EF. Os professores PEF5 e PEF6, complementam esse pensamento apresentando essa questão em relação ao olhar do estudante.

Eu tenho experiência de chegar na sala e ouvir, “na Educação Física tem prova?”, tem, tem prova. O próprio aluno não tem essa noção do que a Educação Física é, prova de quê, pra quê eu preciso desse conteúdo que o senhor está ensinando pra mim de Educação Física, se eu não vou ser professor? existe todo um questionamento, então quando eles questionam assim, eu questiono também, então pra quê que você precisa estudar tal assunto em tal disciplina também, se você não vai seguir esse caminho?, então a questão da aprendizagem não é a disciplina em si, eu explico a eles que a questão da aprendizagem ela é pra amadurecimento do próprio estudante, dele mesmo, para ele deter aquilo lá pra vida (PEF5).

[...] os alunos não tem tanta familiaridade com a avaliação, principalmente na Educação Física, muito por conta de que no Ensino Fundamental já que pego alunos da Rede Municipal, deles não terem essa avaliação lá. Quando eu digo que vai ter prova, quando eu digo que vai ter trabalho, que vou ter que atribuir nota e eles serão avaliados das diversas formas, eles meio que ficam “oxente, e não era Educação Física?” É Educação Física, continua sendo Educação Física, mas só que é uma Educação Física para eles muito diferente, eles começam a enxergar realmente a Educação Física como uma disciplina de verdade (PEF6).

Podemos notar um esforço por parte dos professores em conscientizar os estudantes sobre a importância da EF. Essa falta de consciência por parte dos estudantes em relação a prova, é uma consequência da forma como foi trabalhado a EF para eles no Ensino Fundamental como está expresso na fala do PEF6. Consequência de uma compreensão enraizada que a EF não atribui nota, não tem prova, é só jogar bola, não reprova.

Diante do exposto, concordamos com Souza Júnior (2004) que se faz necessário que o componente curricular EF reconheça que é preciso transformar e modificar as avaliações em ações relevantes, transformando a própria área como um campo de conhecimento necessário para formação do estudante no chão da escola.

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 (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

Segundo KLHEM (2015), a avaliação da aprendizagem em EF, precisa possibilitar ações pedagógicas que busque qualificar o processo, e assim como orientam os referenciais teóricos desse componente curricular, é importante considerar questões de conhecimento, habilidades e atitudes, compreendendo a expressão corporal como uma das diversas linguagens, conceituando fatores que fazem parte da atividade humana, expressas na prática pedagógica.

Logo, se faz necessário que o docente tenha clareza que a escolha de instrumentos avaliativos deve superar aplicação meramente de provas, pois cada prática pedagógica, cada processo avaliativo, cada avaliação tem suas

especificidades, é preciso essa adequação. Sendo assim, o conhecimento e uso de diversos instrumentos avaliativos por parte do professor, irá contribuir efetivamente sua prática avaliativa, possibilitando uma melhor avaliação do estudante durante o todo processo de ensino-aprendizagem.

Pensando nas possibilidades de avaliação, principalmente nesse componente curricular que tem como base conhecimentos relacionados a linguagem da expressão corporal, questionamos aos professores o que eles pensam sobre avaliar através de uma prova escrita e uma prova prática.

Talvez eu me sinta mais à vontade nesse tipo de avaliação, de que tá lá na teórica, você vai ter que identificar o que é a resistência muscular, e tá lá a resposta e tem que ser essa a resposta, se esse alongamento é um exercício de flexibilidade, sim ou não e por quê, você vai ter que me dá aquela resposta, mas quando ele faz o alongamento lá tentando aproximar do gesto e construindo outra forma de alongar de forma diferente, então me dá outra possibilidade, até do que ele pode fazer, tá entendendo? Ele já não está sendo direcionado para uma resposta única como as provas objetivas (PEF1).

E como é muito restritivo o processo, cada um ali na sua banca com tempo definido, e você tem que marcar só o que tá certo ou não, quando a questão é objetiva, de marcar X, vocês só tem aquelas cinco alternativas, marcou e pronto, as vezes você marcou ela com o pensamento até correto pelo que você viu, compreendeu, mas marcou a alternativa que não era a certa no gabarito, no oficialmente, mas você tinha construído ali uma lógica e marcou a questão por conta daquilo, mas na prova escrita você não pode dizer isso ao professor, você só tem que chegar lá e marcar, marcou e pronto. Já numa prova prática, num trabalho prático você pode tentar fazer um movimento sei lá, de determinada maneira ou apresentar aquele conteúdo de determinada maneira, e eu intervi ali, “não, não tô compreendendo porque você tá fazendo isso, determinada coisa”, e o aluno não falar, ele pode explicar, trazer a bagagem dele, porque ele colocou aquilo ali, porque ele fez aquilo ali, porque ele tava apresentando daquela maneira, e de certa forma, aquilo ali pode fazer sentido realmente e eu compreender do jeito dele, compreender o que ele quis passar (PEF4).

Nas falas dos entrevistados PEF1 e PEF4, podemos perceber que ambos aproximam-se mais de uma prova prática, que vai além de uma resposta objetiva, possibilitando ao estudante se expressar corporalmente, evidenciando o conhecimento adquirido sobre determinando conteúdo que foi trabalhado nas aulas.

Nesse sentido, o PEF3 evidencia a importância da prova prática, compreendendo a relevância desse instrumento avaliativo, pois a partir dele os estudantes tem a possibilidade de expressar-se corporalmente, exercendo uma questão social, trabalhando a interação e criatividade entre eles.

É difícil avaliar a prática, então se o professor não tem essa noção, essa visão de que a prática é pra que o aluno exerça a questão social ou interativa, de criatividade, de movimento né?! A avaliação prática, ela é importante. Eu sempre digo a eles, a avaliação prática, prova prática ela é tão importante

quanto a teórica, só que vocês não estão com o livro na mão para estudar, vocês estão com o corpo, vocês estão com o colega, vocês estão trocando ideias, vocês estão construindo, então é a mesma coisa (PEF3).

Os PEF2 e PEF6, destacam a diferença entre os dois tipos de instrumentos avaliativos, considerando que de acordo com a situação didática, conteúdo e até mesmo proximidade que os estudantes tem com os assuntos influencia o desenvolvimento no processo avaliativo.

Eu acho que todas elas tem uma diferença, conforme as características dos alunos, você consegue avançar mais em uma e não em outra (PEF2).

Sim, no caso, até mesmo no sentido daquilo que eu tinha falado dos conteúdos do qual os alunos têm mais facilidade de praticar. No caso, se você deixar aberto, como eu fiz algumas vezes, do aluno escolher se ele vai querer ter uma avaliação prática ou uma avaliação teórica, a escolha dele vai depender da proximidade que ele tem com aquele conteúdo (PEF6).

Uma estratégia que o PEF6 utiliza em determinados conteúdos, é deixar o estudante escolher qual instrumento avaliativo ele quer ser avaliado de acordo com seu domínio, proximidade, se será a prova/apresentação prática ou prova escrita/trabalho escrito. Ressaltando que tal estratégia acontece apenas na N1, atividades que compõem a primeira nota, pois na N2 segunda nota sempre será uma prova escrita, por ser padrão exigido pelo Estado. O mesmo considera que essa estratégia ajuda seu processo avaliativo, pois é uma possibilidade de considerar a realidade do estudante e variar a forma de como ele será avaliado. Nesse sentido, concordamos com Villas Boas (2007, p. 48) que:

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.

O PEF5 considera que não deveria existir essa separação entre prova teórica e prova prática.

Eu acredito que a avaliação devia se abraçar, teoria e prática, certo? Um só no momento, como por exemplo, o professor dá aula de sistema articular pra o terceiro ano, no momento que passo a avaliação, eu marco umas setinhas das articulações praticamente falando, eu peço pra eles escreverem e olharem na prática onde estar cada articulação. Porque teria como a gente juntar as duas coisas, mas ai por uma questão de sistema a gente precisa separar, então hoje como professor eu separo a avaliação prática e teórica (PEF5).

A relação teoria-prática é alvo de debates em diversas áreas de conhecimento, que também se faz presente na EF. Podemos ver em sua fala que ele busca trabalhar

com os dois instrumentos paralelamente. Seu posicionamento vem de encontro com sua concepção que na EF não existe teoria e prática separado.

Diante dessas questões, Fernandes (2009, p. 35) destaca que:

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.

Ou seja, é importante uma variação de instrumentos avaliativos, que busque uma avaliação que contemple as diversas características e particularidades dos estudantes, buscando superar as dificuldades presentes em seu processo de aprendizagem. Assim sendo, torna-se responsabilidade dos docentes terem consciência dessa ação, de uma avaliação formativa que tem a intenção de superar a classificação, mensuração, aprovação/reprovação, atentando-se a aprendizagem e formação integral do estudante.

No que se diz respeito unidade de registro **atribuição de nota**, questão presente na prática pedagógica de todos entrevistados, pois é uma exigência do Estado. Durante todas atividades no processo de ensino-aprendizagem deve ser gerado notas, divididas em N1 (primeira nota), no qual pode ser feita até cinco atividades de escolha livre por parte do professor, totalizando dez pontos e N2 (segunda nota), aplicação de prova com questões objetivas valendo de zero a dez, padrão do Estado, soma-se essas duas notas (N1 e N2) e divide-se por dois para gerar a média da unidade.

Nós acompanhamos todas as outras disciplinas, são notas né, você pode dá até conceito, mas no final você tem que transformar isso em nota. Então a Educação Física também na nossa escola, ela acompanha as outras disciplinas, mesmo sistema. [...] você tem que ter a nota pra tudo, fechar o SIEPE, por exemplo, o sistema ele lhe pede ao final notas, não é conceito, nada, a gente tem que fechar o SIEPE com notas (PEF2).

Então em resumo seria isso, eu costumo fazer essas atividades em minha disciplina que é Educação Física, seja ela teórica ou prática e vou atribuindo notas a ela né, no caso a primeira nota de zero a dez dessas atividades e vou atribuindo pontuações de acordo com as atividades, dois pontos, três, de acordo com o que seja e a segunda nota é a prova, aí soma a primeira nota com a segunda e dá no caso a média, eu sigo mais ou menos o padrão do que o Estado nos propõe e nos pede (PEF4).

É nota, não pode ser conceito não, tem que ser nota, tem que ser realmente nota somativa mesmo, a média é seis né, até a nota máxima, então na avaliação final se o aluno tirar cinco, ele já é considerado aprovado na recuperação (PEF5).

No caso, por conta da situação da escola em cobrar isso da gente, tem outras maneiras da gente atribuir notas, atribuir valores ao aluno também né. Através das atividades, então no caso, algumas situações que até mesmo são de projetos da escola mesmo, mesmo sendo de outra disciplina, mas abrangendo a nossa, essa atividade também vai ser atribuída a um valor pra esse aluno (PEF6).

A partir disso, como aponta Luckesi (2008), as instituições do Brasil atuam, em grande parte, com a verificação, dificilmente 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, pois podemos notar que o sistema do Estado, principalmente no Ensino Médio, última etapa da educação básica, tira o foco com a aprendizagem dos estudantes, direcionando-se para cobranças focadas em índices de aprovação/reprovação e médias de desempenho em exames avaliativos externos como: Prova Brasil, para escolas municipais e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os Estados e para o País. Evidenciando também as intenções voltadas para o ENEM, que busca preparar os estudantes para tal exame avaliativo.

[...] da escola que é cobrado isso, utilizo também como instrumento a prova escrita, que são feitas de dez questões de múltiplas escolhas, como eu trabalho com Ensino Médio já para prepararem eles com relação ao Enem (PEF6).

Além disso, segundo Hoffmann (2009) existe uma certa valorização social e cultural que envolve a aplicação de provas e atribuição de notas no contexto escolar, no qual tais ações torna-se uma garantia de domínio dos docentes diante dos estudantes, das instituições, dos pais diante os docentes, do sistema diante das instituições. A nota é algo que está enraizado socialmente em toda comunidade escolar, isto é nítido com a preocupação do sistema em manter a qualidade do ensino por meio de números/notas, a preocupação tanto dos pais quanto dos próprios estudantes com ter “nota azul” no boletim, preocupação focada em número, despreocupando-se com os avanços da aprendizagem em si.

Um exemplo, quando passo uma atividade, a primeira pergunta do estudante é ‘professor, isso vale nota?’, então quer dizer, se você não disser que vale nota, então pra ele já não serve, atividade pra ele é vão, agora se disser ‘é pra nota’, eles fazem, chegam com atividade feita, tudo certinho (PEF5).

Eu acho que a avaliação, ela ajuda entre aspas a quem precisa rotular as pessoas com uma nota, ou seja, o sistema, a escola, a unidade, a atividade, a própria atividade em si faz com que o aluno tenha uma nota relativa aquilo, aquela produção dele, né verdade? Então, eu acho que satisfaz mais a atividade, a avaliação do bimestre, ao coordenador, ao educador de apoio, a escola, a instituição, a Secretaria de Educação, a essas eu acho que interessa, e talvez até os próprios alunos que eles também são rotulados por isso, eles vão precisar de uma nota para o ENEM, eles vão precisar de uma nota pra um concurso (PEF1).

Nessa perspectiva, Luckesi (2001), destaca que a atribuição de notas nas escolas, é uma intenção de atender as exigências burocráticas do sistema educacional, os docentes devem transformar suas atividades em notas, ao final de cada trabalho, unidade, bimestre, semestre. Essa ação influencia o olhar e dedicação dos estudantes sobre a aprendizagem. “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2001, p. 19).

Vale destacar que o autor não descarta instrumentos avaliativos como provas e testes, mas ressalta a importância de reflexão sobre como tais instrumentos estão sendo trabalhados no processo de ensino-aprendizagem. Pois, podemos ver que:

[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico–didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEIO, 1994, p. 195).

Pensando essa questão de notas no campo da EFE, Darido (2005) aponta que existe um impasse entre os docentes, pois muitos defendem que não tem necessidade de atribuição de notas em EF, enquanto outros consideram que a nota é uma possibilidade de legitimação da prática pedagógica do professor dentro da escola, e outros entendem que a avaliação em si se resume apenas na frequência dos estudantes. Tais apontamentos nos mostram as dificuldades em avaliar na EFE, visto que os problemas presentes na avaliação de forma geral na educação juntam-se aos problemas específicos desse componente curricular.

Destacamos mais falas dos entrevistados que nos permite compreender melhor seus entendimentos em relação à nota:

Então a finalidade da avaliação não é somente ter a nota pela nota, é pela participação dele, eu quero que ele se envolva, eu quero que eles participem, que eles produzam (PEF1).

[...] então eu considero mais importante de tudo essa fase de avaliação formativa, ponto a ponto do que essa que a gente chega no final e tem que

dá uma nota ao aluno, essa do final é subjetiva, porque a nota do aluno ali não vai detectar o nível de conhecimento dele. [...] não é a nota que vai determinar, é justamente o desempenho do aluno passo a passo. (PEF5).

[...] a gente acaba dependendo de outros colegas nossos né. Porque acham até que por ser mais cômodo não atribuir notas, até eles criam isso nos alunos que a Educação Física não reprova, que a Educação Física é só jogar futebol, só fazer, só ter aquela presença que você vai ser aprovado, que você vai ter a progressão, a complicação tá aí, meu medo é esse (PEF6).

Os professores apresentam perspectivas aproximadas de 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.

Podemos identificar que os professores têm consciência e posicionamento claro referente a essa questão da nota. Compreendendo que avaliação da aprendizagem vai além da atribuição de notas, tem um olhar para a aprendizagem do estudante, acompanhando passo a passo todo processo de ensino-aprendizagem, a luz de uma avaliação crítica, que supera o perfil de avaliação tradicional.

Na categoria empírica **critérios avaliativos**, de acordo com Fernandes (2009) o processo avaliativo deve ser claro e transparente, tanto em seus objetivos quanto nos processos de avaliação, aprendizagem e critérios. Nessa perspectiva, é importante que os docentes estabeleçam os critérios avaliativos que contemplem todo processo de ensino aprendizagem, com clareza e transparência para os estudantes.

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).

Diante disso, identificamos que o processo avaliativo dos professores entrevistados é fundamentado em critérios direcionados para participação, interação, presença/assiduidade, pontualidade, entrega das atividades/trabalho.

Olhe, o principal pra mim, é muito a questão interativa, a interação, a organização, a assiduidade, a questão dos prazos (PEF3).

Participação, pontualidade, geralmente eu coloco uma margem de tempo de apresentação, tanto mínima quanto máxima. [...] É nesse sentido mais ou menos, pontualidade, tempo de apresentação, participação, coerência com o tema (PEF4).

Eu avalio a interação do aluno durante a aula, eu avalio as atividades em si que é proposta para eles, tanto em ambiente de sala quanto as pesquisas que é feita em casa, eu avalio a interação deles com eles mesmo, de um aluno com outro, acho que isso é importante, esse é um momento de riqueza de troca de conhecimento quando o aluno conversa na sala, isso é uma forma da gente detectar que o assunto realmente tá sendo empolgante, tá sendo realmente atingido o objetivo que foi proposto né (PEF5).

O critério da entrega é bem importante, porque querendo ou não a gente tem que estipular uma data com relação a entrega muito por conta da programação da escola né. [...] Utilizo os trabalhos, as discussões na sala de aula, a participação em cada aula em si, seja ela prática, seja ela teórica (PEF6).

Podemos notar que a maioria dos critérios utilizados pelos docentes são inadequados para o processo avaliativo, a exemplo, pontualidade, participação, visto que não garantem a aprendizagem dos estudantes. No entanto, destacamos que os docentes afirmam avaliar de forma contínua em suas aulas, tendo em foco uma avaliação qualitativa em relação aos critérios quantitativos, ou seja, suas práticas avaliativas não se limitam apenas em quantificação de resultados.

Na unidade de contexto **transparência para o estudante**, articulando-se a unidade de registro **apropriação**, consideramos essas questões relevantes a serem discutidas, como a importância do docente apresentar e esclarecer para os estudantes os critérios de avaliação que serão utilizados no processo de ensino-aprendizagem, é importante que o estudante saiba para quê, como e por quê será avaliado, possibilitando que eles também sejam responsáveis por sua aprendizagem, e uma interação entre professor-estudante.

Eu falo tudo, coloco logo um calendário no primeiro dia de aula, o que eu vou fazer, como irei fazer, como irei avaliar eles, sempre trabalho muito com calendário, e também em cada bimestre eu sempre coloco como a gente vai trabalhar em cada atividade, quanto eu vou dá em cada atividade, dois pontos nessa atividade, essa atividade vai valer quatro, essa vai valer três, então eles ficam sabendo de tudo. Eu particularmente faço uma coisa mais clara possível para o estudante (PEF3).

Quando eu vou fazer minhas atividades, eu geralmente digo pra eles o que desejo que eles alcancem, quais são os objetivos, acredito que o caminho é esse, se isso realmente for critério, geralmente eu deixo pra eles aquilo que eu pretendo com o final de cada aula (PEF5).

Sim, sempre no começo de cada unidade eu coloco o conteúdo programático no quadro e falo para eles como esses conteúdos serão avaliados ao longo de cada unidade. Deixo sempre bem claro e de forma bem específica (PEF6).

Antunes (2002) destaca a necessidade de esclarecer para o estudante a forma como ele será avaliado, para que o mesmo possa compreender o processo avaliativo diante da sua complexidade.

A partir das falas dos entrevistados, podemos identificar uma ação de deixar claro e evidente os critérios avaliativos. Essa ação é imprescindível para o desenvolvimento do processo avaliativo, pois possibilita a autonomia e interação do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve como principal objetivo analisar as práticas avaliativas experimentadas por professores de EF da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco. Nossa pesquisa teve como participação seis professores de EF das EREM's pertencentes a GRE Recife Norte do Estado de Pernambuco, tendo como procedimentos de coleta dos dados, estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionário e entrevista.

Ao estudarmos o contexto histórico da avaliação da aprendizagem em EFE, notamos avanços em suas concepções/conceitos, objetivos e formas, como também sua importância em considerar o processo de aprendizagem do estudante de forma integral, pois para sua efetivação, se faz necessário que os docentes tenham consciência de uma avaliação formativa, buscando ir além de atribuição meramente de notas.

Com a análise dos dados, consideramos que avaliar a aprendizagem dos estudantes no componente curricular EF, ainda é algo complexo. Identificamos que, mesmo que por vezes os professores compreendam a avaliação direcionada a mensuração, os mesmos entendem sua importância e necessidade na prática pedagógica, compreendendo que esta deve acontecer de forma contínua durante todo processo de ensino-aprendizagem, trabalhando a interação docente junto ao estudante, adequando as realidades e particularidades de cada turma, cada estudante, visando uma formação integral.

Identificamos que os professores afirmam utilizar em sua prática avaliativa os três principais tipos de avaliação. A avaliação diagnóstica na intenção de identificar as dificuldades e facilidades do estudante no início do processo, tendo assim a possibilidade de organizar seu planejamento em torno das necessidades e avanços. A avaliação formativa realizada durante todo processo de ensino-aprendizagem, visando a aprendizagem dos estudantes, transparecendo para eles como e por quê eles serão avaliados, refletindo e discutindo as possibilidades, dificuldades, facilidades e avanços presentes no processo. E a avaliação somativa, realizada ao final da aula, unidade, bimestre, semestre, atrelada a atribuição de notas. Vale destacar que esta última, surge mais na prática dos professores em necessidade de atender à exigência do Estado em transformar o aprendizado em nota.

Quando o docente conhece e tem domínio da função e utilização sobre os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), enriquece sua prática avaliativa, pois

a partir disso, o mesmo estará munido de conhecimento para utilizar essas avaliações de forma específica para cada momento presente em todo processo avaliativo de forma coerente, tendo a possibilidade de variar os instrumentos e critérios avaliativos articulados a cada tipo de avaliação, buscando alcançar os objetivos que ele pretende com avaliação, além de adaptar o processo a necessidade, facilidade e dificuldade de cada estudante.

Referente aos critérios avaliativos, identificamos que os professores utilizam a participação nas aulas, presença/assiduidade, pontualidade, comprometimento com os prazos. Podemos notar que as escolhas de tais critérios se voltam mais para uma dimensão atitudinal. Destacamos que alguns desses critérios como participação e pontualidade são inadequados na avaliação visto que não garantem de fato a aprendizagem do estudante.

Com relação a transparência dos critérios para os estudantes, os entrevistados afirmam apresentarem todos os critérios que serão utilizados na prática avaliativa, evidenciando aos estudantes como e por quê eles serão avaliados. Essa ação se faz necessária, pois o estudante é um dos principais sujeitos do processo avaliativo, precisa estar ciente dele, tendo a oportunidade de participar, interagindo junto ao docente buscando avanços no decorrer de sua aprendizagem.

Em relação aos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, temos em destaque a prova escrita, seminários, apresentação prática, pesquisas. Os professores são cientes da importância e necessidade de variar os instrumentos avaliativos de acordo com a realidade de cada estudante, buscando avalia-los da melhor forma para que possa abranger todas questões que envolvam sua aprendizagem. Os entrevistados aproximam-se e consideram mais relevante em suas práticas pedagógicas os instrumentos avaliativos que possibilitem a expressão da linguagem corporal, não visando a técnica do movimento, mas a possibilidade dos estudantes mostrarem, através do movimento corporal, do diálogo com o professor o conhecimento adquirido sobre determinado eixo temático que será avaliado.

Vale ressaltar que a utilização da prova escrita, instrumento usado por todos professores entrevistados acontece devido a exigência do Estado, sendo obrigatória a aplicação de prova objetiva na segunda nota que compõe a unidade. Os professores não desconsideram os benefícios que este instrumento pode oferecer a sua prática avaliativa, mas consideram que devemos ir além dele e, utilizar diversos instrumentos avaliativos na intenção de qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

No que se diz respeito às dificuldades em avaliar na prática pedagógica dos professores, destacamos a atribuição de nota, valor ao estudante e falta de domínio do conteúdo, eixo/temático. Os professores afirmam que atribuir uma nota, valor ao estudante é algo muito complexo. Nessa lógica, muitas vezes a avaliação da aprendizagem é vista como uma ação de mensuração, atribuindo um valor ao estudante, desconsiderando a realidade dos estudantes e fatores sociais.

Além disso, a falta de domínio de alguns conteúdos, eixos temáticos causa para os professores dificuldades em avaliar. Nesse sentido, os eixos temáticos que os docentes sentem mais dificuldades são dança e luta, um dos principais motivos dessa dificuldade está em torno da formação inicial, os docentes alegam que não vivenciaram tais eixos temáticos de forma satisfatória durante a graduação. Desta forma, vemos a necessidade de formação continuada que qualifiquem a prática pedagógica dos docentes superando as dificuldades.

No decorrer da avaliação, o docente tem a possibilidade de avaliar o estudante e avaliar a sua própria prática pedagógica na intenção de identificar os avanços e dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, buscando contribuir de forma significativa todo processo. Para isso, torna-se necessário que o mesmo tenha consciência de uma avaliação formativa, que supere o rendimento dos estudantes voltados apenas para atribuição de notas, pautadas em fatores quantitativos. É preciso considerar além das questões que fazem parte do chão da escola, fatores particulares de cada estudante, bem como sua realidade, buscando trabalhar os conhecimentos na intenção do estudante refletir e agir de forma crítica na sociedade, pois é preciso compreender o estudante para além de números e desempenho direcionados ao ENEM, foco das majorias das instituições no Ensino Médio.

Ao olharmos para avaliação da aprendizagem em EF, podemos perceber que ainda existem barreiras e dificuldades no processo avaliativo desse componente curricular, mas o esforço em avançar se faz presente nas práticas avaliativas dos professores. Avaliar o processo de aprendizagem do estudante em EF, vai muito além de aspectos motores, da execução de técnicas dos movimentos, é olhar o estudante de forma abrangente, agregando questões fundamentadas no contexto histórico, social, afetivo, cognitivo, emocional de cada turma/estudante.

Por fim, mesmo com os avanços, percebemos que a avaliação da aprendizagem em EFE ainda é algo complexo. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade da continuidade de novos estudos sobre esse tema, visto que a prática

avaliativa nos possibilita analisar todas as intervenções realizadas no processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, temos a intenção de contribuir academicamente principalmente com a produção de artigos, possibilitando tanto para comunidade em formação inicial e formação continuada quanto para os sujeitos e instituições participantes da pesquisa uma reflexão e orientação referente as práticas avaliativas em EFE no chão da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciellen Araújo Oliveira. **Os Critérios de Avaliação na Educação Física Escolar**: um estudo campo na E. E. Prof. Irineu da Gama Paes. 2012. 52f. Monografia (Graduada em Educação Física). Universidade de Brasília/Faculdade de Educação Física Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa Pró-Licenciatura – Polo Macapá-Ap, Macapá, 2012.

AMARAL, Gislene Alves do; 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, 2011, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre, 2011. p.1-14. Disponível: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3602/1535>>. Acesso em: 01 maio 2020.

ANDRADE, José Alexandre Leite de. **Avaliação da aprendizagem do discurso revelado à prática pedagógica**: um estudo de caso numa escola de ensino médio em Maracanaú-CE. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ANTUNES, Celso. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAGNARA, Ivan Carlos. Perspectivas da avaliação na Educação Física Escolar. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, n. 159, 2011.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Democratizar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2011.

BERNARDI, C. R. S. **A avaliação em Educação Física no ensino médio do Rio Grande do Sul**: análise a partir de dados de três diferentes redes de ensino. 2010. 85f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Escola Superior de Educação Física/Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2002.

BERNÍ, Kátia Denise Costa. **Avaliação por parecer descritivo na Educação Física Escolar**: estudo de caso. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão oficial). 2018. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 26/02/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Isabella Blanche Gonçalves. **O saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física Escolar**: recursos avaliativos para o Ensino Médio. 2016. 234f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Ressignificando a Avaliação Escolar. **Cadernos de Avaliação**, Belo Horizonte/UFMG, v. 3, p. 122-129, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. Várzea, Paulista – São Paulo: Fontoura, 2011.

COSTA, Otília Maria dos Santos. Avaliação Escolar e sua significação no processo educativo na primeira fase do Ensino Fundamental. **Cadernos ANPAE**, v. 18, p. 1-15, 2014.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, p. 49-64, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da Educação Física na escola. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo, v.16, p. 127-140, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição. **A Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DANTAS, Augusto Ribeiro. **Avaliação da Educação Física na escola**: análise de uma proposta de intervenção. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2011.

DUARTE, Larissa Ramos. **Avaliação em Educação Física escolar**: em busca de aproximações a uma avaliação formativa. 2018. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia - Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2018.

FERNANDES, Maria Petrólia Rocha *et al.* Avaliação da aprendizagem: reflexões dos professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 2, p. 286-305, 2019.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FONTOURA, Thiago Barcelos *et al.* **Avaliação escolar da Educação Física segundo a opinião de professores da Rede Estadual de ensino de Santa Maria.** Educação Física em Revista, Brasília- DF, v. 35, n. 3, p. 01-09, 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noe da; MIRANDA, Flavine Assis de. **Avaliação Educacional:** formas de uso na prática pedagógica. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 23, n. 52, p. 85-98, 2014.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista.** 2012. 263f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física – metodologias utilizadas por professores dos anos finais do ensino fundamental de instituições públicas de ensino do Município de Pinhão. **X ANPED SUL,** Florianópolis, 2014.

IAMADA, Cristina Forti. **Avaliação formativa na aprendizagem baseada em problemas:** fortalezas e fragilidades. 2018. 105f. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de São Paulo – Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde, Sorocaba, 2018.

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. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade do Vale do Sapucaí - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pouso Alegre, 2015.

LEIMIG, Eveline Silva de Freitas. **Avaliação da Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores das Escolas De Referência em Ensino Médio Integral de Pernambuco.** 2012. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2012.

LEITE, Debora dos Santos; SANTOS, Pedro Carlos Ferreira; MAGALHÃES, Sérgio Ricardo. A avaliação na Educação Física do ensino fundamental. **Revista Digital EFDeportes.** Buenos Aires, n. 174, nov. 2012.

LEITE, Carlinda. Um olhar curricular sobre a avaliação. In: LEITE, Carlinda. (Org.). **Avaliar a Avaliação.** Lisboa, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MATSUMOTO, Marina Hisa. **Avaliação e Educação Física Escolar: práticas cotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo.** 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

MENDES, Evandra Hein. Avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar. In: Carmem Elisa HennBrandl. (Org.). **Educação Física Escolar: questões do cotidiano.** Curitiba: CRV, v. 1, p. 1-153, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1996.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, 2011.

NASCIMENTO, Karen Cristina Costa do. **Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar na Zona Rural no Município de Formosa: realidade e contradições.** 2017. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Avaliação na Educação Física Escolar: um estudo com docentes em diferentes períodos de experiência profissional. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 64-72, 2018.

PERNAMBUCO. Governo de Estado. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco** - Ensino Fundamental Área de Linguagens. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, 2019. Disponível: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/curriculo%20de%20pernambuco%20-%20ensino%20fundamental.pdf>. Acesso em: 09 fevereiro, 2020.

PERNAMBUCO, **Instrução Normativa** nº 04/2014, de 18 de dezembro de 2014. Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo. Recife, 2014.

PERNAMBUCO. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Secretária de Educação: Pernambuco, 2011.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1999.

PINHEIRO, Marcos Felipe Guimarães. Avaliação na Educação Física Escolar: a complexidade do componente curricular. **Revista Formação Docente** – Belo Horizonte, vol. 7, nº 2, p. 25-36, 2015.

PIPA, Mariana Serrano. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica, 2017.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RADES, Cristina Rades. **Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física no Ensino Médio**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense**. Produção didático-pedagógica. Londrina, 2011.

RODRIGUES, Graciele Massoli. A Avaliação na Educação Física Escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2003, v. 2, p. 11-21.

ROMANOWSKI, Joana Paulim, WACHOWICZ, Lílian Anna. **Processos de ensino-aprendizagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Santa Catarina: UNIVILLE, 2003.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Wagner dos. Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O *et al.* (Org.). **Educação Física, Esporte e Sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Ed. da UFS, v. 2, p. 87-106, 2008.

SANTOS, Wagner dos *et al.* Avaliação em Educação Física Escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 09-22, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução - Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 9-22, 2013.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHMITZ FILHO, Antônio Guilherme *et al.* A avaliação e a participação: desafios da Educação Física escolar. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, n. 183, 2013.

SOUZA, Nádia Maria Pereira de; PAIVA, Liz Denize Carvalho. Avaliação do ensino-aprendizagem na formação de professores de Educação Física. In: CUPOLILLO, A. V e MONTEIRO, A. J. J (Org.) **Formação de professores de Educação Física**: diálogos e saberes. Rio de Janeiro: Outras letras, p. 101-111, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, São Paulo. v. 15, n. 2, p. 201-217, 2004.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, n. 3, p. 31- 49, 2010.

TELLES; Cassiano; KRUG; Hugo Norberto. Reflexões sobre a avaliação no âmbito da Educação Física Escolar. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, n. 161, p. 1-18 2011.

TERRA, Dinah Vasconcellos. **Nós da Educação**. Suyanne Tolentino. Paraná: TV Paulo Freire, 2008. Entrevista concedida à TV Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=feiAkHSClic>> Acesso em: 13 agosto, 2020.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais.** 2013. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** – São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, p.11-35, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional.** Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papirus, p. 13-42, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



Secretaria de
Educação
e Esportes



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PERNAMBUCO
ESTADO DE PERNAMBUCO

Rua Coelho Neto, 80 -
São Amaro - Recife -
PE - CEP 50106-140.
Tel. (011) 3181-2592

CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos aos devidos fins que, **KEILA DA SILVA PEREIRA**, estudante do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa Associado de Pós Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco com a Universidade Federal da Paraíba (PAPGEF-UPE/UFPB), está autorizada a desenvolver em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) pertencentes a Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte, a sua pesquisa intitulada "Avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar: um estudo sobre as práticas avaliativas docentes no Ensino Médio em escolas públicas da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco" sob a orientação do Professor Dr. Marcilio Barbosa Mendonça de Souza Júnior.

O estudo antecederá com objetivo de analisar as práticas avaliativas utilizadas por professores da área que lecionam no Ensino Médio em escolas públicas da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco. De caráter qualitativo mediante a coleta de dados junto a turma que será selecionada para observação, bem como questionários e entrevistas que serão realizadas com os professores e alunos.

Ressaltamos que a pesquisadora se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da comissão nacional de ética em pesquisa, de acordo com a resolução CNS/CONEP nº 486/2012 comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Salientamos que para as ações de filmagens e/ou fotografias, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos/responsáveis envolvidos no estudo e entregar na secretaria da instituição.

Recife, 09 de agosto de 2018.

Kátia Monteiro

Kátia Monteiro

Coordenadora Geral do Desenvolvimento da Educação
GRE Recife Norte

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO.

Pesquisador: KEILA DA SILVA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19079519.6.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.564.804

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto cuja temática é sobre avaliar e ser avaliado é algo constante, até mesmo no nosso dia a dia. No campo educacional a avaliação escolar vem sendo bastante estudada e várias discussões acumuladas. Trazendo esse tema para a componente curricular Educação Física, aparecem limitações no que se refere às explicações teóricas e em seu uso no processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, temos a seguinte problemática: como ocorrem as práticas avaliativas em aulas de Educação Física no Ensino Médio em Escolas de Referência da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco? Nosso objetivo é analisar as práticas avaliativas experimentadas por professores e estudantes em aulas de EF no Ensino Médio em escolas de Referência da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco. Metodologicamente faremos uma pesquisa de cunho qualitativo e para os coletados dados de campo, utilizaremos questionário online, entrevista semiestruturada e observação sistemática, como também o estudo bibliográfico e documental. E para o tratamento dos dados encontrados usaremos a análise de conteúdo categorial por temática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-130

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3184-1271

Fax: (81)3184-1271

E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.564.804

Analisar como ocorrem as práticas avaliativas em aulas de Educação Física em Escolas de Referência da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco.

Objetivo Secundário:

Identificar os tipos e concepções de avaliação escolar presente na ação docente; reconhecer os momentos, procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados pelo professor; identificar a compreensão e percepção dos estudantes acerca do processo e objeto avaliativo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O estudo não ocasiona grande risco a saúde, no entanto, caso aconteça constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista e observação de campo, como também desconforto ou alterações de comportamentos no momento das gravações de áudio e vídeo, o material será excluído. Além disso, será feito um acompanhamento com os sujeitos do estudo na intenção de identificar qualquer outra situação de desconforto que possa aparecer.

Benefícios:

A pesquisa não terá benefícios diretos ao participante. No entanto, esperamos que o mesmo possibilite uma reflexão sobre a importância da prática avaliativa nas aulas de EF, seus diversos instrumentos avaliativos e processo de interação professor-aluno sobre o quê, por quê e como acontece a avaliação da aprendizagem

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto não oferece óbice ético; encontra-se em conformidade com a Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados atendendo ao protocolo de pesquisas, em conformidade com a Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado em conformidade com a Resolução 466/12, não havendo nenhum impedimento ético, devendo o pesquisador enviar a Plataforma Brasil, relatório parcial caso durante a pesquisa

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.100-130
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 **Fax:** (81)3184-1271 **E-mail:** cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.564.804

for demonstrado fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento e um relatório final após encerramento da pesquisa totalizando seus resultados

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado em conformidade com a Resolução 466/12, não havendo nenhum impedimento ético, devendo o pesquisador enviar a Plataforma Brasil, relatório parcial caso durante a pesquisa for demonstrado fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento e um relatório final após encerramento da pesquisa totalizando seus resultados

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1414318.pdf	30/08/2019 12:12:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talec.pdf	30/08/2019 12:11:25	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleb.pdf	30/08/2019 12:11:02	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclea.pdf	30/08/2019 12:10:46	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	roteiroobservacao.pdf	14/08/2019 16:50:58	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	questionario.pdf	14/08/2019 16:49:08	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	roteiroentrevistaestudante.pdf	14/08/2019 16:46:09	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	roteiroentvistaprofessor.pdf	14/08/2019 16:45:39	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	termodeconfi.pdf	14/08/2019 16:44:35	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	14/08/2019 16:34:56	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/08/2019 16:33:36	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	14/08/2019 16:33:21	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-130

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3184-1271

Fax: (81)3184-1271

E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.564.804

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	14/08/2019 16:19:54	KEILA DA SILVA PEREIRA	Aceito
----------------	------------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 10 de Setembro de 2019

Assinado por:
Magaly Bushatsky
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.100-130
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 **Fax:** (81)3184-1271 **E-mail:** cep_huoc.procape@upe.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa “**Avaliação da Aprendizagem em Educação Física escolar: um estudo sobre as práticas avaliativas na Rede de Ensino do Estado de Pernambuco**”, sob responsabilidade da pesquisadora Keila da Silva Pereira sob orientação do Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, que tem por objetivo analisar as práticas avaliativas utilizadas por professores da área que lecionam no Ensino Médio em escolas públicas da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco.

Para a realização deste trabalho será(ão) utilizado(s) o(s) seguinte(s) método(s): questionário, entrevista semiestruturada a ser gravada em dispositivo de áudio como instrumentos para coleta de dados. Após o término da pesquisa, este material gravado, filmado ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometê-lo agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, destacamos que não estão previstos, tanto durante quanto depois da pesquisa. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para responder a entrevista e o acesso ao planejamento de ensino para avaliação da aprendizagem em EFE. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado.

Enquanto aos **benefícios**, a pesquisa não oferece nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que o mesmo possibilite uma reflexão sobre a importância da prática avaliativa nas aulas de EF, seus diversos instrumentos avaliativos e processo de interação professor-estudante sobre o quê, por quê e como acontece a avaliação da aprendizagem.

O senhor(a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos** procurar os pesquisadores através do endereço ou pelos Telefones e e-mails:

Pesquisador Responsável: Marcílio Souza Júnior – telefone para contato: (81) 98723-1996; e-mail: marciliosouzajr@hotmail.com

Pesquisadores participantes: Keila da Silva Pereira – telefone para contato: (81) 98231-1500; e-mail: keilapaes94@hotmail.com

Endereço: Rua Arnóbio Marques, Nº 310, Santo Amaro. Recife – PE. CEP: 50.100-130.

Caso suas **dúvidas** não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro 1º andar – Rua Arnóbio Marques, 310 - Santo Amaro - 50100-130- Recife-PE. Fone/Fax: (81) 31841271 – Email: cep_huoc.procape@upe.br

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a) (es).

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador (a)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (PROFESSORES DE EFE)**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

Nome: _____

CPF: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

Gênero: _____ Idade: _____

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Formação: _____

Ano de conclusão do curso: _____

Instituição de conclusão da graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Instituição da Pós-graduação: _____

Área da pós-graduação: _____

3. DADOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL**Cargo:** Professor efetivo Professor contrato Outros**Se efetivo, está de licença/afastamento ou com agendamento prévio?** SIM NÃO**Tempo de exercício profissional em Educação Física Escolar:** _____**Tempo de exercício profissional na Rede Estadual:** _____**Nome da Escola de Referência que trabalha:** _____**Tempo na escola:** _____**Quantas aulas por semana você ministra nessa escola:** _____**Trabalha com quais turmas:** 1º ANO 2º ANO 3º ANO**Ministra aula em Eletivas? Se sim, qual eletiva:** _____

4. DADOS DA PESQUISA

1ª) VOCÊ PRÁTICA AVALIAÇÃO EM SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

- () SIM
 () NÃO
 () ÀS VEZES

2ª) QUANDO VOCÊ GERALMENTE REALIZA SUA AVALIAÇÃO? (INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – SEÇÃO DA AULA)

- () INÍCIO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
 () MEIO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
 () FIM DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
 () CONTINUAMENTE NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3ª) COM QUE FREQUÊNCIA REALIZA SUAS AVALIAÇÕES?

- () TODA AULA
 () TODO MÊS
 () FIM UNIDADE/BISMESTRE
 () FIM DE SEMESTRE/ANO

4º) EXPLIQUE UM POUCO SOBRE A FREQUÊNCIA:

5ª) PARA VOCÊ O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

6ª) USA OU APROXIMA-SE DE UM OU MAIS TIPOS DE AVALIAÇÃO ABAIXO?

- () AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
 () AVALIAÇÃO FORMATIVA
 () AVALIAÇÃO SOMATIVA
 () OUTROS

JUSTIFIQUE:

7ª) USA ALGUM DOCUMENTO/REFERÊNCIA PARA REALIZAR A AVALIAÇÃO?

- () INSTITUCIONAL
- () PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
- () LEGISLAÇÃO
- () PROPOSTA DA REDE
- () PROPOSTA ESPECÍFICA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA
- () INSTRUÇÃO NORMATIVA
- () OUTROS

ESPECIFIQUE SUA RESPOSTA:

8ª) O QUE VOCÊ AVALIA NAS AULAS?

- () CONTEÚDOS
- () COMPORTAMENTO/DISCIPLINAR
- () FREQUÊNCIA
- () PARTICIPAÇÃO
- () APRENDIZAGEM
- () CONHECIMENTO
- () DOMÍNIO MOTOR
- () APTIDÃO FÍSICA
- () OUTROS

JUSTIFIQUE:

9ª) COM QUE PROCEDIMENTOS REALIZA AS AVALIAÇÕES?

- () OBSERVAÇÃO
- () DIALOGO/DEBATE
- () PROVA
- () TRABALHO ESCRITO
- () SEMINÁRIO
- () TRABALHO ORAL
- () TRABALHO PRÁTICO
- () OUTROS

10ª) COM QUE CRITÉRIOS REALIZA AS AVALIAÇÕES?

- () PRESENÇA
- () DOMÍNIO DO CONTEUDO
- () COMPRIMENTO DO OBJETIVO
- () REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES/TAREFA
- () PRAZO

- () RESPONSABILIDADE/COMPROMISSO
- () OUTROS

11ª) SUA PRÁTICA TEM PROXIMIDADE COM ALGUMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ABAIXO?

- () PROMOÇÃO DA SAUDE
- () CRITICO-SUPERADORA
- () CRITICO EMANCIPATÓRIA
- () MULTICULTURAL
- () DESENVOLVIMENTISTA
- () CONSTRUTIVISTA
- () PLURAL
- () OUTROS

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES DE EFE)

1. Informações Iniciais

DATA:	DURAÇÃO:
NOME:	
ESCOLA QUE LECIONA:	
LEGENDA:	
Negrito = Pergunta da entrevistadora	
Normal = Resposta do entrevistado	
PEF: Professor de Educação Física da Rede Pública Estadual	

2. Dados da Pesquisa

1. **O que é avaliação da aprendizagem?**

2. **Com relação a avaliação escolar, você costuma avaliar os estudantes? Quando você avalia e com que frequência você faz isso? De que forma o faz? O que avalia?**

3. **Como você organiza suas aulas e como você sabe se o estudante aprendeu o conteúdo proposto?**

4. **Por que e para que você avalia seus estudantes?**

5. **Para você, como é avaliar seus estudantes? (fácil, difícil, sofrível, indiferente...). Por quê?**

6. **Você pode me falar quais as dificuldades que você apontaria em se avaliar a aprendizagem em Educação Física?**

7. **Existe algum conteúdo que você sente mais dificuldades em avaliar a aprendizagem em Educação Física?**

- 8. Em sua opinião, como é a avaliação na Educação Física hoje e o que você pensa a respeito disso?**
- 9. Você dá nota? Conceito ou parecer descritivo? Pode me falar como você faz isso?**
- 10. Quais critérios você utiliza para avaliar a aprendizagem de seus estudantes no componente curricular?**
- 11. Você se baseia em alguma tendência pedagógica ou abordagem da Educação Física para selecionar os conteúdos a serem trabalhados? Se sim, qual (ou quais)? Se não, comente o porquê disso.**
- 12. Você se baseia em alguma tendência pedagógica ou abordagem da Educação Física para estruturar suas práticas avaliativas? Se sim, qual (ou quais) seriam? Se não, comente o porquê disso.**
- 13. Você considera que é necessária a avaliação no componente curricular Educação Física? Por quê?**
- 14. Você considera que a avaliação ajuda no seu trabalho? Como?**
- 15. Para você, há diferença entre aplicar uma prova (teórica e/ou prática) e avaliar? Explique a respeito disso.**
- 16. Você gostaria de dizer mais alguma coisa, que não foi perguntado, e que considere interessante fazer sobre o tema avaliação da aprendizagem em Educação Física? Ou qualquer outro...**