

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGE**

Charlene Spadotto de Oliveira

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de Educação
Física das escolas municipais de Patrocínio/MG**

**UBERABA
2024**

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGE

Charlene Spadotto de Oliveira

AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Patrocínio/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Processos educacionais e seus fundamentos.

Orientador: Professor Doutor Tiago Zanquêta de Souza.

UBERABA
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- O4a Oliveira, Charlene Spadotto de.
Avaliação escolar: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de educação física das escolas municipais de Patrocínio/MG / Charlene Spadotto de Oliveira. – Uberaba, 2024.
130 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.
1. Avaliação educacional. 2. Professores de educação física. 3. Educação física. 4. Educação. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.26

Charlene Spadotto de Oliveira

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PATROCÍNIO/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **TIAGO ZANQUETA DE SOUZA**
Data: 27/06/2024 13:31:25-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
 **MARIA TERESA ESTEBAN DO VALLE**
Data: 27/06/2024 23:19:50-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Esteban
UFF – Universidade Federal Fluminense.

Documento assinado digitalmente
 **VALESKA GUIMARAES REZENDE DA CUNHA**
Data: 03/07/2024 22:39:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Valeska Guimarães Rezende da
Cunha
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus sempre, por conceder-me saúde e equilíbrio para superar as dificuldades com serenidade.

Ao meu amado esposo, Yvonir, expresso minha profunda gratidão pelo apoio e amor incondicional, sendo o maior incentivador na superação dos meus limites.

Aos meus abençoados filhos, Pedro e Maria Olívia, que com muita paciência também abdicaram de seus finais de semana para que eu pudesse me dedicar aos estudos, minha gratidão;

Aos meus pais, Genuor e Odete, manifesto meu agradecimento pelo amor, incentivo e apoio ao longo desta jornada.

Expresso minha gratidão ao meu querido orientador, Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, pelo suporte, correções, dedicação, incentivo e principalmente pela leveza e sensibilidade com a qual conduziu esta pesquisa.

À professora Dr. Fernanda Telles Márques juntamente com o professor Dr. Tiago Zanqueta de Souza agradeço pelos momentos de reflexão e ensinamentos durante as disciplinas mais significativas que tive durante toda a minha vida acadêmica.

Ao Grupo de estudos GEPEDiCi, sob a coordenação professora Dr. Fernanda Telles Márques e do professor Dr. Tiago Zanqueta de Souza, agradeço pelas ricas horas de compartilhamento de leituras e discussões e que foram de grande valia ao meu trabalho de pesquisa.

Ao Projeto Trilhas de Futuro Educadores da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que oportunizou o meu ingresso ao mestrado, agradeço imensamente.

Às Professoras Dr. Maria Teresa Esteban e Dra. Valeska Guimarães Resende Cunha, pela rigorosidade amorosa que tiveram na banca de qualificação em relação à minha pesquisa e as importantes colaborações para o enriquecimento do trabalho, minha gratidão

Às minhas queridas amigas Jane, Elisangela e Sarah que participaram da emoção do ingresso ao mestrado e de toda a minha trajetória fica meu agradecimento carinhoso.

Às professoras que participaram deste estudo, agradeço pelo tempo dedicado às entrevistas e pelo relato de valiosas experiências.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado, agradeço pelos momentos felizes compartilhados.

À universidade, seu corpo docente, direção e administração, expresso minha gratidão pela ética presente neste ambiente acadêmico.

A todos que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a realização desta dissertação, muito obrigado.

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

“Não há a certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido”.

(Esteban, Maria, 1999, p.18)

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema a avaliação escolar nas aulas de Educação Física, nas escolas municipais de Patrocínio/MG. Possui auxílio financeiro do Projeto Trilhas de Futuro - Educadores, da SEE/MG. Está vinculado ao projeto intitulado “Educação na diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares” e ao Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi). A Educação Física Escolar tem como objeto a expressão corporal enquanto linguagem, um processo de reflexão crítica, a partir do que pode ser observado no cotidiano escolar, tem-se a questão: o que é avaliar na disciplina de Educação Física, a partir da experiência dos professores de educação física das escolas da rede municipal de Patrocínio/MG? Como objeto de investigação tem-se as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física e o objetivo geral foi analisar e compreender o que é avaliar, como conceito e como prática, nas aulas de Educação Física do Ensino fundamental das escolas da rede municipal de Patrocínio/MG. Esta pesquisa utilizou-se do método qualitativo com finalidade exploratória, por meio da pesquisa documental e de campo, com aplicação de entrevistas, que foram realizadas com cinco docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Patrocínio/MG, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise se deu por meio das categorias estabelecidas, quais sejam a “Finalidades da educação física escolar”, cujos resultados apontam que as professoras de Educação Física a compreendem como um componente curricular, que possui conhecimentos a serem ensinados sobre as práticas corporais e os fenômenos a elas relacionados. A categoria "A gente não fica preso só em papel: avaliar para quê?" tem-se que as práticas avaliativas variam com algumas professoras adotando uma abordagem mais individualizada e outras focando na observação do comportamento e da participação dos/as alunos/as. A categoria “A participação e disciplina como critérios de avaliação” traz como resultado que os critérios de avaliação utilizados pelas professoras nas aulas de Educação Física incluem o desenvolvimento motor, comportamento dos alunos, participação nas atividades e respeito pelos professores e colegas e, por último, a categoria "Observação diária: o que dizem as professoras sobre as práticas avaliativas na EF” identificou-se as práticas avaliativas que promovem o desenvolvimento integral dos alunos, em consonância com uma abordagem inclusiva e formativa, de modo a enfatizar o acompanhamento contínuo dos alunos e a adoção das estratégias de ensino para atender às suas necessidades individuais. Conclusivamente, é possível afirmar que as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física adotadas pelas docentes, apesar de apresentarem alinhamento às práticas tradicionais, suscitam práticas de avaliação formativa, ou seja, as tem como horizonte possível.

Palavras-chave: avaliação; educação física escolar; processos formativos.

ABSTRACT

This research focuses on school assessment in Physical Education classes in municipal schools in Patrocínio/MG. It has financial assistance from the Trilhas de Futuro - Educadores Project, from SEE/MG. It is linked to the project entitled “Education in diversity for Citizenship: a study of school and non-school educational and training processes” and the Study and Research Group Education in Diversity for Citizenship (GEPEDiCi). School Physical Education has as its object body expression as language, a process of critical reflection, based on what can be observed in everyday school life, the question arises: what is it to evaluate in the Physical Education discipline, based on experience? of physical education teachers in municipal schools in Patrocínio/MG? As an object of investigation we have evaluation practices in Physical Education classes and the general objective was to analyze and understand what it is to evaluate, as a concept and as a practice, in Physical Education classes in elementary school in schools in the municipal network of Patrocínio/ MG. This research used the qualitative method with exploratory purposes, through documentary and field research, with the application of interviews, which were carried out with five Physical Education teachers from the Municipal Education Network of Patrocínio/MG, working in the initial years of the Elementary School. The analysis took place through the established categories, namely “Purposes of school physical education”, the results of which indicate that Physical Education teachers understand it as a curricular component, which has knowledge to be taught about bodily practices and phenomena related to them. The category “We’re not just stuck with paper: what are we evaluating for?” It is clear that assessment practices vary, with some teachers adopting a more individualized approach and others focusing on observing students' behavior and participation. evaluation criteria used by teachers in Physical Education classes include motor development, student behavior, participation in activities and respect for teachers and colleagues and, finally, the category "Daily observation: what teachers say about evaluation practices in EF”, evaluation practices that promote the integral development of students were identified, in line with an inclusive and formative approach, in order to emphasize the continuous monitoring of students and the adoption of teaching strategies to meet their individual needs. Conclusively, it is possible to state that the assessment practices in Physical Education classes adopted by teachers, despite being aligned with traditional practices, encourage formative assessment practices, that is, they have them as a possible horizon.

Keywords: evaluation; school physical education; formative processes.

LISTADE QUADROS E FOTOGRAFIAS

QUADROS

Quadro 1- Levantamento de Teses e Artigos	23
Quadro 2 - "Para onde Vamos?"	45
Quadro 3- Perfil dos Professores	71
Quadro 4- Síntese conceitual dos documentos acerca da avaliação e avaliação na educação física	83

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Foto da Fachada da Escola Municipal Irma de Carvalho	69
Fotografia 2- Fachada da Escola Municipal Joaquim Martins	69
Fotografia3- Fachada da Escola Municipal Honorato Borges	70
Fotografia 4 - Foto aérea da Escola Municipal Casimiro de Abreu	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECEF	Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física
MG	Minas Gerais
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	11
INTRODUÇÃO.....	17
SEÇÃO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	22
SEÇÃO II –DA AVALIAÇÃO ESCOLAR À AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	33
2.1 Avaliação Escolar	34
2.2 Educação Física Escolar	49
2.3 Avaliação na Educação Física.....	54
SEÇÃO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	61
3.1 Metodologia	61
3.2 Fase bibliográfica	62
3.3 Análise de documentos	64
3.3Produção de dados em campo	64
3.4 Método de análise.....	65
3.5 Análise dos dados.....	67
3.6 Caracterização das Escolas	67
3.7 Os sujeitos participantes da pesquisa: quem são as professoras?.....	71
SEÇÃO IV– ANÁLISE DOCUMENTAL: UM CAMINHO PERMEADO DE CONTRADIÇÕES.....	74
4.1 Conceituaçõessobre avaliação através dos documentos analisados	75
4.2O que os documentos nos revelam sobre a avaliação em educação física?.....	80
SEÇÃO V – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	85
5.1 Finalidades da educação física escolar	86
5.2 “A gente não fica preso só em papel”: avaliar para quê?	93
5.3 “Observação diária”: o que dizem as professoras sobre as práticas avaliativas na EF. .	99
5.4 A participação e disciplina como critérios de avaliação.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	119
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	121
ANEXO 1 – PARECER PLATAFORMA BRASIL	125

MEMORIAL

Me chamo Charlene Spadotto de Oliveira, nasci no dia 09 de agosto de 1982 na cidade de Laranjeiras do Sul, da qual tenho incríveis lembranças. Sou de uma família de classe baixa, filha de uma dona de casa e de um motorista, cresci em uma Vila chamada “Jaboticabal”, nome recebido devido a inúmeros pés da fruta. Essa Vila pertencia à Usina Hidrelétrica de Salto Santiago” na qual meu pai sempre trabalhou. Reconheço que tive uma infância regada de saúde, amor, alegria, bons valores e apesar das dificuldades financeiras, recordo que me vestia e me alimentava muito bem. As casas onde morávamos não tinham muros, então a convivência com vizinhos era muito próxima e tinha amigos de várias idades, como era bom ficar até noite brincando de “bete ombro”, “esconde-esconde”, “3 cortes” entre outras brincadeiras. Lembro com saudade que dormia na casa de amigas e também brincávamos muito de escolinha, mas algo bem ilário é que quando alguém me perguntava o que eu gostaria de ser quando crescesse, sempre respondia: “ah não sei, só sei que não quero ser professora. Mas enfim, minha infância foi muito agraciada, tive oportunidade de conviver com muitas diferenças, demonstrar minha liderança e crescer com as experiências dos amigos. Meus pais foram peças ímpares nessa minha formação por me colocarem em um ambiente tão favorável à todas essas vivências.

A respeito da minha trajetória estudantil, tenho muitas memórias. Eu sempre gostei de estudar e tirar boas notas e me cobrava muito para alcançar o melhor. Entrei na escola na 1ª série na escola Adventista, quando meu pai conseguiu um ótimo desconto, pois era uma instituição particular. Esse “meu velho” nunca mediu esforços para minha formação e demonstrava estar sempre muito preocupado com meu futuro. Minha lembrança desse início escolar é muito viva, pois tive minha primeira professora, o nome dela era Laura, uma encantável professora, voz doce, jeito meigo e uma paciência inigualável. Sendo uma escola de caráter mais religioso, o sistema disciplinar era muito rígido e acredito que isso foi fundamental pra minha vida também. Cursei até a 4ª série ali, e sempre recebia certificados de aluna destaque, amava ser líder de sala e projetos, participava em todos.

As dificuldades financeiras aumentaram, então acabei passando para escola pública, onde fiquei da 5ª à 8ª série. Tenho ótimas recordações de lá também. Acredito, inclusive, que internamente minha futura profissão surgiu nesse período, pois eu gostava muito de esportes. Minha família toda era esportista, meu pai jogava bocha, minha mãe bolão e meu irmão basquete, respirávamos adrenalina. Como eu tinha habilidades para os esportes, me destacava

muito na aula de educação física, era alta e forte e logo passei a fazer parte do time de vôlei da escola, nesta época também comecei treinar pelo time da cidade e, o vôlei se tornou muito importante pra mim.

Em nenhum momento, desviei meu foco dos estudos, aliás, o esporte só acrescentou a ânsia por melhorar a cada dia. Hoje trabalhando na área, vejo quão grande é a contribuição do esporte na vida das crianças e jovens e de toda ou qualquer faixa etária

Quando terminei a 8ª série, meu irmão estava estudando em uma cidade vizinha, chamada Pato Branco, no estado do Paraná. Meu pai como sempre, tirou dinheiro de todo lado e comprou um apartamento e claro, fui também estudar por lá. Procuramos o Colégio particular Mater Dei e por ser atleta consegui uma bolsa de estudos. Fiquei apaixonada pela estrutura da escola, sala de aula, mas não imaginei que seria tão árduo aquele ano, muita matéria, deveres, trabalho e treinos sem contar que morar sem o papai e mamãe foi desafiador. Eu e meu irmão é que fazíamos nossa comida, mas jovens não pensam muito em qualidade e sim em agilidade, não deu outra, engordei bons quilinhos. Olhando para trás, fico impressionada com a tamanha confiança e determinação dos meus pais em nos dar o melhor, ou mesmo tentar, e agradeço a Deus por isso todos os dias!

Ao recordar essas memórias de escola e trazendo o tema desta pesquisa em pauta lembro como eram organizados os critérios para a aprovação na disciplina de educação física. Em todas as aulas eram feitas as chamadas; durante as atividades havia uma predominância no ensino das técnicas esportivas, sobretudo dos esportes coletivos, nos quais eu tinha muita habilidade e sempre tirava boas notas, porém me recordo daqueles colegas que não dispunham deste gosto e nem habilidades para tal, estes ficavam sentados observando a aula. Hoje após ter tido contato com uma vasta bibliografia sobre a Educação Física Escolar (EF), entendo que as minhas experiências na Educação Física estavam ligadas a fins tecnicistas e esportivistas, conforme analisam Bracht (1992) e o Coletivo de autores (1992). Nessa perspectiva, a EF que vivenciei era caracterizada pela ênfase, em parte, pelo desenvolvimento das aptidões físicas, quando participei de atividades de avaliação física de aferição das medidas corporais e testes de desempenho nos anos escolares. E por seguinte no foco das aulas no ensino dos esportes e participação de equipes de esporte escolares.

Voltando as memórias de vida, após o encerramento daquele ano em que morei com meu irmão, este, passou no vestibular em outra cidade bem distante dali, e eu fui convidada para fazer parte de um time de vôlei do sudeste do Paraná. A nossa vida tomou outros rumos, nos separamos e novamente meus pais não mediram esforços para que cada um de nós dois pudesse trilhar nossas vidas e nossos interesses. Estava fazendo o que eu amava, que era

jogar, porém, meus estudos foram grandemente afetados, pois, a cidadezinha que fui morar chamava Engenheiro Beltrão (PR), não havia escola particular, então fui estudar em uma escola pública, que diferente de muitas e igual a várias, a estrutura era muito precária, falta de professores e a matéria do 2º ano eu já havia visto no ano anterior. Assim, a escola perdia sentido pra mim, em contrapartida, como morávamos em 6 jovens em uma república, pude exercer uma certa docência, pois minhas companheiras de esporte tinham muita dificuldade e eu acabava ajudando cada uma delas com o conhecimento que eu já tinha.

Aqueles 10 meses foram suficientes para que eu pudesse me convencer de que minhas habilidades esportivas não eram tão boas para que eu avançasse no esporte e que os estudos me faziam muita falta. No encerramento daquele período, meu pai se aposentou e foi morar na cidade de Ponta Grossa (PR), a qual meu irmão já residia fazendo faculdade. Foi um ano ímpar, pois foi ano de vestibular e eu queria muito adentrar na faculdade, meu pensamento era fixo, queria fazer Psicologia de todo jeito, e mais uma vez, fui estudar em um colégio particular e me deduzi nas apostilas.

Quando olho para trás, percebo o quanto foi bom não ter passado neste curso, acredito que seria uma profissional frustrada, e tenho pouca paciência com o problema dos outros. Com a negativa de inserção no ensino superior, comecei a fazer cursinho, conheci meu atual esposo, que era atleta de basquete, ou seja, o esporte estando ao meu lado mais uma vez, fui procurando opções de cursos que havia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) da cidade, o curso de Educação Física aparecia como o que mais se aproximava daquilo que eu gostava e por isso optei por ele, quando passei em 4º lugar no vestibular. Não poderia ter feito escolha melhor, pois sou apaixonada pela minha profissão. Foram 4 anos de muito aprendizado, com ótimos professores. Me encontrei no ramo da pesquisa, participando de grupos de pesquisa sobre atividade laboral e produzindo muitos trabalhos, participando de congressos, simpósios e estudando muito.

Porém, um convite, que na época surgiu como interesse financeiro, foi crucial para que eu desse uma pausa nos estudos. Fui ser estagiária, no Colégio Marista no 4º ano da Faculdade, recebendo um salário significativo, e que me fez concretizar meu amor pela docência, pela escola, e o que eu queria era aprender cada vez melhor como dar aula. Concluí a faculdade, permaneci no Colégio Marista e a vida acadêmica ficou adormecida, pelo que tenho arrependimento.

Em contrapartida, minha vida pessoal foi transformada, pois me casei, tive um filho em 2007 e nossa família começou a sonhar com outros ares, meu esposo que é mineiro, tinha vontade de voltar para sua terra e eu que desde a primeira vez pisei no chão de Minas, me

apaixonei pela cultura desse povo tão querido. Fizemos um concurso público em Patrocínio, Minas Gerais, em agosto de 2010. Pelo gabarito da prova, achei que não tinha passado e voltamos para o Paraná desanimados, retomamos nossos trabalhos e decidimos que seria um bom momento para ter outro filho. Eu queria muito ter uma menina, e assim Deus nos abençoou. Em dezembro daquele ano, eu já com 2 meses de gravidez, o resultado do concurso saiu e eu estava aprovada. Em março de 2011 tomei posse e fui dar aula em 2 escolas de zona rural. Confesso que foi muito difícil adaptar, sair de uma estrutura magnífica na qual eu trabalhava para ir para um ambiente totalmente oposto, era motivo de muitas lágrimas. A falta de recursos básicos, estrutura física mínima para ministrar as aulas de educação física eram fatos que me deixavam desanimada e indignada. Já próxima de dar à luz, superei os primeiros meses e logo me ausentei para a licença maternidade. O tempo de 7 meses de cuidados maternos também foram cruciais para que eu pudesse entender toda aquela mudança profissional e criar novas metodologias de trabalho perante os poucos recursos que tinha. Retornei em 2012 ao trabalho e por mudanças de quantidade de aulas que foram reduzidas, fiquei apenas em 1 escola de zona rural e outra na zona urbana.

Nos anos seguintes, minha docência foi pautada na busca de alternativas e práticas pedagógicas que fossem ao encontro da realidade na qual me encontrava. Confesso que aprendi muito nessa fase, não somente sobre planejamento diferenciado, mas também como solidariedade, empatia e simplicidade. Quem trabalha ou já trabalhou em escolas do meio rural compreende quão transformador é o ambiente.

Na busca pela minha formação continuada, fiz 48 cursos de extensão e duas especializações, uma em mídias na educação e outra em atividades físicas para pessoas com deficiência, esta última relacionada ao tema que me identifico muito, pois dar oportunidades, mesmo que com total adaptação é essencial para quem tem empatia no ensino e preza pela equidade, desta forma, procuro me atualizar para atender com excelência todos os meus alunos, sem exceção. Cada um dos cursos contribuiu de forma significativa à minha docência.

Em 2016, já na expectativa de aprimorar meus conhecimentos, fiz minha inscrição no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC) no estado de São paulo, estudei muito e estava esperançosa em passar, fui aprovada em 18º lugar, mas havia somente 12 vagas. Foi uma tristeza. Aconteceram apenas 2 desistências e acabei ficando de fora da primeira turma do referido mestrado. Mesmo entristecida, o período de preparação foi grandemente valioso, e desde então foquei meus estudos no conteúdo da prova. Por questões burocráticas, as aulas da primeira turma só tiveram início em 2018, fato que me decepcionou um pouco, mas assim que

começou o curso, os indícios de um próximo processo seletivo já era comentado entre os interessados. Porém, a pandemia apareceu e o segundo processo seletivo foi em 2021 de forma *online*, algo que não foi favorável para mim. Não fui aprovada nesta edição de 2021 e nem em 2022. Mesmo desanimada, percebi que minha rotina de estudos não estava adequada e poderia ter sido isso um fator determinante ao fracasso. Conheci um professor nas redes sociais que ministrava cursos preparatórios para o PROEF, fiz minha matrícula e os estudos orientados começaram a ser realidade, dentre aos inúmeros temas, o que me prendia atenção estava relacionado a avaliação na educação física, tema este que é alvo de muitos debates e reflexões e que também me traz angústia quanto ao meu papel de docente dos meus alunos.

Em abril de 2022, fomos noticiados sobre a oferta de Mestrados e Especializações para professores efetivos da rede estadual por meio do Programa Trilhas de Futuro Educadores - SEE/MG. Ao iniciar o processo de inscrição, fui um pouco afobada e realizei inscrições em vários cursos, *stricto sensu* e *lato sensu* e à medida que os resultados foram sendo apresentados, descartei matricular nas especializações, tendo em vista minha expectativa em ser aprovada no mestrado. Assim que o resultado da Uniube foi divulgado, acelerei a escrita do meu Projeto de pesquisa e, claro, meu tema seguiu aquilo que estava muito interessada no momento e que sempre me trouxe uma certa angústia: “avaliação em educação física”, e fui agraciada e aprovada na segunda fase também.

Não posso deixar de comentar minha emoção e alegria com este resultado. Iniciar um mestrado seria um passo importante para a minha vida pessoal e conseqüentemente profissional. Vibrei muito no dia e estou na vibração até hoje. Minha família foi e está sendo muito colaborativa com a minha nova rotina em meio a dois cargos, estudos, casa e a própria convivência e interação com meus filhos e esposo.

O tão esperado dia de início chegou e foi meu presente de aniversário, fiquei extasiada com a grandeza da Universidade de Uberaba e muito ansiosa para aquele momento. Éramos poucos na sala, pois havia a possibilidade de assistir a aula de forma remota. Nos apresentamos e o conteúdo começou a ser apresentado com muita maestria pelo Prof. José Carlos. Confesso que minha ansiedade era tamanha que gastei 6 folhas de caderno com tanta anotação. Tivemos um momento prazeroso de interação no café com colegas do doutorado e tive a grata satisfação de conhecer meu querido orientador, Prof. Tiago Zanquêta Souza, muito solícito e simpático e que me trouxe naquele momento a calma que eu precisava.

Ao recordar toda essa trajetória, é muito interessante perceber os rumos da nossa história, que muitas vezes são definidos em detalhes e momentos específicos da nossa vida.

Neste momento posso afirmar que como professora/pesquisadora, meu olhar já se modificou. Reavivar conteúdos que fomentam a base da pesquisa está sendo fundamental para refletir melhor meu projeto de pesquisa bem como entender todo o processo histórico educacional, do qual faço parte. É através desta pesquisa e aprofundamento no tema escolhido, que pretendo aprimorar minha práxis pedagógica e contribuir aos leitores deste trabalho através da reflexão e modificação de ações que possam melhorar sua docência. E para finalizar este memorial, deixo um pensamento do amado Paulo Freire, que vem ao encontro de minhas perspectivas de pesquisa: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma, que num determinado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p. 61).

INTRODUÇÃO

A avaliação é uma etapa fundamental no processo educacional, inclusive nas aulas de Educação Física. Ela permite acompanhar o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos, sendo uma ferramenta importante tanto para os professores quanto para os estudantes. No entanto, a avaliação nessa área específica apresenta desafios particulares que precisam ser enfrentados. Ao contrário de outras disciplinas, essa área de conhecimento envolve aspectos práticos e motores, além do desenvolvimento social e emocional dos alunos. Portanto, a avaliação não se resume apenas ao conhecimento teórico, mas também à participação nas aulas, as habilidades motoras, o trabalho em equipe e as atitudes dos estudantes.

Uma das principais medidas avaliativas utilizadas nesse contexto são os trabalhos e provas práticas, que permitem aos alunos demonstrarem suas habilidades e conhecimentos na prática. Além disso, a auto-avaliação e a avaliação entre pares também são ferramentas importantes para que os alunos reflitam seu próprio desenvolvimento e possam reconhecer suas áreas de melhoria. É importante considerar que cada aluno possui habilidades motoras e níveis de condicionamento físico diferentes. Sendo assim, a avaliação precisa ser individualizada e levar em conta o desenvolvimento de cada estudante, sem fazer comparações injustas entre eles. Além disso, é fundamental que a avaliação seja inclusiva, observando as necessidades de alunos com deficiência ou alguma limitação física. A adaptação das atividades juntamente com o desenvolvimento de critérios de avaliação que considerem as particularidades de cada aluno garantirá uma avaliação mais justa e igualitária.

Outro desafio é a avaliação das atitudes e comportamentos dos alunos. Ao avaliar a participação e o envolvimento dos estudantes nas aulas, o professor precisa levar em consideração que cada um possui diferentes interesses e motivações. Para superar os desafios da avaliação nas aulas de Educação Física é importante que os educadores busquem constantemente aprimorar suas práticas e técnicas avaliativas. Promover uma cultura de avaliação contínua, com feedback construtivo e reflexões sobre o próprio desempenho, contribuirá para o desenvolvimento integral dos alunos e contemplará os propósitos da avaliação formativa.

Sabe-se que a avaliação nas aulas de educação física desempenha um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento das habilidades motoras, sociabilidade e atitudes e entender a importância da disciplina na escola é indispensável para que seja

possível observar um movimento para com o aspecto avaliativo no sentido de abandonar as práticas tradicionais e colocar em evidência a avaliação mais processual e qualitativa.

Neste contexto, sabendo que a educação física tem como objeto a expressão corporal enquanto linguagem, um processo de reflexão crítica, a partir do que pode ser observado no cotidiano escolar, nos faz pensar: o que é avaliar na disciplina de Educação Física tomando a experiência dos professores de educação física das escolas da rede municipal de patrocínio? Esta questão é acompanhada das complementares: 1. Quais são as práticas de avaliação utilizadas pelos professores de Educação Física? 2. O que os professores de educação física avaliam nas aulas ministradas? 3. Como as práticas de avaliação são executadas pelos professores de Educação Física? 4. As práticas de avaliação na disciplina de Educação Física emergem do cotidiano escolar?

Para embasar e justificar nosso estudo foi realizado um estudo do estado do conhecimento, por meio do levantamento das pesquisas que abordam o objeto de pesquisa “As práticas avaliativas nas aulas de Educação Física, Para isso, o levantamento de teses, dissertações e artigos se deu por meio do Catálogo de teses e dissertações e do portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram utilizados como descritores: “avaliação em educação física” e foram selecionados trabalhos entre 2018 e 2022 cujos temas se coadunavam com o objeto em questão. Foram selecionadas seis produções acadêmicas para compor o cenário de pesquisa, destas, quatro são resultantes de dissertações de mestrado (Duarte, 2018; Reis, 2020; Oliveira, 2019; Costa, 2021) enquanto dois são artigos de periódicos (Souza; Resende, 2021 e Silva *Et.al*, 2018).

De acordo com a leitura dos textos de produção de pesquisa, pode-se identificar um movimento de reconhecer que a avaliação tradicional, aquela que visa classificar os/as estudantes, por meio da nota ou conceito e da realização de provas, preocupa-se apenas com os resultados finais, com a aprovação e reprovação, o que não constitui a melhor maneira de avaliação que assegure um bom processo de ensino e aprendizagem.

Os autores acima, propõem uma reflexão acerca da avaliação formativa que é a avaliação que visa a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, com a utilização eficiente da metodologia seja ela como for, “[...] não são exatamente seus instrumentos ou um padrão metodológico determinado que conferem o caráter de formatividade, mas o seu poder de informar sobre o processo a fim de favorecer a aprendizagem do aluno.” (Santos, 2005, p. 121).

No entanto, as pesquisas não focalizam, necessariamente, a avaliação nas aulas de educação física, e, desse modo, esta pesquisa se justifica. Nessa perspectiva, o objetivo geral

deste estudo foi: Analisar e compreender o que é avaliar, como conceito e como prática, nas aulas de Educação Física do Ensino fundamental (anos iniciais) das escolas da rede municipal de Patrocínio/MG. E, os objetivos específicos: (a) Identificar as práticas de avaliação utilizadas pelos professores de Educação Física; (b) Entender o que os professores de educação física avaliam em suas aulas; (c) Compreender como as práticas de avaliação são executadas pelos professores de Educação Física; (d) Verificar se as práticas de avaliação na disciplina de Educação Física emergem do cotidiano escolar e (e) conhecer o estado do conhecimento em torno do objeto de investigação da pesquisa, de modo a revelar sua relevância acadêmico-social.

Esta pesquisa utilizou-se do método qualitativo com finalidade exploratória, por meio da pesquisa documental e de campo, com aplicação de entrevistas. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (1994), vai além da operacionalização de valores e é capaz de trabalhar com o universo de significações e fornece um espaço profundo de relações, processos e fenômenos.

A pesquisa foi documental e de campo, com aplicação de entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa documental tem como corpus os documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o projeto político pedagógico de cada escola, e os planejamentos das professoras investigadas. A pesquisa documental é uma das técnicas utilizadas para coletar dados em uma pesquisa científica. Essa técnica consiste na análise de documentos escritos já produzidos anteriormente por outros autores sobre o tema de interesse da pesquisa. A pesquisa documental é importante porque permite ao pesquisador ter acesso a informações que já foram estudadas e documentadas anteriormente, o que pode auxiliá-lo na elaboração de uma base teórica sólida e na identificação de possíveis lacunas no conhecimento existente sobre o tema em questão, como argumenta Ludke e André (1986).

Para tornar possível apreender as experiências dos docentes envolvidos, a proposta foi realizar entrevistas com cinco docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Patrocínio, MG, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma presencial e individual, com agendamento previamente compactuado por ambas as partes, respeitando a disponibilidade de horário das participantes. A escolha das escolas se fez por amostragem, duas escolas centrais, uma escola de periferia e uma em zona rural. Foram cinco docentes entrevistadas que atuam nas escolas acima mencionadas.

As entrevistas aconteceram com duração aproximada de uma hora (60 minutos), e foram gravadas, utilizando dispositivo de aparelho celular da pesquisadora e transcritas. Com

a finalização de cada entrevista, foi realizado o download do arquivo da gravação e este arquivo foi armazenado em equipamento próprio da pesquisadora e não foi armazenado em ambiente virtual.

É importante destacar que toda investigação com seres humanos requer critérios éticos rígidos para não comprometer o bem-estar dos envolvidos, da pesquisadora e da instituição, desta forma foi amparado por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), prevendo a possibilidade de retirada de trechos ou mesmo da participação na pesquisa, bem como foi solicitada a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. As transcrições foram enviadas à todas as participantes havendo concordância em sua totalidade pela manutenção de toda a entrevista transcrita.

Como hipótese temos que a avaliação nas aulas de educação física configura uma prática pedagógica de caráter múltiplo, pois os critérios e formas de avaliar são variados de acordo com cada professor.

A discussão do tema, se deu à luz dos trabalhos de Santos (2008), Hoffmann, (2001), Luckesi, (1995); Saviani, (1999) e Esteban (1999). Hoffmann, (2001) enfatiza a importância da avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, e busca fornecer informações para o estudante e o professor sobre o desenvolvimento do aprendizado. Além disso, ela ressalta a importância de a avaliação ser uma prática construtivista e crítica, que permite ao aluno exercer uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e desenvolver sua autonomia. A avaliação escolar deve ser vista como uma ferramenta pedagógica auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, identificando seus acertos e dificuldades e contribuindo para sua formação crítica e consciente. Para Esteban (1999), a avaliação deve ir além da simples medição de conhecimentos, e deve ser vista como um processo que envolve toda a comunidade escolar: alunos, professores, pais e gestores.

Para discutir sobre educação física na educação básica, recorreu-se aos trabalhos de Soares (2007), Ghiraldelli Junior (1991), Bracht, (1992) e Darido (2016). Atualmente, a Educação Física escolar é vista como um importante recurso pedagógico no processo integral do aluno, promovendo a valorização da cultura corporal, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como trabalho em equipe e resiliência.

Darido (2016) defende que a Educação Física não deve ser vista apenas como uma disciplina que ensina habilidades corporais, mas, sim, como uma forma de desenvolver a linguagem corporal das pessoas de forma consciente e crítica. Para tanto, é fundamental que os professores da disciplina promovam um ensino que respeite as individualidades dos estudantes, oferecendo oportunidades para que eles se apropriem dos conteúdos e técnicas

ensinados. Além disso, o autor enfatiza a importância da Educação Física na promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes, contribuindo para a prevenção de doenças e para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável. Nesse sentido, ela sugere que os professores da disciplina promovam atividades físicas que sejam divertidas e prazerosas, e não apenas repetições monótonas de exercícios.

E, para discutir avaliação na educação física, o referencial foi Betti (2005), Darido (2016), Betti e Zuliane (2002) e Coletivo de Autores (1992). As pesquisas realizadas na área da Educação Física escolar indicam que, atualmente, a perspectiva tradicional, aquela que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa. (Darido, 2016).

Assim, a dissertação está assim organizada, na seção 1, descrevemos o estado do conhecimento pra que obtivéssemos uma visão ampla do que já foi explorado e quais são as perspectivas de pesquisa que ainda não tinham sido abordadas; na seção 2, fizemos as discussões teóricas fundamentais que sustentaram a análise, fornecendo assim, uma compreensão das questões norteadoras, tais como os aspectos histórico conceituais da avaliação, da educação física escolar e também da avaliação nas aulas de educação física. Na seção 3 relatamos os detalhes metodológicos que orientaram a pesquisa, esta que foi baseada no método qualitativo com finalidade exploratória. Na seção 4 explanamos a análise de documentos relevantes e alinhados com a temática avaliação de forma crítica e reflexiva. Na sequência, na seção 5 relatamos a análise das entrevistas entrelaçando com o referencial teórico na busca por responder as questões da pesquisa. Deste modo, encerramos com as referências bibliográficas que foram base de sustentação para a escrita deste trabalho.

SEÇÃO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O Estado do conhecimento é o termo utilizado para descrever o conjunto de informações já disponíveis sobre um determinado tema ou assunto. É o nível em que o conhecimento sobre um tema se encontra em um determinado momento, levando em conta o que já foi estudado e pesquisado até aquele momento. É importante considerar o estado do conhecimento de um tema antes de iniciar um novo projeto de pesquisa, pois isso permite entender o que já foi feito e quais são as lacunas e as oportunidades de novas descobertas a serem exploradas. O estado do conhecimento é um conceito importante em diferentes áreas de pesquisa, pois se refere ao acúmulo de informações e conhecimentos que já foram produzidos sobre determinado tema.

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2014, p.155).

Fazer um levantamento de todos os estudos, teorias e publicações científicas que já foram produzidas sobre o tema é fundamental para se ter uma visão ampla do que já foi explorado e quais são as perspectivas de pesquisa que ainda não foram abordadas. Desta forma o pesquisador pode também identificar quais são os debates e controvérsias que existem na área de pesquisa, bem como detectar eventuais contradições entre diferentes estudos. Essas informações são valiosas para que o pesquisador possa enquadrar sua pesquisa em um contexto mais amplo e contribuir para o avanço do conhecimento na área de estudo.

Morosini (2014), justifica a escolha de trabalhos atuais para o estado do conhecimento por diversos motivos.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (Morosini, 2014, p. 158).

Ela aponta que a escolha da revisão de um período de tempo específico para a coleta de trabalhos deve considerar a produção científica relevante em um período que possua informações atualizadas e de qualidade. A revisão dos trabalhos publicados nos últimos 5 anos permite acompanhar as tendências recentes, mudanças ocorridas na área de estudo e, assim, elaborar um estado do conhecimento que reflita a situação atual.

Foi realizado um levantamento das pesquisas que abordam o objeto de pesquisa “As práticas avaliativas nas aulas de Educação Física, do ensino fundamental, dos anos iniciais das escolas municipais de Patrocínio”.

Para isso, o levantamento de teses, dissertações e artigos se deu por meio do Catálogo de teses e dissertações e do portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram utilizados como descritores: “avaliação em educação física” e foram selecionados trabalhos entre 2018 e 2022 cujos temas se coadunavam com o objeto em questão.

Desta forma, apresentamos na seqüência as pesquisas que abordam a avaliação em Educação Física, enfatizando seus objetivos, métodos e principais resultados, para que possamos visualizar como se encontram as investigações na área, quais os principais aspectos que têm sido investigados e assim verificar de que forma nosso trabalho se pauta em tais direções.

Foram selecionadas seis produções acadêmicas para compor o cenário de pesquisa, destas, quatro são resultantes de dissertações de mestrado (Duarte, 2018; Reis, 2020; Oliveira, 2019; Costa, 2021) enquanto dois são artigos de periódicos (Souza, Resende, 2021 e Silva et.al, 2018).

No quadro 1, apresenta-se o título da produção, nome dos/das autores/asano, se são dissertações ou artigos, e por fim data de acesso, desta forma poderemos visualizar melhor o cenário do estado de conhecimento do qual nos apoiamos.

Quadro 1- Levantamento de Teses e Artigos

TÍTULO	AUTOR	ANO	NATUREZA	DATA DE ACESSO
Avaliação em educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa	Larissa Ramos Duarte,	2018	Dissertação	03/12/22

Construção e validação de instrumento de avaliação para as aulas de educação física no Colégio Pedro II	Maria Ines de Almeida Pinto	2020	Dissertação	01/12/22
Avaliação nas aulas de educação física: práticas e produções cotidianas na escola	Jeferson Lessa Oliveira	2019	Dissertação	03/12/22
Práticas avaliativas nas aulas de educação física, no ensino fundamental em Presidente Kennedyes	Leonardo Barreto da Costa	2021	Dissertação	15/12/22
"Avaliação em educação física escolar: novos ou velhos parâmetros?"	Iris Reis Souza e Sipriano Resende Moisés	2021	Artigo	18/02/23
A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública de ensino de São Paulo	Vera Teixeira Silva, Bruno Allan Teixeira da Silva, Luciene Farias de Melo, e Vilma Leni Nista-Piccolo	2018	Artigo	18/02/23

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quanto ao nível de ensino das pesquisas levantadas duas fazem referência aos anos iniciais, duas aos anos finais, uma a educação infantil e uma não se referencia a nenhum nível de ensino.

Em se tratando dos instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas podemos observar que aqueles mais empregados foram o questionário, a entrevista (grupo focal) e a observação. O objetivo não é o de julgar a utilização destes, mas o de verificar quais foram os mais utilizados quando se pesquisou a avaliação em Educação Física, pois sabemos que cada instrumento e técnica de coleta de dados tem a sua importância e é melhor para um determinado contexto ou para atender a um determinado objetivo.

No trabalho de Larissa Ramos Duarte (2018), intitulado "Avaliação em Educação Física Escolar: Em Busca de Abordagens Formativas", é apresentado um trabalho sobre a avaliação das aprendizagens no contexto da Educação Física, especificamente no Ensino Fundamental da Educação Básica, com base na abordagem da avaliação formativa. O objetivo principal deste estudo foi analisar as visões e práticas de avaliação das aprendizagens nas

atividades pedagógicas de professores de Educação Física que participaram ou estão participando do grupo de formação continuada chamado Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (Lecef), utilizando os princípios da avaliação formativa como referência para análise.

O estudo de Duarte (2018) fundamentou-se em teorias de autores como Fernandes (2006, 2009), Villas Boas (2007, 2011), e outros que seguem uma perspectiva de avaliação formativa. A pesquisa foi conduzida em duas etapas, uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo que incluiu a análise de documentos de planejamento dos professores, documentos oficiais, observações e entrevistas.

A investigação da pesquisadora Duarte (2018) envolveu quatro professoras que lecionam na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que participam ou participaram do grupo de formação continuada denominado Lecef. As observações ocorreram ao longo do período de fevereiro a junho de 2017, com uma turma de cada professora, abrangendo o primeiro ano e três turmas do segundo ano.

Os resultados apontaram que, de maneira geral, as práticas de avaliação das professoras apresentaram uma aproximação aos princípios da avaliação formativa, distanciando-se das práticas tradicionais. No entanto, uma das principais limitações identificadas nas práticas dessas professoras foi a falta de registros sistemáticos e feedbacks mais detalhados.

Sobre o aspecto da avaliação formativa, Villas Boas (2007) destaca que:

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

Da mesma forma temos Fernandes (2009) que também coaduna com Villas Boas sobre esta forma de avaliação:

Torna-se assim necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos

empregados na coleta de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe tão claramente quanto possível acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa obtida com os alunos (Fernandes, 2009, p. 35).

No estudo conduzido por Silva *et al.* (2018), intitulado "A Avaliação na Educação Física Escolar", o foco estava na investigação das práticas de avaliação realizadas por professores de Educação Física no contexto escolar. Este trabalho envolveu sessenta e quatro professores de Educação Física que atuavam em escolas públicas pertencentes à Diretoria de Ensino da região Centro-Sul, no estado de São Paulo. Para a coleta de dados, foi empregado um questionário de natureza mista, e a análise dos resultados seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo. Os resultados do estudo evidenciaram que os professores utilizam uma variedade de instrumentos para avaliar seus alunos. No entanto, tornou-se evidente a falta de integração, interação e interdependência entre os processos de avaliação e aprendizagem, bem como uma deficiência de conhecimento por parte dos docentes sobre o tema.

O estudo apontou a necessidade de práticas de avaliação que façam sentido tanto para os alunos quanto para os professores, as quais devem estar intrinsecamente ligadas ao processo de aprendizagem. Além disso, a avaliação deve fornecer informações para sustentar e reformular o percurso pedagógico. Os autores desse artigo científico embasaram sua pesquisa em teorias de autores como Hoffmann (2009), Esteban (1999), Vasconcelos (2003), Luckesi (2005).

Um aspecto notável desta pesquisa foi a constatação da falta de fundamentação teórica por parte dos professores na escolha dos instrumentos de avaliação em relação aos seus objetivos. De acordo com Vasconcelos (2005), a avaliação ganha significado quando está vinculada a reflexões que conduzem a práticas transformadoras. Os autores também enfatizaram a avaliação formativa como uma abordagem contemporânea que permite analisar como os conceitos são assimilados pelos alunos e como são aplicados nas atividades práticas. Essa abordagem tem potencial para promover a melhoria contínua, preparando os alunos para lidar com suas limitações e superá-las.

Encontramos na dissertação de Jeferson Lessa Oliveira (2019) intitulada "Avaliação nas Aulas de Educação Física: Práticas e Produções Cotidianas na Escola", uma busca em instigar uma discussão sobre a avaliação escolar e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de professores de Educação Física. Nesse estudo, os professores foram convidados a compartilhar os resultados de suas práticas pedagógicas em Educação Física e a refletir

sobre seus métodos de ensino no contexto diário das aulas. O objetivo era levar os professores a repensar seus projetos sob uma nova perspectiva, destacando a importância da avaliação como elemento intrínseco a todo o processo pedagógico escolar.

Essa abordagem exigiu uma profunda imersão no universo da avaliação, com base em autores como Mizukami (1986), Luckesi (2000) e Hoffmann (1989), enfatizando os aspectos mais sutis e inerentes ao cotidiano das aulas. O estudo se desenvolveu a partir das narrativas das práticas dos professores, com ênfase naquelas que envolveram a criação diária de materiais com os alunos na escola, como jogos, brinquedos, portfólios, painéis, entre outros.

Dos três professores participantes da pesquisa, um trabalhou com o ensino médio, outro com os anos iniciais e o terceiro com a educação infantil e os anos iniciais. O processo de pesquisa envolveu o engajamento, movimento e aprendizado de todos os participantes. A pesquisa revelou uma nova perspectiva sobre a avaliação, destacando como ela se manifesta ao longo das dinâmicas das aulas de Educação Física, conforme evidenciado nas narrativas dos professores sobre a produção material de seus projetos.

As falas dos professores mostraram que a avaliação é uma prática ampla e complexa que permeia todo o processo de produção dos projetos, envolvendo observação, percepção e tomada de decisões. A avaliação foi compreendida como um elemento intrínseco que se entrelaça e ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem de avaliação não se limita a instrumentos avaliativos tradicionais, mas envolve uma observação contínua e sensível do contexto e das situações que ocorrem nas aulas.

Essa forma de avaliação não tem o propósito de julgar ou punir os alunos, mas sim de contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Em todos os casos, o diagnóstico resultante da avaliação levava a tomadas de decisões pedagógicas. A avaliação se revelou como um processo constante e contínuo, que na maioria das vezes ocorre de maneira menos convencional e explícita.

O autor destacou Hoffman (1989) neste aspecto:

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo de ensino-aprendizagem para transformar-se no próprio processo, gerando um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. Passo a passo, na sua trajetória, professor e aluno permanecem atentos quanto aos resultados dessa ação. Todos os momentos em sala de aula, todas as tarefas de aprendizagem transformam-se em episódios de avaliação e educadores e educandos passam a interagir na solução imediata das lacunas e dificuldades, no replanejamento das atividades, na definição de novas metas (Hoffman, 1989, p.59).

O objetivo da investigação de Oliveira (2019) era, portanto, criar soluções e tomar decisões sobre a prática em andamento que inclui questões e situações inesperadas e que surgem nas relações cotidianas durante as aulas. Não se trata, portanto, de uma ferramenta de mensuração de conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas dos elementos que vão contribuindo constantemente para a construção das práticas e de ensino e aprendizagem. A partir do encontro coletivo, foi possível identificar que os professores compreendem a avaliação como uma atividade processual, no sentido de continuidade e permanência. Compreendem também que as formas de avaliar devem ser variadas para que possam captar e ser mais sensíveis às diferentes formas de aprendizagem. Sinalizam, também, que qualquer que seja a forma de avaliação ou qualquer que seja o instrumento avaliativo utilizado, nenhum deles irá captar realmente o que foi aprendido por todos os alunos. É importante que os alunos, sejam avaliados de forma justa e equilibrada para que eles possam alcançar seus objetivos acadêmicos com sucesso e a escola deve garantir que a avaliação seja feita de forma imparcial com base nos resultados obtidos no processo de aprendizagem. Os professores precisam fornecer feedback construtivo aos alunos para ajudá-los a melhorar e reforçar sua compreensão.

Maria Inês de Almeida Pinto Reis (2020) conduziu uma dissertação intitulada "Desenvolvimento e Validação de um Instrumento de Avaliação para Aulas de Educação Física no Colégio Pedro II". O objetivo principal da autora, foi criar e validar um Instrumento de Avaliação destinado a auxiliar os professores na avaliação dos alunos durante as aulas de Educação Física ministradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Campus Humaitá II do Colégio Pedro II.

Para atingir esse objetivo, a autora realizou uma análise minuciosa dos documentos oficiais que regem a proposta pedagógica do Colégio Pedro II, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e o Projeto Político Pedagógico Institucional de 2018. Além disso, conduziu uma revisão da literatura na área de Educação Física e Avaliação, fundamentando-se em autores como Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Castellani Filho (1997), Darido e Souza Junior (2007), Sanches Neto (2005), Bracht (1996), Chianca (2001), Daolio (2004), Penna Firme (1994) e Candau (2011). A pesquisa também contou com a colaboração de professores de Educação Física da própria instituição, que participaram de entrevistas exploratórias e grupos focais, que são instrumentos de coleta de dados qualitativos utilizados neste estudo de avaliação.

No método de pesquisa adotado pela pesquisadora Reis (2020), a ênfase recaiu na abordagem avaliativa com foco em objetivos, visando verificar se os propósitos estabelecidos para as aulas de Educação Física foram atingidos e possibilitar a revisão dos métodos empregados para alcançar esses objetivos. O instrumento criado para a coleta de dados, foi submetido a uma validação técnica realizada por três professores doutores especializados em Avaliação, afiliados à Faculdade Cesgranrio, e posteriormente a um painel de especialistas em Educação Física, que avaliaram o conteúdo, considerando sua abrangência, relevância e utilidade. O propósito da criação deste Instrumento de Avaliação era fornecer aos professores de Educação Física um recurso fundamentado e embasado, destinado a orientá-los na avaliação dos alunos em relação a 41 competências especificadas no instrumento.

No sentido de criar um instrumento de avaliação a autora se sustenta em Worthen; Sanders; Fitzpatrick (2004) que trata:

O traço distintivo de uma abordagem centrada em objetivos é o fato de que os propósitos de uma atividade são especificados e, nesse caso, a avaliação concentra-se na medida em que esses propósitos foram alcançados (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 129).

Os resultados obtidos indicam que o Instrumento de Avaliação elaborado possui a qualidade almejada, relevância e atende aos objetivos propostos, reunindo amplas condições de auxiliar os professores na avaliação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Na dissertação intitulada "Práticas Avaliativas nas Aulas de Educação Física no Ensino Fundamental em Presidente Kennedyes" de Leonardo Barreto da Costa (2021), o autor teve como objetivo principal compreender as práticas de avaliação adotadas pelos professores de Educação Física que lecionam no ensino fundamental. O estudo abordou a importância da avaliação nas salas de aula dos professores de Educação Física, baseando-se nas ideias de Darido (2012), Luckesi (2008), Hoffmann (2009), Esteban (2009).

Para fundamentar a hipótese de que o instrumento de avaliação na Educação Física no Ensino Fundamental pode promover uma avaliação mais independente, desvinculada da análise e perspectiva exclusiva do professor, o autor adotou uma metodologia de estudo de caso com abordagem qualitativa de natureza exploratória. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semi-estruturados, contendo perguntas abertas e fechadas.

Os resultados da pesquisa indicaram que a prática avaliativa pode ser associada a um processo contínuo que permite a coleta de informações para diagnóstico, julgamento e tomada

de decisões. Isso proporciona aos alunos um feedback constante sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o autor argumentou que as escolas devem proporcionar oportunidades para que os alunos demonstrem seu conhecimento por meio de métodos alternativos de avaliação, como projetos em grupo, trabalhos em sala de aula, discussões e debates, entre outros. Essas abordagens têm o potencial de desenvolver o pensamento crítico dos alunos e adquirir habilidades práticas importantes. Ao final da pesquisa, o autor propôs a elaboração de um Guia Didático em formato de e-book, com base nos resultados obtidos após a aplicação e análise dos questionários junto aos professores de Educação Física do Ensino Fundamental.

E no artigo intitulado "Avaliação em Educação Física Escolar: Novos ou Antigos Parâmetros?" de Iris Reis Souza e Moisés Sipriano Resende (2021), os autores abordam a tradição da avaliação escolar, caracterizada historicamente pela classificação, inclusão e exclusão de alunos do sistema educacional. Eles destacam a importância dos educadores progressistas em repensar a avaliação como uma prática contínua de coleta de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de contribuir para a formação dos alunos.

Os autores também apresentam perspectivas inovadoras para a avaliação no contexto da Educação Física, uma disciplina que tradicionalmente enfatizou a aptidão física e o treinamento esportivo. Essas novas abordagens visam ampliar a análise da aprendizagem para além da dimensão motora.

O embasamento teórico do texto fundamenta-se em autores como Fernandes (2009) e Luckesi (2008). No que diz respeito à coleta de dados, os autores utilizaram questionários como instrumento.

Os resultados da pesquisa indicam uma tendência dos docentes em se aproximarem da perspectiva de avaliação formativa ou continuada. No entanto, ainda é observada certa confusão na compreensão dos critérios como instrumentos avaliativos. Além disso, nota-se que a participação dos alunos ainda é frequentemente usada como critério de avaliação, contrariando estudiosos e a própria legislação educacional, que consideram a participação como uma obrigação dos alunos e não um critério a ser avaliado.

Os autores sugerem a realização de novos estudos que envolvam um maior número de docentes e aprofundem os resultados obtidos nas pesquisas.

De acordo com a leitura dos textos de produção de pesquisa citados até o momento, podemos identificar um movimento de reconhecer que a avaliação tradicional, aquela que visa classificar os/as estudantes, por meio da nota ou conceito e da realização de provas,

preocupando-se apenas com os resultados finais, com a aprovação e reprovação, não é a maneira de avaliação que se preocupa com o ensino e aprendizagem.

Luckesi (2008) aponta que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto, ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, 69 adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 2008, p. 34).

Os autores dos trabalhos selecionado no estudo do estado do conhecimento, propõem uma reflexão acerca da avaliação formativa que é a avaliação que visa a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, com a utilização eficiente da metodologia seja ela como for, “[...] não são exatamente seus instrumentos ou um padrão metodológico determinado que conferem o caráter de formatividade, mas o seu poder de informar sobre o processo a fim de favorecer a aprendizagem do aluno” (Santos, 2005, p. 121).

Darido (2012) enfatiza a importância de avaliar os alunos de maneira justa e equitativa. A avaliação deve refletir o nível de aprendizado alcançado pelo aluno e não somente o nível em que ele se encontra no momento, pois isso ajuda a estabelecer metas e incentivar os alunos a melhorarem suas habilidades. Darido (2012) também recomenda que os professores considerem outras formas de avaliação, como trabalhos práticos, relatórios e projetos, para avaliar de forma eficaz o progresso dos alunos. Os professores devem também levar em conta as forças e habilidades individuais de cada aluno para criar planos de avaliação que desenvolvam e incentivem o crescimento acadêmico.

Ao analisar estes trabalhos podemos observar que os autores adotam uma postura de defesa ou destaque da relevância de uma avaliação contínua, processual e participativa. Isso visa a auxiliar os professores na identificação das dificuldades de aprendizagem ao longo do percurso e na indicação de direções a seguir. Essa abordagem reflete um esforço visível em romper com as práticas tradicionais de avaliação.

No que diz respeito ao conceito de avaliação, percebemos um avanço no sentido de entender qual sua relevância e função no processo de ensino e aprendizagem, porém as práticas dos docentes, ainda em sua maioria, demonstram fragilidades que não condizem com a teoria muitas vezes expressa. A avaliação ainda se demonstra como uma lacuna a ser

preenchida pela escola, mas que tem seus olhares modificados, isso demonstra o esforço por parte daqueles que acreditam em uma escola democrática, inclusiva e voltada para o aprendizado de fato.

As práticas que demonstram esse avanço são o acolhimento do que o aluno traz consigo, a observação individual, o feedback sobre o aprendizado, o olhar positivo com relação ao erro, as anotações e a adaptação do conteúdo. O que vimos em alguns trabalhos e que não valida a evolução das práticas, está voltado a nota dada pela frequência do aluno, pela participação em aula, ainda pelo sentido de classificação.

SEÇÃO II – DA AVALIAÇÃO ESCOLAR À AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção faremos um breve olhar sobre o processo histórico das temáticas elencadas nesta pesquisa. A discussão sobre avaliação, se deu à luz dos trabalhos de Santos (2008), Hoffmann, (2001), Luckesi, (1995); Santos, (2008); Saviani, (1999) e Esteban (1999).

Hoffmann, (2001) enfatiza a importância da avaliação mediadora, que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, e busca fornecer informações para o estudante e o professor sobre o desenvolvimento do aprendiz. Além disso, a autora ressalta a importância de a avaliação ser uma prática construtivista e crítica, que permite ao aluno exercer uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e desenvolver sua autonomia. A avaliação escolar deve ser vista como uma ferramenta pedagógica auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, identificando seus acertos e dificuldades e contribuindo para sua formação crítica e consciente. Para Esteban (1999), a avaliação deve ir além da simples medição de conhecimentos, e deve ser vista como um processo que envolve toda a comunidade escolar: alunos, professores, pais e gestores.

Para discorrer sobre educação física na educação básica, recorreu-se aos trabalhos de Soares (2007), Ghiraldelli Junior (1991), Bracht, (1992) e Darido (2016). Atualmente, a Educação Física escolar é vista como um importante recurso pedagógico no processo integral do aluno, promovendo a valorização da cultura corporal, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como trabalho em equipe e resiliência.

Para tanto, é fundamental que os professores da disciplina promovam um ensino que respeite as individualidades dos estudantes, oferecendo oportunidades para que eles se apropriem dos conteúdos e técnicas ensinados. Darido (2016) enfatiza a importância da Educação Física na promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes, contribuindo para a prevenção de doenças e para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável. Nesse sentido, ela sugere que os professores da disciplina promovam atividades físicas que sejam divertidas e prazerosas, e não apenas repetições monótonas de exercícios.

E, para abordar a avaliação na educação física, o referencial é Betti (2005), Darido (2016), Betti e Zuliane (2002). As pesquisas realizadas na área da Educação Física escolar indicam que, atualmente, a perspectiva tradicional, aquela que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa. (Darido, 2012).

2.1 Avaliação Escolar

A escola é uma instituição educacional dedicada à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos. É um local onde os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos, habilidades e competências em diferentes áreas do conhecimento, além de desenvolverem aspectos sociais e emocionais. Estes aprendizados ocorrem nos mais diversos espaços da escola, e são projetados para proporcionar uma experiência educacional completa e diversificada aos alunos.

Para Esteban (1999):

A escola é um espaço caracterizado pela multiplicidade. Experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diversos se plasmam nos diversos discursos que se cruzam em seu cotidiano pondo em diálogo conhecimentos produzidos a partir de várias perspectivas (Esteban, 1999, p.14).

Podemos considerar a escola então, como uma instituição escolar que representa um ambiente marcado pela diversidade. É onde convergem uma variedade de experiências, realidades, visões de mundo, aspirações individuais, interações sociais, posições de poder, heranças históricas e experiências culturais. Essas múltiplas facetas se entrelaçam nos diferentes discursos que permeiam o dia a dia da escola.

Além disso, uma escola também pode ser vista pelos seus valores, missão e visão. Esses princípios orientam a forma como a instituição busca educar e formar seus alunos, promovendo o desenvolvimento intelectual, moral, social e emocional.

Cada escola possui sua própria identidade e características distintas, que podem variar de acordo com a região geográfica, nível de ensino, filosofia educacional e recursos disponíveis. A descrição de uma escola inclui tanto aspectos tangíveis, como estrutura física e recursos, quanto aspectos intangíveis, como valores, cultura escolar e clima de convivência. Estas características individuais de cada escola podem ser encontradas no Projeto Político pedagógico.¹

De acordo com Vasconcellos (2002), o projeto político-pedagógico pode ser entendido:

¹Resolução 4692 /2021 Art. 8º - O projeto político pedagógico, que se constitui num documento formal, intencional e articulador dos processos que ocorrem na escola, é um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam os programas, projetos e práticas pedagógicas e administrativas da escola, obedecidas as normas do sistema educacional.

Como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcelos, 2002, p. 169).

O PPP (Projeto Político pedagógico) é um documento de construção e execução coletiva, em que além da identidade escolar, é onde está o planejamento de onde se quer chegar e quais os caminhos e metodologias a escola escolherá para percorrer, servindo de guia para a escola como um todo. É nesse documento que encontramos a avaliação como uma das ferramentas utilizadas pelas escolas.

A avaliação é um tema extremamente polêmico e relevante no contexto educacional, uma vez que tem como principal objetivo verificar o processo de aprendizagem dos estudantes como também as possíveis dificuldades e potencialidades. É um instrumento essencial para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e também para a promoção de uma educação de qualidade.

O histórico da avaliação escolar pode ser traçado desde a antiguidade, quando já se buscava avaliar o conhecimento dos estudantes. Na Grécia Antiga, por exemplo, os alunos eram testados em áreas como matemática, filosofia e literatura. Naquela época, as escolas eram frequentadas por crianças e jovens que buscavam um aprendizado mais formal. Nesse contexto, a avaliação era realizada a partir da participação e desempenho dos alunos em debates e discussões em sala de aula (Santos, 2008).

Durante a Idade Média, as instituições educacionais foram dominadas pela Igreja Católica, que utilizava a avaliação como forma de controlar o ensino e garantir a transmissão dos valores cristãos. Já no Renascimento, houve um avanço na forma de avaliação, que passou a ser mais objetivada em testes e exames. Com relação a pedagogia do exame, Angel Dias Barriga, em seu artigo “ Uma polêmica em relação ao exame” (Esteban, 2003) nos apresenta a evolução da prática do exame na história da pedagogia e nos alerta de que nem sempre se vinculou o exame a atribuição de notas ou certificação como conhecemos atualmente.

Barriga (2003) examina a história do exame como uma construção social e política, não como uma necessidade inerente à prática educativa. Através de uma análise crítica, o autor descreve o exame como um espaço social onde ocorrem várias inversões, transformando problemas sociais em questões técnicas. Esta abordagem reducionista ignora as complexas

relações sociais e políticas que influenciam a educação, focando em vez disso em aspectos técnicos como objetividade, validade e confiabilidade. Essa perspectiva cientificista do exame, segundo ele, desvia a atenção das questões fundamentais relacionadas ao acesso à educação, justiça social e investimento no desenvolvimento educacional.

É importante notar que as formas de avaliação vigentes estavam vinculadas à crença de que a aprendizagem correspondia à memorização dos conteúdos. Partia-se do princípio de que o aprendiz não sabia nada (era uma tábula rasa) e o conhecimento se dava por transmissão. Nesse aspecto, para verificação da aprendizagem parecia suficiente conferir se o aluno era capaz de reproduzir, de repetir, o que lhe fosse ensinado. Essa maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem durou até, pelo menos, o século XIX.

No fim do século XIX, as escolas começaram a adotar o conceito de notas, que é utilizado até hoje como forma de avaliação. Além disso, foi nessa época que surgiram os primeiros testes padronizados, como forma de avaliar o desempenho acadêmico em uma escala nacional e a partir daí, começou uma tradição que se estendeu ao longo dos anos. (Santos, 2008).

No entanto, as demandas do mundo contemporâneo, a concepção que temos sobre infância e aprendizagem, novos conhecimentos da psicologia e, mais recentemente, da neurociência têm proporcionado, já há mais de um século, ampla reformulação na área da didática.

Pretendemos então conceituar o termo avaliação, levando em conta algumas concepções, pois sabemos que o conceito pode ser definido por diversos autores de diferentes formas de acordo com suas filiações teóricas. Maria Teresa Esteban (2010), autora que defende a avaliação como ato de investigação destaca a avaliação como um elemento fundamental presente em todas as fases do processo educacional. Segundo a autora, é por meio da avaliação que se alcança um equilíbrio nesse processo, sendo crucial considerar sua contribuição ao longo do caminho, indo além dos simples efeitos observados. Ela argumenta que as causas do fracasso escolar e da exclusão social não devem ser atribuídas unicamente à avaliação, enfatizando que mesmo uma mudança na abordagem avaliativa não garantirá a eliminação desses problemas.

Nas palavras de Esteban, percebemos que, apesar das diversas concepções associadas ao termo "avaliação", é essencial levar em consideração as distintas abordagens que cada educador adota. A avaliação, segundo a autora, deve ser compreendida como um processo de grande importância, capaz de fomentar mudanças e abrir novas possibilidades na prática pedagógica.

Para Luckesi (2006), que nos traz um grande suporte com relação a avaliação diagnóstica, defende que a avaliação representa um meio de coletar dados acerca do desempenho nas aprendizagens dos estudantes em uma escola específica. Para o autor, muitas vezes, os professores não estão primariamente interessados no desempenho em si, mas sim no resultado alcançado pelos alunos, negligenciando a ênfase na abordagem utilizada por eles para atingir esse resultado. Nesse sentido Luckesi (2006) propõe uma análise crítica da avaliação e indica a necessidade de pensá-la para além da cultura do exame. O autor afirma que a avaliação não deve ser praticada de forma ingênua, como se ela fosse uma atividade neutra, pois “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da sociedade” (Luckesi, 2002, p. 23). É por isso que, em diferentes tempos históricos, a avaliação assume diferentes formas e funções. Portanto, a reflexão pedagógica tem que ser constante e tais processos precisam ser continuamente revistos, de modo a permitir que a escola se posicione em relação às práticas e representações de seu tempo.

Segundo Jussara Hoffmann (2001), autora que representa a avaliação mediadora, diz que a avaliação é descrita como um conjunto de procedimentos didáticos que se desdobram ao longo de um extenso período e em diversos ambientes escolares. Com um caráter processual, seu objetivo é constantemente direcionado para a melhoria do objeto avaliado. Portanto, compreendemos que avaliar não se resume a simples julgamentos, mas a compreender o que está sendo avaliado, possibilitando intervenções e implementando mudanças que favoreçam o desenvolvimento da criança.

Numa perspectiva liberal (bancária) de educação, do século XX aos dias atuais, adotou-se uma concepção de avaliação como um processo sistemático e objetivo utilizado para determinar o valor, a qualidade, o desempenho ou a eficácia de algo. Pode ser aplicado em diversos contextos, como educação, negócios, saúde, tecnologia e muitos outros. O objetivo da avaliação é obter informações úteis e precisas sobre um objeto, processo, pessoa ou situação para tomar decisões controladas, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, ou simplesmente entender o estado atual das coisas. Se faz presente na vida diária das pessoas, mesmo de que forma inconsciente, por vezes somos avaliados, por outra avaliamos, e dentro da escola se tornou indispensável.

Mas, numa outra perspectiva, que é crítico-transformadora, para Esteban (1999) apesar, de a avaliação ser uma prática indispensável ao processo de escolarização ela continua sendo um tema polêmico: “Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação frequentemente usados na sala de aula, que muitas vezes se fazem acompanhar da sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas de ação” (Esteban 1999, p.10).

É percebido que as provas são de caráter classificatório, e que dividem os alunos em escalas, níveis, aptos ou não, ou seja, demonstram ser um método excludente e seletivo. Para Luckesi (1995).

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 1995, p. 34).

Nessa abordagem classificatória da avaliação, conforme abordado por Hoffmann (1993), ela permanece presente no ambiente escolar contemporâneo e isso se manifesta através de sua ênfase no aspecto disciplinar e punitivo, o que resulta na falta de oportunidade para uma reflexão aprofundada sobre a construção do conhecimento e das aprendizagens por parte dos estudantes. Além disso, a autora diz que essa abordagem não contribui para ajudar os indivíduos a superarem seus erros e dificuldades, pois envolve a classificação e a comparação entre os alunos, usando elementos como notas, conceitos, símbolos como estrelas e carimbos, ou seja, essa prática determina se um aluno é considerado excelente, bom, mediano ou fraco.

Fazendo um resgate histórico e sob a luz do presente vemos que a educação sempre se moldou de acordo com a sociedade dominante, uma sociedade capitalista, voltada para única e exclusivamente seus interesses e que, apesar de ao longo dos anos ter oferecido educação as classes menos favorecidas, sempre se diferenciou das classes mais ricas, as quais buscavam mecanismos de controle, garantia de hierarquia e manutenção da desigualdade social. E um desses mecanismos era a avaliação.

A avaliação foi o instrumento criado pela classe dominante para controlar a ascensão dos indivíduos mantendo-os na classe menos favorecida. Através do aspecto quantitativo da avaliação, a classe dominante continua mantendo os melhores lugares na sociedade, alegando que todos teriam o mesmo direito, mas na realidade não são todos que conseguiriam chegar aos melhores cargos sociais. O que se vê na realidade é que apenas os que representam a classe dominante conseguem galgar os degraus que levam aos melhores lugares, mantendo a classe dominada refém de um processo competitivo, que privilegia uns poucos apenas (Silva, 2010, p. 54).

Segundo Luckesi (2008) no contexto brasileiro, a avaliação da aprendizagem é utilizada para promover uma abordagem pedagógica explorada com o modelo social

preponderante, amplamente reconhecido como conservador de orientação liberal. Como previamente mencionado, a avaliação que se baseia na classificação dos alunos está enraizada nessa perspectiva social e opera em consonância com ela. O autor argumenta, portanto, que a avaliação educacional de cunho classificatório perpetua a estratificação social, ao permitir que alguns indivíduos tenham acesso e aprofundamento no conhecimento, enquanto outros enfrentam evasão e estagnação. Nesse sentido, essa avaliação não auxilia na transformação social e, sim, fortalece tal modelo social. O autor enfatiza, também, que no cenário brasileiro, através das políticas públicas que as baseiam, a avaliação é mais arraigada em uma abordagem centrada na pedagogia do exame. Essa abordagem é orientada para a resolução de provas e testes, visando à admissão em vestibulares, a progressão para níveis educacionais subsequentes, ou até mesmo à análise de taxas de aprovação/reprovação, ou seja, temos uma ideologia hegemônica que domina o contexto escolar..

Essa concepção hegemônica de avaliação nas políticas públicas tem sido objeto de intensos debates e reflexões no âmbito acadêmico e político. A avaliação até pode ser considerada como um instrumento fundamental para o monitoramento e análise dos resultados das políticas públicas, permitindo a identificação de pontos fortes e fracos, bem como a tomada de decisões para o aprimoramento das ações governamentais. No entanto, a forma como a avaliação é concebida e implementada pode influenciar significativamente os resultados alcançados.

Atualmente são dois os exames complementares desenvolvidos pelo INEP/MEC, chamados de Prova Brasil e SAEB componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica. O SAEB foi criado em 1990 e a Prova Brasil em 2005. Ambos os exames são aplicados a cada dois anos e, por possuírem a mesma base metodológica, passaram a ser realizados de forma conjunta. (Assunção, 2013)

A concepção hegemônica de avaliação nas políticas públicas muitas vezes se baseia em critérios de eficiência, eficácia e economicidade, privilegiando a mensuração dos resultados quantitativos e a busca por indicadores de desempenho. Essa abordagem tende a enfatizar o controle, buscando garantir a transparência e a prestação de contas por parte dos gestores públicos. No entanto, essa ênfase na avaliação quantitativa pode limitar a compreensão dos impactos das políticas públicas sobre a população e a sociedade como um todo. Além disso, essa concepção muitas vezes desconsidera as dimensões qualitativas e subjetivas dos processos e resultados das políticas públicas. A avaliação baseada apenas em indicadores de desempenho pode não captar aspectos complexos e multidimensionais das

políticas públicas, tais como as relações de poder, as desigualdades sociais e as perspectivas dos diferentes atores envolvidos. (Assunção, 2013)

Esteban (2009) cita que é imprescindível ressaltar os elementos menos evidentes presentes nos discursos e nas ações, que são projetados com o intuito de converter a dinâmica do poder em uma dinâmica do conhecimento, validando atitudes de negação, destruição, subjugação e perpetuação da alteridade como uma mera reprodução do mesmo, mesmo que sob uma aparência diferente. Nesse sentido, é importante considerar a diversidade de saberes e experiências que podem contribuir para uma avaliação mais contextualizada e crítica das políticas públicas.

Uma concepção mais ampla e democrática de avaliação nas políticas públicas deve incorporar uma abordagem participativa e inclusiva, que valorize o diálogo e o engajamento dos diferentes atores sociais no processo avaliativo. A avaliação participativa pode contribuir para a construção de narrativas mais plurais e empoderadoras sobre as políticas públicas, permitindo a expressão das vozes e demandas daqueles que são diretamente afetados por essas políticas. (Assunção, 2013)

Desta forma, a concepção hegemônica de avaliação nas políticas públicas pode limitar a compreensão e o alcance dos objetivos das políticas governamentais. É fundamental promover uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas dominantes, de modo a ampliar o debate e a construção de novas abordagens que considerem as diferentes dimensões e perspectivas envolvidas no processo de avaliação das políticas públicas. A promoção de uma avaliação mais plural e participativa pode contribuir para a democratização e aprimoramento das políticas públicas, fortalecendo a sua capacidade de resposta às demandas e necessidades da sociedade.

Segundo Luckesi (2008), essa concentração nas provas, exames e notas traz consigo a teoria, como a elaboração de testes com o propósito de reprovação, a presença de ajustes nos pontos atribuídos que frequentemente não criaram de maneira significativa para a aprendizagem, e a utilização da avaliação da aprendizagem para exercer um controle social sobre os estudantes.

Neste mesmo contexto e trazendo as práticas avaliativas nesta perspectiva Mendes (2013) pontua em seu artigo que:

As práticas avaliativas realizadas no interior das escolas, ao enfatizarem instrumentos que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos/as estudantes reforçam uma ideologia sutil e complexa, de controle e de reprodução social. Ou seja, com aparência de

avaliar igualmente a todos e todas, o sistema educacional oculta os reais interesses da sociedade capitalista e contribui para a manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual. Além disso, é um mecanismo de ajuste e de subordinação, pois, ao serem submetidos a esse tipo de avaliação, os/as estudantes são treinados/asa aceitarem o controle, os julgamentos, as recompensas e punições como naturais, e como naturais as divisões da sociedade em que se encontram inseridos/as (Mendes, 2013, p.64).

A abordagem baseada na pedagogia do exame provoca efeitos em três dimensões claramente diferenciadas: no campo pedagógico, onde a avaliação deixa de cumprir seu propósito de apoiar o processo de aprendizagem; no âmbito psicológico, onde é usado como instrumento para promover a conformidade das personalidades; e no contexto sociológico, fortalecendo a estrutura de aulas dentro da sociedade. (Luckesi 2008)

Para Esteban (1999), selecionar, classificar e hierarquizar saberes e pessoas se faz marcas de um processo que deveria ser dialógico para ser antagônico.

Processo que gera práticas que dificultam a expressão de múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e porque não de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento (Esteban 1999, p.15).

As avaliações escolares têm consequências amplas e duradouras não apenas na vida escolar dos indivíduos, como também em outros espaços. Os desempenhos registrados pela escola embora digam respeito apenas a um conjunto pequeno de habilidades e saberes incidem sobre a autoestima das pessoas e, efetivamente, abrem algumas possibilidades e fecham outras em disputas de tipos variados em diversos espaços sociais.

A avaliação vem se modificando, transformando-se através das pedagogias pela qual vem passando, sendo ela uma das etapas importantes do processo educativo, determinando a continuação do aprendizado, ou a retomada do conteúdo. Logo, é claro que as abordagens atuais de avaliação permanecem arraigadas nos métodos tradicionais, nos quais os exames e as notas são valorizadas, os equívocos (erros) são censurados e penalizados e resultam na categorização dos indivíduos. Essa perspectiva ressalta a importância de considerar a avaliação como uma prática social voltada para a transformação e o aprimoramento das pessoas, das instituições e da sociedade como um todo, ao invés de meramente um valor numérico destinado à comparação ou classificação.

Desta forma, a avaliação deve ir além da mera atribuição de notas e conceitos aos estudantes, ela deve fornecer feedbacks construtivos, que auxiliem no aprimoramento das habilidades e competências dos alunos. Atualmente, a avaliação escolar é feita de diversas maneiras, como provas, testes, trabalhos individuais ou em grupo, apresentações, entre outros. O importante é que a avaliação seja justa, objetiva e que leve em consideração tanto os conhecimentos adquiridos pelos alunos quanto as habilidades que eles desenvolveram em outras áreas.

Quando se leva em consideração os aspectos jurídicos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que estabelece os princípios e objetivos da educação no Brasil, abrange as questões educacionais de maneira abrangente, incluindo detalhes sobre o funcionamento do sistema educacional. Nesse contexto, o artigo 24, no item V, trata da avaliação, enfatizando a importância dos aspectos qualitativos do desempenho do aluno e seus progressos no processo de aprendizagem.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: ... V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 2005, p. 15).

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC²) propõe a avaliação escolar como uma análise integral do estudante, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Ter uma visão ampliada do processo de avaliação é essencial para alcançar sucesso. De outro modo, a avaliação se dará apenas como cumprimento burocrático e perderá sua real essência. A BNCC confirma que a avaliação deve ser um processo contínuo e integrado à prática pedagógica, com o objetivo de acompanhar o progresso dos alunos, identificar suas dificuldades e orientar

² Apesar do texto que discorre na BNCC sejam voltado para uma educação integral, respeitando as diferenças, justa e de qualidade, Souza e Novais (2021) em seu artigo “Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular” nos revela que o documento nos demonstra uma perspectiva neoliberal e neoconservadora, quando engessa os currículos, vincula a qualidade aos resultados de avaliações externas desprezando o processo de aprendizagem e que preserva as tendências tradicionais e atendendo aos interesses mercadológicos.

instruções que promovam o aprendizado. Ela destaca a importância de diferentes instrumentos de avaliação, incluindo observações, registros, produções dos alunos e avaliações escritas, de forma a fornecer uma visão abrangente do desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2018).

A partir dessa perspectiva, Hoffmann, (2001) enfatiza a importância da avaliação mediadora, que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, e busca fornecer informações para o estudante e o professor sobre o desenvolvimento do aprendizado. Além disso, ela ressalta a importância de a avaliação ser uma prática construtivista e crítica, que permite ao aluno exercer uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e desenvolver sua autonomia. Luckesi, (1995); Saviani, (1999), reconhecem a importância da avaliação escolar no contexto educacional e se posicionam criticamente as práticas mais tradicionais e enfatizam a necessidade de repensar o papel da avaliação na educação.

Para Luckesi (1995), o componente efetivo para que se dê a avaliação um rumo distinto da autoritária, é o resgate da sua função diagnóstica. “Para não ser autoritária, e conservadora, a avaliação terá que ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos a serem perseguidos” (Luckesi, 1995, p.43).

A avaliação escolar deve ser vista como uma ferramenta pedagógica auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, identificando seus acertos e dificuldades e contribuindo para sua formação crítica e consciente. Para Esteban (1999), a avaliação deve ir além da simples medição de conhecimentos, e deve ser vista como um processo que envolve toda a comunidade escolar: alunos, professores, pais e gestores.

De acordo com Esteban (2009): “A avaliação não pode ser vista como um instrumento neutro e técnico, pois sempre está carregada de valores, ideologias e intencionalidades que podem reforçar ou transformar as práticas educativas” (Esteban, 2009, p. 42).

Esteban (2009) defende a importância da diferença na avaliação escolar, reconhecendo que diferentes alunos aprendem de maneiras diferentes e que, portanto, precisam ser avaliados de forma diferenciada. Além disso, ele destaca a relevância da auto avaliação, na qual os alunos são convidados a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e a estabelecer metas para seu desenvolvimento pessoal.

Outro ponto importante abordado por Esteban (2009) é o papel do professor como mediador da avaliação. Para ela, o professor deve estar atento às potencialidades e dificuldades dos alunos, a fim de orientar sua aprendizagem e contribuir para o processo de

formação integral de cada um. Além disso, a avaliação não deve ser encarada como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo, que acompanha a trajetória dos alunos todo tempo. Ressalta-se que a avaliação escolar, deve ser vista como uma ferramenta pedagógica que busca contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, valorizando a diversidade de formas de aprendizagem e reconhecendo o importante papel do professor como mediador do processo avaliativo.

Hoffmann (2001) destaca a importância da avaliação em uma perspectiva mediadora e da autoavaliação como formas de desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos estudantes em relação ao próprio processo de aprendizagem. Nessa visão, é importante que a avaliação seja justa e equitativa, para que todos os estudantes tenham as mesmas chances de demonstrar seus conhecimentos e habilidades. Para isso, é necessário estabelecer critérios claros e transparentes para a avaliação, de forma a evitar possíveis discriminações e injustiças. É imprescindível também que a avaliação escolar também considere os aspectos socioemocionais e culturais dos estudantes.

Dentro da abordagem da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008) fala que a avaliação escolar está intrinsecamente ligada ao contexto social de cada aluno. Isso exige do professor uma abordagem pedagógica crítica, o que torna o processo educacional transparente, dialético e bem estruturado. O educador envolve-se em investigar e analisar diversas formas e instrumentos de avaliação, examinando as causas e os efeitos em todo o ciclo de ensino-aprendizagem.

Saviani (2012) enfatiza que:

A própria essência da pedagogia histórico-crítica perpassa pela compreensão do compromisso de mudança da sociedade, e não da sua perpetuação. Aliás, esse é o sentido básico da expressão histórico-crítica. Assim, podemos compreender a escola tal como se configura no momento presente, mas precisamos lembrar que tudo o que se mostra agora é resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2012, p. 93).

Cada indivíduo é único, com uma identidade particular que exige respeito por suas especificidades. Dado que ninguém é exatamente igual a outro, um processo de avaliação eficaz leva em consideração esse aspecto. Ao respeitar as diferenças, criam-se condições mais propícias para a conquista da equidade. Nas palavras de Luckesi (2005):

[...] avaliação é um instrumento que auxilia o professor verificar os resultados que estão sendo obtidos, assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos. Quando isso não acontece, ou seja, quando a avaliação é executada fora do processo de ensino e com objetivo exclusivamente de atribuição de notas e conceitos,

pode-se dizer que os alunos inseridos neste contexto muito provavelmente podem acabar fracassados no âmbito escolar. Se a avaliação não for diagnóstica ela não terá como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e nem o auxiliando em seu crescimento (Luckesi 2005, p.150).

É imprescindível também que a avaliação escolar também considere os aspectos socioemocionais e culturais dos estudantes. A avaliação deve levar não apenas o conhecimento, mas também o desenvolvimento global dos alunos, incluindo aspectos como a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, entre outros. Essa formação contribui para a formação integral dos estudantes.

Outro ponto importante a ser destacado sobre a avaliação e que os estudantes devem ser envolvidos no processo estimulados a refletir sobre seu próprio empenho e participar ativamente dos critérios de avaliação.

Hoffmann (2009), em seu livro “Avaliar para promover”, discute que avaliar deve servir para promover o desenvolvimento do aluno e não como instrumento focado na promoção de série escolar. No quadro 2 “Para onde vamos?”, a autora destaca, na primeira coluna, as práticas mais comuns na escola, em geral pautadas em uma ação classificatória. Na segunda coluna, ela apresenta as práticas almeçadas quando consideramos que uma das funções mais importantes da avaliação é promover o avanço das aprendizagens e a reorganização das ações pedagógicas, e isso carrega muitos fatores como : mudar a dimensão avaliativa, promover a autonomia do aluno, a auto-avaliação, criar critérios claros e objetivos de aprendizagem que vão garantir que a avaliação seja um reflexo preciso do progresso do aluno.

Quadro 2 - "Para onde Vamos?"

Práticas mais comuns		Práticas almeçadas
De uma avaliação a serviço da classificação, seleção, seriação...	⇒	a uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção da cidadania.
De uma atitude de reprodução do(a) professor(a), de alienação, de cumprimento de normas...	⇒	à mobilização, à inquietação, na busca de sentido e significado para essa ação.
Da intenção prognóstica, somativa, de explicação e apresentação de resultados finais...	⇒	à intenção de acompanhamento permanente, de mediação, de intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem.

Da visão unilateral (centrada no professor) e unidimensional (centrada nas medidas padronizadas e na fragmentação disciplinar)...	⇒	à visão dialógica, de negociação entre os envolvidos e multirreferencial (objetivos, valores, discussão interdisciplinar).
Do privilégio à homogeneidade, à classificação, a competição...	⇒	ao respeito à individualidade, à confiança na capacidade de todos, à interação e à socialização...

Fonte: Hoffmann (2009, p. 19).

A autora defende, portanto, que, o(a) professor(a) pode assumir o papel do avaliador do processo de aprendizagem de forma consciente. Esse contexto confere ao professor a responsabilidade pelo objeto avaliado e por sua própria aprendizagem a respeito do processo avaliativo. Nessa prática, estão atrelados os princípios de democracia, de cidadania e de direito à educação, diferentemente das concepções avaliativas classificatórias, que se revelam arbitrárias, competitivas e individualistas.

Mas será que estas propostas são fáceis de se alcançar? Vejo que todas elas estão diretamente relacionadas a questões como: um ambiente adequado; aos recursos que mobilizam a prática do professor e à formação inicial e continuada do professor. A dificuldade de progredir nessa abordagem é influenciada tanto pela cultura avaliativa arraigada da escola tradicional quanto pela ausência de familiaridade dos professores com as concepções de avaliação embutidas nos métodos que utilizam. Em outras palavras, a falta de formação abrange a compreensão limitada das potenciais contribuições da avaliação para os processos de ensino-aprendizagem.

Quando examinamos a cultura avaliativa, não podemos negligenciar a função autoritária e disciplinadora que moldou e ainda serve de base para a estrutura pedagógica e burocrática das escolas de ensino fundamental. As práticas educativas, incluindo as avaliativas, espelham o contexto sócio-histórico-cultural da educação, ao passo que a educação, por sua vez, perpetua e alimenta certas práticas sociais. Nesse sentido, conforme destacado por Luckesi (2008), embora as escolas expressem um discurso desejoso de formar alunos por meio de processos de aprendizagem significativos, promovendo indivíduos, libertando mentes e transformando o ambiente social por meio de uma formação reflexiva e crítica, a avaliação persiste como repressora – centrada em conteúdo, sem levar em consideração o histórico e o processo individual de cada aluno, e sem apoiar os professores na

formulação de estratégias para futuras práticas de ensino. O papel da avaliação na sala de aula deve ser repensado.

Quanto aos educadores, as políticas de órgãos governamentais, como o INEP e a CAPES, assim como entidades profissionais, como a ANFOPE, e periódicos acadêmicos, concordam de maneira unânime sobre a urgência de reexaminar currículos e métodos de formação. Embora não seja possível listar exaustivamente todos os pontos criticados por essas instituições, uma análise mesmo que sucinta das grades curriculares e ementas das disciplinas nos cursos de Licenciatura em todo o país indica, em sua grande maioria, uma lacuna significativa em relação aos estudos sobre avaliação da aprendizagem. Conseqüentemente, muitos professores, após a obtenção do diploma, tendem a reproduzir simplesmente as práticas avaliativas que experimentaram enquanto alunos (Hoffman, 2001). Geralmente, essas práticas são de natureza classificatória e orientadas para a coleta de notas, sem que os professores tenham um entendimento aprofundado das bases e concepções que as fundamentam. Dessa forma, eles passam por uma formação profissional que não os capacita a compreender plenamente as potencialidades da avaliação em sua capacidade de contribuir para os processos de ensino-aprendizagem, especialmente sob uma perspectiva emancipatória.

Por fim, é fundamental que as avaliações escolares sejam utilizadas como um instrumento para a melhoria da qualidade da aprendizagem. Os resultados obtidos devem ser utilizados para a tomada de decisões pedagógicas, tanto no nível individual, como institucional. Assim, a avaliação se torna uma ferramenta de transformação e desenvolvimento, contribuindo para a construção de uma educação cada vez mais efetiva e inclusiva.

Avaliar para incluir significa romper com a lógica excludente também de uma sociedade competitiva e individualista. Sem esta premissa fica difícil compreender o papel da avaliação formativa e processual. Já “avançamos” espetacularmente quanto a alguns aspectos. No entanto, em outros, ainda resistimos e insistimos em manter velhas práticas (Mendes, 2013, p.68).

Em suma, a avaliação escolar desempenha um papel fundamental no processo educativo. Para que seja eficaz, é necessário que seja democrática, diversificada, investigativa justa e que considere tanto os aspectos cognitivos como socioemocionais e culturais dos estudantes, dos professores, da comunidade escolar como um todo. Além disso, garantir a participação dos alunos no processo avaliativo e utilizar os resultados obtidos como subsídios

para a melhoria da qualidade do ensino permitirá que o processo ensino-aprendizagem seja significativo.

Podemos nos apoiar na transformação que Esteban (1999) defende ao falar que existem possibilidades ao enfrentamento de práticas menos excludentes, que nos permitem acreditar em um movimento neste sentido e que sinalizam perspectivas importantes para se repensar a avaliação.

A autora nos propõe uma avaliação em uma perspectiva emancipatória marcada por uma abordagem crítica e progressista da avaliação educacional, defendendo a ideia de que a avaliação deve ser uma ferramenta para a emancipação dos alunos, ou seja, para capacitá-los a compreender e transformar sua realidade. Esteban argumenta que a avaliação emancipatória não deve se limitar a medir o desempenho dos alunos, mas sim ser uma prática que promove a reflexão, o diálogo e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ela acredita que a avaliação deve ser utilizada como um instrumento para empoderar os alunos, ajudando-os a se tornarem sujeitos críticos e ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, Esteban (2003) enfatiza a importância de uma avaliação que leve em consideração as diversas dimensões do ser humano, indo além do aspecto puramente cognitivo. Ela defende uma avaliação que valorize as diferentes formas de conhecimento e as habilidades dos alunos, reconhecendo que o aprendizado não se limita apenas ao domínio de conteúdos acadêmicos. Esse olhar de Maria Teresa Esteban sobre avaliação formativa está alinhado com uma visão crítica da educação, na qual a avaliação desempenha um papel fundamental na promoção da emancipação dos alunos, capacitando-os a entender e transformar o mundo ao seu redor. A autora nos traz a avaliação como prática de investigação que, dá ênfase aos caminhos percorridos, e ao reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos na criação de soluções para as tarefas, abre-se espaço para as diferenças entre eles e para as múltiplas interpretações de uma mesma situação

Ainda nesta projeção a autora aposta em uma matriz contrária à hegemonia, adotando uma perspectiva democrática e emancipadora, e encontra nos princípios e valores propostos por Freire, bases significativas para a criação de práticas avaliativas. Concordo com Freire, assim como compartilho da mesma visão sobre o desafio que temos pela frente “ lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazerde sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação” (Freire, 1996, p.116).

2.2 Educação Física Escolar

A história da educação física escolar no Brasil é marcada por uma série de mudanças e transformações ao longo dos anos, é uma história rica e complexa, refletindo a evolução da educação e da sociedade como um todo. De acordo com o livro "História da Educação Física no Brasil", de Carlos Alberto Figueiredo da Silva e Celi Taffarel, a educação física nas escolas brasileiras começou a ser introduzida no final do século XIX, com a criação dos primeiros ginásios e grupos escolares. Na época, a prática esportiva ainda era vista como uma atividade voltada apenas para os homens, sem espaço para as mulheres.

Durante esse período colonial, a Educação Física nas escolas foi voltada principalmente para a formação militar. Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, houve uma investigação europeia mais ampla nas práticas educacionais, mas a abordagem militar permaneceu. O período imperial continuou a focar a Educação Física como parte da formação militar, com influências da ginástica europeia.

No ano de 1851, ocorreu a implementação da Reforma Couto Ferraz, que estabeleceu como requisito a inclusão da disciplina de Educação Física nas escolas do município da Corte. De maneira geral, essa mudança gerou considerável descontentamento por parte dos pais, os quais viam com reservas o envolvimento de seus filhos em atividades desprovidas de foco exclusivamente intelectual. No que diz respeito aos meninos, a resistência foi um pouco menos intensa, pois a prática da ginástica estava associada, em certa medida, às instituições militares. No entanto, quando se tratava das meninas, houve casos em que pais proibiram expressamente a participação de suas filhas nas atividades de Educação Física. (Lima, 2015)

Em 1880, Rui Barbosa emitiu sua opinião acerca do projeto 224, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, que foi formalizado por meio do Decreto nº 7.247 em 19 de abril de 1879, no âmbito da Instrução Pública (Carvalho, 1942). No contexto desse parecer, Rui Barbosa advogou em favor da inclusão da ginástica como matéria nas escolas, bem como a equiparação dos professores de ginástica aos docentes de outras disciplinas. Em suas considerações, Rui Barbosa enfatizou e esclareceu sua concepção sobre a relevância de manter um corpo saudável para sustentar eficazmente as atividades intelectuais. (Lima, 2015)

De acordo com Soares (2007), a Educação Física tem uma grande importância no século XIX por conta de estudos e pesquisas a partir de conceitos básicos sobre o corpo e a sua utilização como força de trabalho. É uma época também em que se consolida a divisão das classes sociais, a burguesia e a classe operária, sendo criadas condições de vida

extremamente diferente entre eles, e dessa forma essas contradições de classe são cada vez mais visíveis.

O autor destaca que:

É nesta perspectiva que podemos entender a educação física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instancias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção desse homem novo: no campo, na fábrica, na família e na escola. A educação física será a própria expressão física do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo saudável (Soares, 2007, p. 06).

A partir do século XX, a Educação Física se consolidou como uma disciplina obrigatória nas escolas, e foi ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas e nos debates pedagógicos. Porém, ainda havia muitos desafios a serem enfrentados, como a falta de estrutura e recursos adequados, a segregação de gênero, e a idéia equivocada de que a disciplina era dominada somente por exercícios físicos e práticas competitivas. (Soares, 2007).

No início do século XX, a Educação Física começou a se diversificar nas escolas, incluindo atividades esportivas e de recreação. A ginástica sueca e a ginástica francesa foram melhoradas como parte do currículo. A influência da Educação Física alemã também se tornou mais evidente. Entre 1930 e 1940 a Educação Física passou a ser considerada uma disciplina escolar essencial, com a criação dos primeiros cursos de formação de professores de Educação Física. No governo de Getúlio Vargas, foram criados órgãos para regulamentos e controlar o ensino da Educação Física no país.

Ao longo das décadas seguintes, a educação física foi ganhando cada vez mais importância nas escolas, mas sempre foi vista como uma disciplina secundária em relação às demais matérias. Foi a partir da década de 1960 que a educação física ganhou reconhecimento como uma disciplina fundamental para a formação integral dos alunos.

No período que segue entre os anos de 1960 e 1970 durante o regime militar, a Educação Física era frequentemente usada como instrumento de controle social e treinamento físico-militar. A partir da década de 1970, houve um movimento de renovação da Educação Física, com a busca por uma abordagem mais crítica e inclusiva, influenciada pelas tendências pedagógicas da época (Castellani, 1997).

Nas últimas décadas, a Educação Física escolar passou por significativas mudanças metodológicas, com a incorporação de outras áreas como a Pedagogia e a Psicologia, e o respeito às características individuais dos alunos. Nesse período a disciplina também passa

por modificações em suas metodologias de ensino, abrindo espaço para o desenvolvimento de atividades mais lúdicas e recreativas. A prática de atividades físicas deixou de ser vista como obrigação e se tornou um espaço de experimentação, autonomia e aprendizado. (Costa; Vianna, 1995).

De acordo com Ghiraldelli Junior (1991):

A Educação Física pedagógica é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a educação física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a educação física como uma prática eminentemente educativa. E, mais do que isto, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral” (Ghiraldelli Junior, 1991, p.19).

A partir dos anos 1980, mais especificamente no final dos anos 1970, surge um debate em torno da necessidade de reformulações na Educação Física. Este diálogo se concentra principalmente em âmbitos acadêmicos e universitários, uma vez que na prática cotidiana, tais mudanças enfrentam um processo mais prolongado para serem concretizadas. Dentre os motivos que deflagraram esse movimento de transformações, a autora destaca diversos fatores:

- Inicia-se a discussão do objeto de estudo da Educação Física, se Educação Física era ou não ciência, se devia estar na universidade ou não.
- São abertos vários programas de mestrado na área.
- A partir de um programa do MEC, vários docentes foram estudar fora do país.
- Na década de 1980, eles retornam em diferentes estados e universidades.
- Há um novo panorama político-social resultante da abertura política e da redemocratização do país (o movimento das Diretas Já).
- Alguns professores de Educação Física passam a cursar o mestrado na área de Educação.
- Os professores não se sentiam mais à vontade para defender o esporte para alguns e, ao mesmo tempo, não era preciso defender o homem forte e sem doenças, já que a máquina e as novas tecnologias vinham substituindo o trabalho humano (Darido, 2012, p. 24-25).

O conjunto dessas influências culmina em uma fase de reflexão profunda e mudanças substanciais na Educação Física, tanto em termos de sua base acadêmica quanto das abordagens que ela busca incorporar.

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação, publicada em 20 de dezembro de 1996 (LDB – 9394/96), com referência à educação física, no texto, contém as seguintes palavras: Artigo 26 § 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente

curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996). A aprovação da Lei (9.394/96) mudou significativamente o cenário da educação física. Isso porque se propôs considerar a educação física como parte do currículo. O mesmo se aplicado a todas as outras disciplinas do currículo. Essas mudanças indicaram progresso. Pelo menos do ponto de vista jurídico, isso importou. Isso permitiu um olhar para um tipo de educação física diferente do que você se fazia antes.

A Educação Física possui uma trajetória de, no mínimo, cento e cinquenta anos no contexto do mundo ocidental contemporâneo. Ela carrega consigo uma herança histórica e um conjunto de habilidades práticas, além de estar em constante busca pela definição de sua própria base de conhecimento. Essa busca visa ir além de uma abordagem meramente técnica, orientada para o corpo e suas atividades, para abranger um enfoque mais amplo. Isso implica em contribuir para uma compreensão holística do ser humano, superando os limites convencionais e promovendo uma visão abrangente

Atualmente, a Educação Física escolar é vista como um importante recurso pedagógico no processo integral do aluno, promovendo a valorização da cultura corporal, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como trabalho em equipe e resiliência. Betti (1992) concorda com o avanço, e explica que a Educação Física “deve preocupar-se com a formação do cidadão que irá usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física” (Betti, 1992, p.285). Podemos salientar que a disciplina acima citada também incorpora aspectos de saúde pública (programas e/ou projetos que possuem benefícios da atividade física para a saúde e o bem-estar dos alunos); o bem-estar pessoal e comunitário; a promoção não apenas a saúde física, mas também habilidades como autoestima, cooperação, trabalho em equipe e valores esportivos; as habilidades para a vida toda - saúde física e mental e o bem-estar geral para a vida toda. Ou seja, a Educação Física é uma disciplina que transcende a simples atividade física.

Na Educação Física, coexistem diversas concepções, modelos, tendências e abordagens, todas buscando romper com o paradigma mecânico, esportivista e tradicional que em tempos passados esteve associado aos esportes. Dentro dessa multiplicidade de abordagens pedagógicas, podem ser destacadas a psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista, a perspectiva da saúde renovada, as abordagens críticas e, mais recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997).

O conceito pedagógico de aptidões psicomotoras difundiu-se inicialmente nos programas de escolas “especiais”, cuja finalidade era atender alunos com deficiência física e intelectual. Este é o primeiro movimento mais articulado que surgiu na década de 1970, em oposição aos modelos educacionais anteriores. O conceito de psicomotricidade visa o desenvolvimento psicomotor, ultrapassando os limites biológicos e o desempenho corporal, incluindo e potencializando o conhecimento psicológico. Para isso, as crianças precisam ser constantemente estimuladas a desenvolver a lateralidade, a consciência corporal e a coordenação motora. No entanto, as abordagens de ensino tendem a focar no interesse próprio, sem mostrar o que e como deve ser feito. (Darido e Rangel, 2005).

O modelo desenvolvimentista, por seu lado, procura proporcionar aos alunos as condições necessárias ao desenvolvimento do seu comportamento motor, oferecendo-lhes experiências de movimento adequadas às diferentes faixas etárias (Darido e Rangel, 2005). Neste modelo de ensino, é o professor quem observa sistematicamente o comportamento motor dos alunos para verificar em que estágio do seu desenvolvimento motor se encontram, identificar erros e fornecer informações relevantes para que possam ser superados. (Darido e Rangel, 2005).

A renovada perspectiva pedagógica da saúde ao contrário das acima mencionadas, tem a convicção e por vezes o único intento de realçar os aspectos conceptuais da importância de conhecer, adotar e seguir os conceitos relacionados com a aquisição de uma boa saúde (Darido e Rangel, 2005).

Por outro lado, abordagens críticas de ensino sugerem que o conteúdo das aulas de educação física deve proporcionar leituras da realidade da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a educação física é uma disciplina que trata de conhecimentos denominados cultura física, cujos temas são os jogos, a ginástica, a dança os esportes, etc. (Darido e Rangel, 2005).

Em 1996, na revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi enfatizada a relevância de integrar a Educação Física por meio do aprendizado das práticas, da compreensão dos motivos subjacentes e da habilidade de relacionar-se com esse conhecimento (Brasil, 1997). De maneira abrangente, os PCNs abordam as várias dimensões dos conteúdos e propõem uma conexão com os grandes desafios da sociedade brasileira, sempre mantendo seu propósito de incorporar o indivíduo no universo da cultura corporal. Esses parâmetros buscam contextualizar os conteúdos da Educação Física dentro do contexto da nossa sociedade, defendendo que uma disciplina deve ser abordada de maneira

interdisciplinar, transdisciplinar e por meio de temas interconectados, para promover o desenvolvimento da ética, da cidadania e da autonomia.

Para Bracht, (1992):

É preciso despir a Educação Física de sua roupagem esportiva e mostrar que ela é uma possibilidade efetiva de aprimorar o conhecimento, de desenvolver a sensibilidade, de formar o intelectual e o homem moral. E esse é um caminho que se faz interdisciplinarmente e em que o professor de Educação Física, em vez de transmitir técnicas de movimentos, deve atuar também como um agente facilitador de idéias e como um articulador entre conhecimentos, valores e objetivos educacionais" (Bracht, 1992, p. 20).

Darido (2016) defende que a Educação Física não deve ser vista apenas como uma disciplina que ensina habilidades corporais, mas, sim, como uma forma de desenvolver a linguagem corporal das pessoas de forma consciente e crítica. Para tanto, é fundamental que os professores da disciplina promovam um ensino que respeite as individualidades dos estudantes, oferecendo oportunidades para que eles se apropriem dos conteúdos e técnicas ensinados.

Além disso, Darido (2012) enfatiza a importância da Educação Física na promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes, contribuindo para a prevenção de doenças e para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável. Nesse sentido, ela sugere que os professores da disciplina promovam atividades físicas que sejam divertidas e prazerosas, e não apenas repetições monótonas de exercícios.

Ter uma visão histórica da Educação Física escolar, nos permite refletir e encontrar em nossas práticas, em qual direção estamos e em qual pretendemos prosseguir. Os avanços mesmo que vagarosos nos trazem a expectativa de melhoria do trabalho docente na busca por uma educação física efetiva, inclusiva e significativa no processo de aprendizagem.

2.3 Avaliação na Educação Física

Vimos o quanto a avaliação é um ato complexo no cenário educacional. No contexto do componente curricular de Educação Física, presente em todos os níveis da Educação Básica, as considerações relacionadas à avaliação do aprendizado assumem uma complexidade adicional. Isso ocorre devido ao fato de que esse domínio do conhecimento abarca diversas facetas do movimento humano.

Ao longo das eras, a avaliação no âmbito da Educação Física passou por transformações influenciadas pelas visões e tendências prevaletentes em diferentes épocas. No cenário brasileiro, a partir dos anos 1970, prevaleceu a abordagem convencional, também conhecida como esportivista. Nesse período, a avaliação consistia em questionamentos que priorizavam a mensuração das aptidões físicas e das destrezas motoras, frequentemente incorporando medidas antropométricas. Estes elementos eram empregados com o intuito de atribuir pontuações aos alunos. Um conjunto de critérios predefinidos direcionava a avaliação, e os resultados quantitativos obtidos nos testes determinavam em qual das categorias o aluno se enquadrava: baixo, regular, bom ou excelente. Baseado nessa classificação, uma nota, conceito ou outro indicador eram então designados, em conformidade com as políticas da instituição de ensino (Darido e Rangel, 2005).

Ainda, em alguns casos os diários de classe dos professores de Educação Física na década de 1970, já vinham formatados com instruções para a realização dos testes de suficiência/eficiência física. Normalmente eram realizados testes de força abdominal, membros inferiores e superiores, e testes de coordenação motora. Tais testes eram aplicados de forma mecânica, fora de contexto e aleatória. Os alunos não sabiam os objetivos dos testes e não havia vinculação dos mesmos com os conteúdos ou programas que seriam trabalhados durante o ano letivo (Darido e Rangel, 2005, p.174).

Até a década de 90, essa marcante tendência na Educação Física voltada para o aprimoramento da aptidão física e habilidades esportivas, direcionando o ensino em direção ao desenvolvimento de capacidades físicas e proficiência em técnicas esportivas, continuou prevalecendo. Nesse período, a avaliação se concentrava em mensurar esses desempenhos por meio de testes físicos e avaliações técnicas, muitas vezes associados à seleção e ao treinamento de atletas. Além disso, a avaliação também visava atender às exigências acadêmicas estabelecidas pela escola, envolvendo a aplicação de provas e a realização de trabalhos muitas vezes desvinculados do contexto, com o objetivo de atribuir uma nota. Isso está de acordo com a explicação fornecida pelo Coletivo de Autores (1992).

A partir de dados obtidos da observação sistemática das aulas de Educação Física verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este o único critério de aprovação ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc. bem como de

técnicas: execução de gestos técnicos, "destrezas motor", "qualidades físicas", ou simplesmente, não é realizada (Coletivo de Autores, 1992, p.96).

É notório que este formato de avaliar, excluía os alunos com menos habilidades e de certa forma menosprezava aqueles que não detinham de um desenvolvimento motor padronizado.

À medida que as propostas curriculares de Educação Física, fortemente influenciadas pelas abordagens técnicas e esportivas das décadas de 80, moldaram métodos de avaliação alinhados com seus objetivos específicos, novas perspectivas surgiram para repensar as abordagens de avaliação. Após mudanças no paradigma de ensino ocorridas na década de 1980, a Educação Física começou a adotar novas teorias avaliativas provenientes do campo educacional, introduzindo práticas de avaliação mais abrangentes e menos restritivas. Nos anos 90, com o advento de movimentos renovadores na Educação Física, começou-se a alterar o propósito e os princípios orientadores do seu ensino nas escolas. Nesse contexto, uma das abordagens educacionais emergentes na Educação Física, particularmente vinculada à concepção Crítica-superadora proposta por um Coletivo de Autores em 1992, redefiniu a Educação Física como uma disciplina escolar cujo objetivo fundamental reside na compreensão das práticas corporais como componentes de um contexto sociocultural que podem ser analisados criticamente, reconstruídos e reinventados.

Essa abordagem, ao propor a inclusão de conteúdos relacionados a danças, jogos e brincadeiras, lutas e esportes, transcende a abordagem tradicional, que se limitava ao ensino de habilidades técnicas e desempenho físico-biológico. Senso assim, a “avaliação do processo ensino-aprendizagem torna se muito mais do que aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”. (Coletivo De Autores 1992, p.96)

Vemos que a avaliação na Educação Física escolar é uma prática importante e necessária para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados. A avaliação pode ser realizada de diferentes formas, desde testes e provas até observações em aulas e trabalhos em grupo.

A avaliação na Educação Física pode ser definida como um processo de coleta e análise de informações sobre o desempenho dos alunos nas diferentes dimensões da cultura corporal. De acordo com Betti (2005), a avaliação em educação física deve ir além da mensuração do resultado do movimento motor, englobando também a dimensão cultural e social dos exercícios físicos.

A avaliação em Educação Física deve ir além da mensuração do resultado do movimento motor. Nesse sentido, a missão da Educação Física escolar é a de contribuir para que os alunos aprendam a ler criticamente sua cultura e a utilizá-la de forma autônoma, em suas vidas. E, neste processo educacional, a avaliação tem a importância de uma bússola, que auxilia os professores e alunos a percorrerem o caminho didático a ser seguido (Betti, 2005, p. 191).

Vemos que a importância da avaliação na Educação Física não é apenas para medir o desempenho físico dos alunos, mas também para ajudá-los a desenvolver habilidades críticas e autônomas em relação à sua cultura corporal. Além disso, a citação destaca que a avaliação é uma ferramenta importante para orientar o processo educacional, tanto para professores quanto para alunos.

Darido (2016) destaca a importância da Educação Física ser avaliada de forma abrangente, considerando as múltiplas dimensões da cultura corporal como um todo e não apenas o desempenho físico dos alunos. Dessa forma, a avaliação deve ser mais ampla e levar em conta diferentes aspectos da cultura corporal, como a técnica, a tática, a ludicidade, o lazer e o condicionamento físico, entre outros, para que seja possível obter uma visão mais completa e rica da aprendizagem dos alunos na disciplina de Educação Física.

Na Educação Física é importante que a avaliação considere a especificidade da cultura corporal em suas múltiplas dimensões, tais como a técnica, a tática, a ludicidade, o lazer e o condicionamento físico, dentre outras possibilidades, que ampliam a abrangência do processo avaliativo (Darido, 2016, p. 239).

Na dissertação de Darido (2012) intitulada “A avaliação da educação física na escola”, a autora defendeu em seus estudos que a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota. Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor. As pesquisas realizadas na área da Educação Física escolar indicam que, atualmente, a perspectiva tradicional, aquela que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa.

De acordo com Betti e Zuliane (2002) os processos avaliativos devem levar em consideração aspectos formais e informais:

Evidentemente, os instrumentos e exigências da avaliação deverão estar em sintonia com o nível de desenvolvimento dos alunos e o conteúdo efetivamente ministrado. É necessário que a avaliação inclua, ao longo do ano, várias dessas estratégias. É importante informar ao aluno quais são os

momentos de avaliação formal, e quais aspectos serão avaliados e transformados em conceito (Betti e Zuliani, 2002, p. 79).

Os autores destacam que uma abordagem renovada da Educação Física, fundamentada no conceito de cultura corporal de movimento, requer um notável aprimoramento na qualidade dos métodos de avaliação. Esse aprimoramento engloba a avaliação da perspectiva cognitiva, aspecto muitas vezes negligenciado na prática da Educação Física até então. Além disso, implica em uma clara definição e distinção dos elementos a serem considerados para a avaliação dos alunos, bem como daqueles que se mostram relevantes para a auto-avaliação do professor e para o refinamento do próprio processo de ensino (Betti; Zuliane, 2002).

Além disso, Betti e Zuliane, (2002), recomendam alguns tópicos para serem seguidos no contexto da avaliação:

- A avaliação deve ser contínua, compreendendo as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa e somativa.
- A avaliação deve englobar os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor
 - A avaliação deve referir-se às habilidades motoras básicas, ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física.
- A avaliação deve referir-se à qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados.
 - A avaliação deve referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento.
- A avaliação deve levar em conta os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino.
 - A avaliação deve operacionalizar-se na aferição da capacidade do aluno expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura (Betti e Zuliane, 2002, p. 79).

Sendo então, necessário para que a avaliação seja efetiva, ter critérios claros e objetivos para cada tipo de avaliação. Os critérios devem ser estabelecidos de acordo com os objetivos propostos e considerando as características e habilidades dos alunos. Além disso, é importante que os alunos tenham conhecimento dos critérios e saibam o que é esperado deles em cada avaliação.

Podemos observar que, de acordo com especialistas na área, a avaliação na Educação Física Escolar tem progressivamente adotado abordagens críticas e progressistas, pelo menos no âmbito das investigações e estudos. Essas abordagens estão fundamentadas em uma avaliação contínua e processual, com o propósito de acompanhar e aprimorar as

aprendizagens ao longo de todo o processo educacional. Esse enfoque promove a participação ativa dos estudantes, bem como a troca de feedbacks construtivos entre eles e os professores, com critérios e objetivos claramente definidos.

Esse progresso pode ser muito bem ancorado nos trabalhos de Esteban (1999), que nos mostram uma concepção de avaliação investigativa e que vem para romper com o que está arraigado em nossa sociedade possibilitando a transformação da avaliação de um processo de classificação para um processo de investigação. Um aspecto interessante desta nova possibilidade de avaliar está no fato de interrogar-se sobre o erro, aquele que é dado como negativo, impróprio, ausência de conhecimento, de capacidade, de condições e contrário as propostas de homogeneidade, Esteban (1999) nos propõe um exercício de ver o erro como aquilo que ainda não se sabe e pode ser alcançado através de novas aprendizagens e que cada aluno faz percursos diferentes durante o processo.

O erro aporta aspectos significativos para o processo de investigação ao sinalizar que uma criança está seguindo trajetos diferentes (originais, criativos, novos, impossíveis?) dos propostos e esperados pelo professor (Esteban 1999, p.22).

O erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua complexidade. O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora freqüentemente invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico (Esteban, 2010, p.14).

Esta visão de perceber o erro como algo que ainda não se sabe, mas que há possibilidade de saber, traz consigo um pensamento de uma escola para todos, inclusiva, humana, heterogênea, justa, que acolhe a diversidade nas suas mais variadas formas, uma escola que atravessa a pedagogia do exame e que de produtora do fracasso seja propulsora do sucesso escolar.

A avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade (Esteban, 2010, p.11).

Por essa ótica reconhecemos as possibilidades que temos em transformar a lógica pré-estabelecida por uma sociedade capitalista como a nossa, problematizar, dialogar, pesquisar são meios que temos para promover a transformação, a mudança de olhares, a prática cada vez mais voltada para o diverso, entendendo o direito a aprender, uma práxis que se estabelece pela ação primária do docente e que pode ser promovida através dos movimentos de resistência pela educação.

SEÇÃO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Entendemos a metodologia como o percurso que percorremos para atingir nosso objetivo geral e responder à pergunta de pesquisa, ou ainda, como a maneira de conduzir um estudo. Nesse contexto, ela engloba os métodos, técnicas, instrumentos e processos que foram trabalhados ao longo do estudo, mas compreendemos que esse conceito vai além de um simples conjunto de procedimentos. Ele também abrange os fundamentos e pressupostos filosóficos que fundamentam o estudo.

Enfatizamos a importância de uma integração cuidadosa entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e a metodologia adotada, bem como os instrumentos de coleta de dados. Isso se faz necessário porque esses elementos devem estar alinhados para possibilitar análises relevantes na construção das respostas necessárias. Portanto, a seleção dos métodos é um passo crítico que exige uma base teórica sólida, a fim de garantir a escolha do procedimento mais adequado, bem como a definição dos instrumentos de coleta mais adequados para o tipo de pesquisa em questão.

Esta pesquisa se desdobra em três etapas distintas, a primeira delas sendo uma revisão bibliográfica, a segunda a análise documental e a terceira, a coleta de dados em campo, frequentemente simultâneas. Neste capítulo, o objetivo é mostrar a trajetória seguida ao longo deste estudo.

3.1 Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida utilizando-se do método qualitativo com finalidade exploratória, por meio da pesquisa documental e de campo com aplicação de entrevistas.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem de pesquisa que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Os objetos de uma pesquisa qualitativa são fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura. Uma pesquisa qualitativa aborda temas que não podem ser quantificados em equações e estatísticas. Ao contrário, estudam-se os símbolos, as crenças, os valores e as relações humanas de determinado grupo social.

Ela exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence. Devido ao caráter subjetivo de uma pesquisa qualitativa, é necessário realizar um trabalho de campo. O campo é o momento em que o pesquisador se insere no local onde ocorre o fenômeno social.

Minayo (1994, p. 22), descreve-a a pesquisa qualitativa como a que vai além da operacionalização de valores e é capaz de trabalhar com o universo de significações e fornece um espaço profundo de relações, processos e fenômenos.

Assim também Bogdan e Biklen (2010) afirmam que a pesquisa qualitativa, é uma abordagem que busca compreender e interpretar as especificidades sociais e humanas em profundidade, priorizando uma riqueza de detalhes sobre a quantificação. Ela se concentra em explorar as perspectivas, experiências e significados que os indivíduos atribuem aos eventos e contextos em que estão inseridos e envolve uma coleta de dados descritivos, muitas vezes na forma de entrevistas, observações ou análise de documentos, com o objetivo de capturar a complexidade e a subjetividade.

Os autores esclarecem ainda que “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” Bogdan e Biklen (2010, p. 70), refletindo “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes [sujeitos] não serem abordados por aqueles [pesquisadores] de uma forma neutra” (Bogdan; Biklen, 2010, p.51).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2010), envolve a coleta de dados descritivos, que podem ser obtidos por meio de observações, entrevistas, grupos focais, análise de conteúdo, entre outros métodos e esses dados são analisados de forma indutiva, ou seja, sem a imposição de preconceitos teóricos, o que permite a emergência de padrões e significados a partir das próprias informações coletadas.

Assim, a pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade e a interpretação dos participantes, reconhecendo que a realidade é construída socialmente e que diferentes pontos de vista podem coexistir. Nesse sentido, a triangulação de fontes e a validação dos dados são aspectos fundamentais para garantir a confiabilidade dos resultados, uma compreensão mais profunda e complexa dos significados e características da situação investigada.

3.2 Fase bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é uma das técnicas utilizadas para coletar dados em uma pesquisa científica. Essa técnica consiste na análise de documentos escritos já produzidos anteriormente por outros autores sobre o tema de interesse da pesquisa. A pesquisa documental é importante porque permite ao pesquisador ter acesso a informações que já foram estudadas e documentadas anteriormente, o que pode auxiliá-lo na elaboração de uma

base teórica sólida e na identificação de possíveis lacunas no conhecimento existente sobre o tema em questão ou, como argumenta Ludke; André (1986).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. 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)

Primeiramente realizamos um levantamento abrangente das pesquisas sobre avaliação em Educação Física Escolar. Para isso, fizemos uma busca de teses, dissertações e artigos por meio do Catálogo de teses e dissertações e do portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram utilizados como descritores: “avaliação em educação física” e foram selecionados trabalhos entre 2018 e 2022 cujos temas se coadunavam com o objeto em questão. Isso incluiu uma análise de seus objetivos, metodologias e resultados principais. Nosso objetivo foi compreender o estado atual das investigações na área, identificar os detalhes predominantes da pesquisa e estabelecer de que maneira nosso estudo se alinha com essas orientações. Esse processo nos permitiu estabelecer um diálogo significativo com as práticas investigadas. Este momento culminou na Seção 1 deste trabalho e foi composta por quatro dissertações dos/das autores/as (Duarte, 2018; Reis, 2020; Oliveira, 2019; Costa, 2021) e por dois artigos de periódicos (Souza, Resende, 2021 e Silva *Et.al*, 2018).

Ainda nesta fase, efetuamos a coleta de dados e categorias teóricas associadas ao nosso foco de pesquisa, que é a avaliação na Educação Física Escolar. Essas categorias teóricas atuaram como um referencial sólido que nos permitiu dialogar eficazmente com a realidade que estávamos investigando. A luz dos trabalhos de Santos (2008), Hoffmann, (2001), Luckesi, (1995); Saviani, (1999) e Esteban (1999) apresentamos os conceitos de avaliação e sua historicidade. Para embasar nossa pesquisa com relação a Educação Física, numa perspectiva histórico conceitual buscamos nos referenciar em Soares (2007), Ghiraldelli Junior (1991), Bracht, (1992) e Darido (2016) e finalmente através dos trabalhos de Betti (2005), Darido (2016), Betti e Zuliane (2002) fizemos a abordagem da avaliação na educação física através destes autores.

Assim, salienta-se a relevância da revisão bibliográfica, uma vez que, sem esse diálogo com a literatura e os referenciais teóricos, as bases das discussões ficariam destituídas de significado, pois se apoiariam exclusivamente em experiências pessoais.

3.3 Análise de documentos

Na presente pesquisa, a análise documental abrangeu a investigação e a avaliação dos documentos de planejamento utilizados pelas professoras pesquisadas com o objetivo de identificar as práticas de avaliação e como eram abordadas por elas. Além disso, examinamos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas (CRMG) e o Projeto Político Pedagógico de cada escola, a fim de entender como a avaliação em Educação Física é abordada e tratada nestes documentos.

3.3 Produção de dados em campo

Para tornar possível apreender as experiências dos docentes envolvidos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que para Ludke; André (1986) constitui um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e tem um papel fundamental em diversas atividades, não apenas nas pesquisas científicas. Para Bogdan; Biklen (2010), uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. O roteiro de entrevista foi planejado para suprir os objetivos da pesquisa e é apresentado conforme Apêndice 1.

É importante destacar que essa metodologia requer critérios éticos rígidos para não comprometer o bem-estar dos envolvidos, da pesquisadora e da instituição, o que foi amparado por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Apêndice 2, prevendo a possibilidade de retirada de trechos ou mesmo da participação na pesquisa, bem como foi solicitada a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa³ da instituição no qual a aprovação se fez garantida conforme Anexo 1.

Dada a aprovação foi iniciado um primeiro contato com as cinco professoras que atuam nas quatro escolas da cidade de Patrocínio. A escolha das escolas se fez por amostragem, 2 escolas centrais (Escola Municipal Casimiro de Abreu e Escola Municipal Honorato Borges), 1 escola de periferia (Escola Municipal Irma Carvalho) e 1 em zona rural (Escola Municipal Joaquim Martins). O contato foi realizado via aplicativo de celular e as profissionais na sua totalidade responderam com interesse e prontidão em participar da

³Intitulado AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Patrocínio/MG, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba (CEP/UNIUBE), via Plataforma Brasil, sob o número de registro CAAE: 70873023.2.0000.5145

pesquisa. Posteriormente foram mantidas conversas acerca das possibilidades de data, horário e local que pudessem ser convenientes as colaboradoras, bem como tirando as dúvidas que as mesmas apontavam acerca do que seria a temática, motivação da pesquisa, entre outros questionamentos. A interação entre pesquisador e pesquisado é de suma importância e faz com que à medida que as partes demonstrem envolvimento as informações se darão de forma relevantes e satisfatórias (Ludke; André, 1986).

As entrevistas foram realizadas com as cinco docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Patrocínio, MG, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma presencial e individual, com agendamento previamente compactuado por ambas as partes, respeitando a disponibilidade de horário das participantes.

As entrevistas aconteceram com duração aproximada de uma hora (60 minutos), com gravação, utilizando um aplicativo⁴ de aparelho celular da pesquisadora, e posteriormente foi feita a transcrição⁵ através de uma ferramenta compartilhada via aplicativo de celular. Após cada entrevista, foi realizado o download do arquivo da gravação e este arquivo foi armazenado em equipamento próprio da pesquisadora e não foi armazenado em ambiente virtual. É importante ressaltar que a transcrição de cada entrevista foi enviada a cada uma das participantes para que pudessem rever e suprir ou não alguma informação.

3.4 Método de análise

A análise de dados é essencial para entender os dados coletados e oferecer retornos significativos para responder a pergunta da pesquisa. Por ser tratar de uma pesquisa qualitativa, o método de análise teve um caráter exploratório e descritivo, na busca de entender em detalhes as percepções, opiniões e experiências das pessoas pesquisadas.

Segundo Ludke; Andre(1986):

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois usa amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais (Ludke; Andre, 1986, p. 48).

⁴Aplicativo “Gravador de Voz Fácil” baixado pelo APPs Google Play.

⁵ Para dar suporte a transcrição foi utilizado uma ferramenta disponibilizada via Whatsapp chamada “Take Blip Vira Texto”

Para as autoras existem sugestões de questões éticas decorrentes da abordagem qualitativa e que precisam ser destacadas em nossa pesquisa. Entre elas estão o respeito pela privacidade e confidencialidade dos participantes da pesquisa, o consentimento informado dos participantes antes de coletar e analisar seus dados, o uso responsável das informações coletadas, a subjetividade do pesquisador.

Fizeram parte da pesquisa as professoras de Educação Física que compuseram o quadro docente da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Patrocínio/MG, no período de 08/2023 a 12/2023, mediante aceite do TCLE, contando com uma amostra mínima de 4 participantes. Não foram incluídos no estudo as professoras que compuseram o quadro docente da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Patrocínio/MG, de outras escolas da rede.

Considerou-se como riscos potenciais a perda de confidencialidade, a quebra de sigilo dos dados, cansaço das pessoas entrevistadas, além do risco de não resposta. Para prevenção de que tais riscos ocorram, as informações prestadas pelas participantes permaneceram em ambiente virtual somente pelo tempo necessário à obtenção das mesmas, sendo deletadas tão logo ocorreu seu armazenamento em equipamento próprio da pesquisadora. Caso a pesquisadora percebesse qualquer possibilidade de danos às participantes, decorrente de sua participação na pesquisa, seriam discutidas com as mesmas e seriam tomadas as providências cabíveis, que poderiam incluir a exclusão de um ou mais participantes ou mesmo o encerramento da pesquisa. A participante da pesquisa que viesse a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, teria direito à assistência e a buscar indenização. Ainda, como medida de prevenção à perda de confidencialidade dos dados e visando a evitar danos aos participantes, foram usados pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não ocorreu divulgação da realização da pesquisa no decorrer da mesma.

Os benefícios da pesquisa foram: a retomada reflexiva dos processos vividos, nas aulas de educação física, que resultou em uma reflexão crítica sobre a prática do docente, identificação ou não de falhas no processo de ensino-aprendizagem, com possíveis melhorias e superação das mesmas.

3.5. Análise dos dados

O objetivo desta sessão é apresentar uma descrição do ambiente de pesquisa e dos sujeitos, bem como analisar os dados coletados. Para isso, optamos por organizar os resultados da pesquisa em duas etapas analíticas distintas. A primeira etapa aborda a característica das escolas envolvidas e o perfil das professoras entrevistadas.

Na segunda etapa, agrupamos o conteúdo das entrevistas em categorias elaboradas com base nos principais temas já percorridos no referencial teórico, com o objetivo de compreender as reflexões relacionadas à avaliação, estabelecendo paralelos com o referencial utilizado e adotado. Essas categorias foram nomeadas da seguinte forma:

- Finalidades da educação física escolar;
- "A gente não fica preso só em papel": avaliar para quê?
- A participação e disciplina como critérios de avaliação;
- "Observação diária": o que dizem as professoras sobre as práticas avaliativas na EF.

A transcrição das entrevistas foi conduzida de acordo com os discursos dos professores, preservando as falas originais sem a aplicação de correções gramaticais da língua portuguesa. Cada participante foi designado pela letra "P" seguida do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Com esse enfoque, buscamos não apenas fornecer uma visão abrangente dos dados encontrados, mas, sobretudo, aprofundar nossa compreensão da avaliação de aprendizagem no contexto da Educação Física.

3.6. Caracterização das Escolas

Foram selecionadas 4 instituições de ensino que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Patrocínio-MG. A escolha dessas instituições é justificada devido às suas origens específicas e às características que cada tipo de escola apresenta. Selecionamos 2 escolas centrais, 1 em bairro de periferia e 1 em zona rural.

Na cidade de Patrocínio-MG, atualmente, existem 21 escolas que oferecem o ensino fundamental - anos iniciais, das quais, 6 são de zona rural, 13 em bairros e 2 centrais.

A Escola Municipal Irma de Carvalho (fotografia 1) fica situada no Bairro Serra Negra na cidade de Patrocínio, a escola funciona em dois turnos, ofertando 13 turmas:

Educação Infantil: 1º e 2º períodos; Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Ciclo de Alfabetização: 1º, 2º anos e Ciclo Complementar: 3º, 4º e 5º anos e atende atualmente 297 alunos, com 20 docentes. A instituição pertencia a esfera estadual e devido ao Projeto Mãos dadas⁶, foi municipalizada a partir de 2023.

A Escola Municipal Joaquim Martins (fotografia 2) fica situada na MG 188, Córrego Feio, Zona Rural da cidade de Patrocínio, a escola funciona em três turnos, ofertando 12 turmas: Educação Infantil: 1º e 2º períodos; Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Ciclo de Alfabetização: 1º, 2º anos e Ciclo Complementar: 3º, 4º e 5º anos; Ensino Fundamental – Anos Finais: 6º e 7º ano do Ciclo Intermediário 8º e 9º ano Ciclo da Consolidação e EJA - Educação de Jovens e Adultos. Atende atualmente 177 alunos, sendo 70 alunos do ensino fundamental anos iniciais com 22 docentes. A escola apresenta uma área total de 7.500 m² e uma área de lazer com um pátio de piso concretado, sombreado por 2 árvores com a área de 150 m², uma quadra poliesportiva coberta com área de 200m². Sua disposição se encontra da seguinte forma: 01 sala destinada à secretaria e 1 à direção; 01 sala destinada à supervisão; sala destinada a intervenção da escola, 01 sala destinada aos professores; 02 salas destinadas à Educação Infantil; 05 salas destinadas aos anos Ensino Fundamental; 01 sala destinada a EJA; 01 cantina; área de alimentação (coberta); área de recreação no refeitório; instalações sanitárias; 01 depósito; 01 biblioteca; 01 sala de vídeo e 1 quadra poliesportiva coberta.

A Escola Municipal Honorato Borges (fotografia 3) fica situada no centro da cidade de Patrocínio, funciona em dois turnos, ofertando 18 turmas: Educação Infantil: 1º e 2º períodos; Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Ciclo de Alfabetização: 1º, 2º anos e Ciclo Complementar: 3º, 4º e 5º anos e atende atualmente 440 alunos, destes 329 são dos anos iniciais, com 31 docentes.

A Escola Municipal Casimiro de Abreu Borges (fotografia 4) fica situada no centro da cidade de Patrocínio, em dois turnos, ofertando 22 turmas: Educação Infantil: 1º e 2º períodos; Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Ciclo de Alfabetização: 1º, 2º anos e Ciclo Complementar: 3º, 4º e 5º anos atende 560 alunos, destes 454 são dos anos iniciais, com 22 docentes.

⁶Projeto Mãos Dadas disposto na Resolução SEE nº 4.584/2021 tem como propósito a cooperação entre Estado e municípios na gestão do ensino público. Por meio dessa iniciativa, o Executivo destina robustos investimentos em infra-estrutura e apoio pedagógico aos municípios, a fim de oferecer a eles condições adequadas para absorverem a demanda de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme previsto no art. 211 da Constituição Federal e no art. 10, II e o art. 11, V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996)

Fotografia1- Fachada da Escola Municipal Irma de Carvalho



Fonte: Acervo da própria Escola(2023)

Fotografia2- Fachada da Escola Municipal Joaquim Martins



Fonte: Acervo da própria Escola(2023)

Fotografia3- Fachada da Escola Municipal Honorato Borges



Fonte: Acervo da própria Escola(2023)

Fotografia4-Foto aérea da Escola Municipal Casimiro de Abreu



Fonte: Acervo da própria Escola (2023)

3.7 Os sujeitos participantes da pesquisa: quem são as professoras?

A partir da coleta de dados foi possível traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa, conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3- Perfil dos Professores

VARIÁVEIS	GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
P1	Feminino	<p>Licenciatura em Educação Física Pedagogia.</p> <p>Pós graduação em Fisiologia do Exercício.</p> <p>A Professora 1 (P1) tem 34 anos, é do gênero feminino, é graduada em licenciatura plena em Educação Física pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (Unicerp) e Pedagogia. Tem pós-graduação em fisiologia do exercício. Está atuando como professora de anos iniciais há 13 anos, e na Escola Municipal Irma Carvalho há 7 anos. Esta escola era da esfera estadual e foi municipalizada em 2022-2023, e a professora (P1) ficou adjunta ao município. No momento a docente ministra 16 aulas semanais, nos períodos manhã e tarde em duas vezes na semana na escola.</p>	7 anos
P2	Feminino	<p>Licenciatura em Educação Física</p> <p>Pós graduação em Musculação e Personal</p> <p>Pós graduação em Educação Física Escolar</p> <p>A Professora 2 (P2) tem 34 anos, é do gênero feminino, é graduada em licenciatura plena em Educação Física pela Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas (SESPA). Tem Pós graduação em musculação e personal e uma Pós graduação em educação física escolar. Está atuando como professora de anos iniciais há 10 anos. No momento a professora P2 ministra 5 aulas semanais, no período da tarde em uma escola e as demais aulas da sua carga horária são cumpridas em outra escola com alunos da educação infantil.</p>	4 anos

P3	Feminino	<p>Licenciatura em Educação Física Pós graduação em Fisiologia do Exercício</p> <p>Pós graduação em educação especial e inclusiva</p> <p>Pós graduação em Educação Física Escolar</p> <p>A Professora 3 (P3) tem 39 anos, é do gênero feminino, é graduada em licenciatura plena em Educação Física pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (Unicerp), tem Pós graduação em educação física especial e inclusiva, pós graduação em fisiologia do exercício e uma pós graduação em educação física escolar. Está atuando como professora de anos iniciais há 14 anos. No momento a professora P3 ministra 18 aulas semanais, nos períodos manhã e tarde, sendo 16 aulas para os anos iniciais e 2 aulas para educação infantil.</p>	7 anos
P4	Feminino	<p>Licenciatura em Educação Física Pós graduação em educação especial e inclusiva</p> <p>A Professora 4(P4) tem 34 anos, é do gênero feminino, é graduada em licenciatura plena em Educação Física pela Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas (SESPA). Tem pós em educação física especial e inclusiva. Está atuando como professora de anos iniciais há 12 anos. No momento a professora P4 ministra 12 aulas semanais, nos períodos manhã e tarde em uma escola e as demais aulas da sua carga horária são cumpridas em outra escola.</p>	11 anos
P5	Feminino	<p>Licenciatura em Educação Física Bacharelado em Educação Física Pós graduação em Educação Física Escolar e Recreação</p> <p>A Professora 5 (P5) tem 36 anos, é do gênero feminino, é graduada em licenciatura plena em Educação Física pela Centro Universitário do Cerrado</p>	10 anos

		<p>Patrocínio (Unicerp) e Bacharelado em Educação física pela (Unipam) Tem pós em educação física escolar e recreação. Está atuando como professora de anos iniciais há 11 anos. No momento a professora P4 ministra 10 aulas semanais, nos periodos manhã em uma escola e as demais aulas da sua carga horária são cumpridas em outra escola.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2023).

SEÇÃO IV– ANÁLISE DOCUMENTAL: UM CAMINHO PERMEADO DE CONTRADIÇÕES.

Para esta seção, há de se considerar a avaliação na educação básica em especial no ensino fundamental dos anos iniciais, contempladas nos documentos selecionados de forma a contribuir para o entendimento que se tem desta temática através das legislações que amparam e direcionam sua efetização no ambiente escolar, especificamente se tratando do componente curricular educação física. O problema de pesquisa ressurge nesta etapa para integrar essa análise e coordenar nosso pensamento diante dos princípios propostos para a elaboração de instrumentos, os quais agora se apresentam como categorias de análise.

Com base nessa premissa, procedeu-se ao processo que envolveu, em primeiro lugar, a análise de documentos relevantes e alinhados com a temática avaliação. Estes documentos incluíram: a) a Base Nacional Comum Curricular ;b) o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), c) o Projeto Político Pedagógico de cada escola e d) o Planejamento de cada professora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada no Brasil em 2017, faz parte da estratégia de implementação do Plano Nacional de Educação. Seu objetivo é fornecer diretrizes para as aprendizagens que os estudantes devem adquirir, garantindo sua formação por meio da aquisição de conhecimentos específicos relacionados às tecnologias e às novas abordagens operacionais existentes atualmente, conforme previsto no referido documento:

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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p.7).

Com a finalidade de reformular o currículo da educação básica, a BNCC enfatizou a importância de fomentar o protagonismo dos estudantes, capacitando-os a desempenhar um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, sugere-se a adoção de novas abordagens pedagógicas, como a implementação de metodologias ativas dentro do ambiente escolar.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é um documento que se baseia nos princípios educacionais estabelecidos na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), e que também reconhece e valoriza a diversidade de povos, culturas, territórios e tradições presentes em nosso estado. Seu propósito é oferecer orientações para a formulação de planos e ações educacionais nas instituições de ensino da rede pública de Minas Gerais.

O Projeto Político-Pedagógico de uma instituição de ensino representa, de maneira eficaz, o planejamento fundamental para o cumprimento bem-sucedido das diversas funções atribuídas à escola. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico de cada escola percebemos um alinhamento dos quatro documentos quanto ao seguimento das diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais, considerando tais aspectos na definição do perfil, no planejamento das atividades das escolas, bem como nas metas e ações.

4.1 Conceituações sobre avaliação através dos documentos analisados.

Pretende-se neste tópico analisar e compreender o conceito de avaliação nos documentos selecionados bem como problematizá-los alinhando-os com o referencial teórico já discutido anteriormente neste trabalho. Conforme delineado por Cellard (2014), durante uma fase de análise, o pesquisador retorna aos fundamentos de seu texto, examinando seus conceitos e todo o conteúdo construído anteriormente à coleta de dados, a fim de confrontá-los.

Esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (Cellard, 2014, p. 304).

A BNCC indica a necessidade de interagir com o currículo, inserir iniciativas de envolvimento da comunidade escolar, recomendando desenvolver e aplicar procedimentos de avaliação escolar formativa ou deresultado, levando em conta o contexto local e as condições de aprendizagem para melhorar o ambiente escolar, o desempenho dos educadores e dos alunos (Brasil, 2018). No entanto, pode-se afirmar que as avaliações na BNCC têm relevância e importância, mas como o documento de base é relativamente recente, é comum que os professores ainda expressem dúvidas e questionamentos sobre os rumores a serem seguidos

sem contar que as reformas que alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade não deixaram de interferir no currículo da escola pública.

Importante fazer destaque uma crítica à BNCC que dentre as alterações propostas, deixa de lado a preocupação e conseqüentemente o respeito com as classes populares, esta que necessita do atendimento através da escola pública, essa crítica vem através de (Novais; Souza, 2021):

A BNCC se furta desse compromisso de recriação de uma sociedade justa, ao se apresentar atendendo aos interesses do mercado e se alinhando ao colonialismo e à colonialidade vigentes. Por último, não menos importante, reforça a ideia do paradigma do multiculturalismo assimilacionista e diferencialista, em detrimento da interculturalidade (Novais; Souza, 2021, p. 542).

Em conformidade com os autores citados acima, vemos que os pressupostos que fundamentam a BNCC enfatizam a importância do documento na promoção da diversidade, do pluralismo e da democracia, uma visão de mundo associada ao discurso multiculturalista, uma das correntes da pós-modernidade amplamente presentes nos currículos escolares. Esse discurso aparentemente apoia a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade e outros valores, mas na prática, serve como uma ferramenta para legitimar ideologicamente o capitalismo.

Sabemos que o currículo escolar é uma parte fundamental do sistema educativo, pois estabelece as metas e objetivos educativos, define os conteúdos a ensinar e determina como avaliar a aprendizagem dos estudantes. Porém currículos muito padronizados, como temos visto podem passar por altas diferenças culturais, socioeconômicas e linguísticas, o que limita a relevância e o impacto real na vida dos estudantes.

Segundo Moreira; Candau (2007) é essencial que os conhecimentos escolares proporcionem aos alunos uma compreensão precisa de sua realidade, permitindo ações conscientes e seguras em seu entorno imediato, ao mesmo tempo que promovem a expansão de seu universo cultural.

Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (Moreira; Candau, 2007, p.210).

Esta reflexão precisa estar no cotidiano do professor, para que ele possa contribuir na construção de currículos mais significativos e compreender como o processo de construção do conhecimento escolar é benéfico, pois proporciona uma compreensão mais profunda do processo pedagógico, o que pode motivar a adoção de novas abordagens para selecionar, organizar e apoiar uma orientação cultural ao currículo.

Sobre o conteúdo da BNCC vemos uma falta de clareza, pois, em uma análise superficial, o seu discurso pode atrair muitos envolvidos no ambiente escolar, indicando que os problemas na educação podem ser solucionados por meio de reformulações curriculares e pela organização sistemática dos conhecimentos por ano escolar, que não estão sendo oferecidos aos estudantes como um direito. Contudo, em uma análise mais minuciosa, percebemos discursos que buscam controlar aquilo que é intrinsecamente incontrolável: a dinâmica escolar e as relações didático-pedagógicas propostas. E este controle é posto de forma clara já no início do texto introdutório, quando descreve afirmadamente que a 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 (Brasil, 2018).

O documento indica a necessidade de diversificação de instrumentos de avaliação, o que nos remete a pensar que a BNCC pretende contribuir objetivamente no desenvolvimento integral dos alunos. Em contrapartida, alinhando-se com as pesquisas de Luckesi (2008), o autor destaca a necessidade de colocar a avaliação no centro das discussões para dar início a uma transformação em todo o sistema educacional. Ou seja, alterar a maneira de mensurar o conhecimento sem compensar o sistema de avaliação pode resultar em uma ação infrutífera.

Em se tratando do CRMG, um documento formulado com alinhamento a BNCC, portanto, seguindo as orientações e normatizando aquilo que se deve aprender no contexto escolar, nesse sentido, a BNCC assim como o CRMG se conectam ao conhecimento que deve ser ministrado nas escolas, em uma tentativa de controle curricular, dando continuidade naquilo que se vem denominando em sua implementação. Porém, o texto do CRMG em relação a avaliação se demonstra contrário ao que destacamos anteriormente:

A avaliação deve ser vista, portanto, como um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço na melhoria da qualidade do ensino. E para que isso ocorra, é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam os dados e informações produzidas pelas avaliações

de tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes (Minas Gerais, 2019, p.24)

O texto também faz referência a uma avaliação justa e que atenda a todos com equidade proporcionando assim uma educação de qualidade, no entanto, reconhecemos que isso representa um grande desafio devido à heterogeneidade da população nas escolas, bem como às próprias diferenças entre as escolas, os professores e as práticas docentes realizadas.

As intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação. É possível, concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela inclusão, pelo diálogo, pela mediação, partindo do pressuposto que todos os estudantes são capazes de aprender e de que todas as ações educativas e estratégias de ensino podem e devem ser planejadas a partir das variadas possibilidades de aprender dos estudantes. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que tem na equidade um princípio fundante. Portanto, centrada na aprendizagem, o sentido da avaliação está em auxiliar estudantes, professores, escolas e sistemas de ensino na superação das suas fragilidades em busca da garantia do direito à educação para todos. No entanto, reconhecemos que isso representa um grande desafio devido à heterogeneidade da população nas escolas, bem como às próprias diferenças entre as escolas, os professores e as práticas docentes realizadas (Minas Gerais, 2019, p.24)

Neste âmbito Esteban nos instiga ao desafio de estarmos cotidianamente nos resignificando e construindo novas práticas para que estas com clareza demonstrem a face democrática da escola, possibilitando a emancipação, potencializando o diálogo através dos diferentes com suas diferenças (Esteban, 2010).

Na tratativa avaliação, os PPP's enfatizam que a avaliação educacional se torna uma grande aliada na busca contínua pela melhoria e aperfeiçoamento dos processos de organização e de gestão tanto das escolas como das secretarias de educação, por se tratar de um processo permanente de investigação, análise, decisão, ação e reflexão. Ela, juntamente com os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino corroborados neste documento, forma um conjunto indissociável de instrumentos para a promoção das aprendizagens (PPP, 2023).

A escola compreende a avaliação com a função básica de ajudar o aluno a aprender, favorecendo o seu progresso individual e contínuo. Com função diagnóstica, formativa, investigativa, indicadora de intervenções pedagógicas, a avaliação pressupõe uma diversidade de instrumentos que expressam os conhecimentos, aprendidos pelos alunos e o desenvolvimento das habilidades e atitudes(PPP, 2023, p.11).

Neste contexto Darido (2012) e Santos (2005) defendem e enfatizam a importância de uma avaliação contínua, em processo e participativa. Isso tem como objetivo auxiliar os professores na identificação das dificuldades de aprendizagem ao longo do caminho e na orientação de ações futuras. Essa abordagem demonstra um esforço em quebrar com as práticas tradicionais de avaliação.

As intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação. É possível sim concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela inclusão, pelo diálogo, pela mediação, partindo do pressuposto que todos os estudantes são capazes de aprender e de que todas as ações educativas e estratégias de ensino podem e devem ser planejadas a partir das variadas possibilidades de aprender dos estudantes. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que tem na equidade um princípio fundante. Portanto, centrada na aprendizagem, sentido da avaliação está em auxiliar estudantes, professores, escolas e sistemas de ensino na superação das suas fragilidades em busca da garantia do direito à educação para todos (PPP, 2023, p.31)

Sabendo que o PPP faz parte de um contexto onde a gestão democrática faz toda a diferença, realizar a análise ao processo de avaliação pode dar um suporte ao projeto político-pedagógico, com base na previsão de que cada escola é singular, visto que atende a alunos com características e necessidades individuais, enquanto conta com profissionais que possuem diversas experiências de trabalho, vivências e perspectivas distintas sobre sociedade, educação, escola, aprendizagem, etc. (Villas Boas, 2000). Entendemos, portanto o PPP de grande relevância e que desempenha um papel crucial na organização política e metodológica do ambiente escolar, além de representar uma forma de promoção da participação ativa da escola na gestão. Assim, o PPP é apresentado como um dos elementos chave que impulsionam a democratização da administração escolar.

Com relação aos planejamentos anuais das professoras, não há uma referência à avaliação mas percebemos uma semelhança nos conteúdos propostos, visto que este plano de curso é construído pelo CRMG e enviado às secretarias municipais de educação, portanto os conteúdos a serem explorados, bem como as estratégias de ensino são padronizadas para todas as docentes inseridas nesta pesquisa. Essa padronização reforça o controle através do currículo já manifestado acima como pretensão de manter o status quo das classes subalternadas pela classe dominante. O que parece ser um trabalho a menos ao professor, em elaborar um planejamento, acaba por induzir uma pedagogia neotecnista.

4.2 O que os documentos nos revelam sobre a avaliação em educação física?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física evidencia claramente a noção de progressão da aprendizagem, na qual é delineado o progresso gradual no desenvolvimento de habilidades. O documento aborda as práticas corporais com a tematização e reflexão sobre elas. Sua perspectiva considera que o movimento humano está intrinsecamente ligado à cultura, sendo essencial interpretá-lo à luz do contexto social e histórico dos participantes. Dessa forma, a Educação Física na BNCC tem como propósito promover o desenvolvimento de habilidades, promoção da atividade física, o desenvolvimento de competências motoras, a compreensão dos aspectos culturais e sociais do movimento humano, além da promoção de valores como a saúde, a cidadania e o respeito mútuo e significativamente, expandindo a consciência em relação aos movimentos corporais (Brasil, 2018).

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (Brasil, 2018, p. 217)

Essa progressão de aprendizagem, ao nosso ver é contraditória e cabe uma crítica, pois nota-se que a BNCC denomina por exemplo, a transição de brincadeiras populares de contextos regionais para brincadeiras populares nacionais como progressão do conhecimento, o que sugere o questionamento: alguns são mais complexos do que outros? Em contrapartida, na unidade temática esporte não temos uma progressão e sim uma alternância de esporte de acordo com sua lógica interna. É evidente a incompatibilidade entre o que é anunciado e o que é efetivamente proposto, revelando uma série de inconsistências e incoerências. Nesta questão percebemos que a crise de legitimidade que sempre assombrou a educação física no contexto escolar, volta agravada através de políticas neoliberais como a própria BNCC que discretamente direciona o ensino das práticas corporais para a formação de consumidores no âmbito privado.

Este sistema busca perpetuar a concepção do indivíduo como passivo, consumidor, desprovido de direitos sociais, políticos e civis, e o responsabiliza como único culpado por sua situação de pobreza e opressão (Freire, 1987). Portanto não há a ideia de que existe um conhecimento acerca do universo das práticas corporais que requer ser compartilhado nas

instituições educativas de maneira crítica, criativa e reflexiva, o que há na verdade é uma inversão do sentido que a disciplina concebe.

As incoerências e inconsistências vêm de encontro ao paradigma de educação bancária a qual Freire sempre criticou, a que preconiza o modelo tradicional de ensino, pois trata os alunos como recipientes passivos a serem preenchidos com conhecimento, de forma hierárquica e autoritária.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p.37)

Assim, a crítica de Freire à educação bancária não se limita apenas ao método de ensino, mas também se estende à visão de mundo que ela promove. O autor nos mostra uma educação que não apenas forneça conhecimento, mas que também capacite os indivíduos a compreenderem e transformarem o mundo em que vivem, superando as estruturas opressoras e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que podemos chamar de uma educação libertadora.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista mente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada no mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p.38).

Quando concentramos nosso olhar sobre a pedagogia de competências a qual a BNCC está alicerçada percebemos que o saber fazer apenas pelo aspecto procedimental, é o ato objetivo da aprendizagem e essa ação acaba ficando desvinculada do conhecimento mais profundo, ou seja, o ato de saber fazer não está relacionado ao compreender de forma reflexiva o que está por detrás da ação proposta. Para entendermos melhor esse processo de manutenção do *status quo* o qual o documento acima citado subjetiva, buscamos alicerce no que Freire (1987) sustenta.

Para Freire o *status quo* representa as condições existentes de opressão, desigualdade e alienação presentes na educação tradicional e na sociedade em geral, o que ocorre é uma falsa ideia de que a classe dominante esteja em favor ou abrindo espaços de voz a classe

dominada. No livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) o autor destaca diversos mitos que permeiam a sociedade, destacando a natureza opressora e ilusória dessas falsas idéias. Esses mitos incluem a falsa ideia de que uma ordem opressora é, na verdade, uma ordem de liberdade, uma crença na igualdade de classe quando a realidade é marcada pela desigualdade, e uma propagação de concepções equivocadas sobre o heroísmo das classes dominantes. O autor ressalta que tais mitos são disseminados através de uma propaganda bem organizada, utilizando slogans veiculados pelos meios de comunicação de massa, contribuindo para a internalização dessas narrativas ilusórias pelas massas populares oprimidas.

Em verdade, finalmente, não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialogicidade em que o pólo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos. Já as elites dominadoras da velha Roma falavam na necessidade de dar “pão e circo” às massas para conquistá-las, amaciando-as, com a intenção de assegurar a sua paz. As elites dominadoras de hoje, como as de todos os tempos, continuam precisando da conquista, como uma espécie de “pecado original”, com “pão e circo” ou sem eles. Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir (Freire, 1987, p. 87).

No que diz respeito à avaliação na Educação Física, a BNCC não faz referência específica para essa área. Porém, a BNCC, menciona que a avaliação deve ser formativa e servir como referência para melhorias no desempenho da escola, professores e alunos/as (Brasil, 2018). Como mencionado anteriormente, essa melhoria através de uma avaliação formativa não se traduz na prática.

O CRMG traz em seu texto que as práticas avaliativas historicamente foram utilizadas de forma classificatória punitiva e excludente e explica que isso ocorre devido a muitos professores ainda enxergarem o esporte como único conteúdo a ser trabalhado nas aulas de educação física focalizando o esporte de rendimento e não o esporte educação. Além de ressaltar a importância do professor para desenvolver recursos e estratégias que garantam a finalidade dos processos avaliativos o documento ainda descreve que é preciso nortear as práticas pedagógicas oferecendo aos professores devolutivas claras sobre o desenvolvimento e a apropriação dos saberes trabalhados pelos estudantes. (Minas Gerais, 2019). Para as devolutivas, voltamos aos descritos de Darido (2012) quando cita claramente o feedback como sendo uma estratégia de ensino voltada para uma abordagem formativa.

Como mencionado anteriormente os Projetos Póliticos Pedagógicos das escolas selecionadas para esta pesquisa são semelhantes e em se tratando do componente curricular

educação física os documentos rememoram a antiga finalidade desta disciplina e contemplam que na atualidade ela precisa contribuir com a criação de indivíduos críticos, criativos, solidários, saudáveis e felizes, e que os educadores sejam imperativos, mantendo constante vigilância e reflexão. Ressaltam a necessidade contínua de construir e rever os princípios, métodos e valores, buscando a harmonia entre o que se defende, o que se pretende na formação e o que efetivamente se pratica na abordagem pedagógica.

Sobre esse componente curricular, é importante destacarmos também a questão da materialidade de nossa existência, a qual está sustentada pela nossa corporeidade: do momento da concepção até nosso último minuto de vida, uma vez que estamos vinculados aos movimentos cíclicos, acíclicos, voluntários, involuntários, conscientes, expressivos etc. de partes do nosso corpo ou dele como um todo. Desse modo, produzimos valores, saberes, conhecimento, princípios, normas e conceitos a partir das expressões e relações de todas as nossas dimensões constitutivas (PPP, 2023, p.51).

Os textos destacam a importância de superar desafios, enfatizando a necessidade de estabelecer práticas de avaliação na Educação Física escolar que se fundamentem em diversas estratégias, procedimentos, ferramentas e recursos. Mostram que essas práticas devem orientar a adoção e revisão de metodologias e abordagens pedagógicas que assegurem o desenvolvimento das habilidades e competências propostas para a etapa do ensino fundamental. Nesse contexto, os documentos revelam que as avaliações quantitativas quanto as qualitativas têm seu espaço e valor, desde que estejam contextualizadas e relacionadas aos objetivos desejados, sempre em consonância com os princípios preconizados que são: cooperação, inclusão, solidariedade, respeito e empatia.

Para que possamos visualizar de forma clara os conceitos que cada documento atribui as questões abordadas na pesquisa, segue abaixo um quadro de síntese conceitual dos documentos acerca da avaliação e avaliação na educação física.

Quadro 4 Síntese conceitual dos documentos acerca da avaliação e avaliação na educação física

Documento	Avaliação	Avaliação na Educação Física
BNCC	Indica a necessidade de: <ul style="list-style-type: none"> • Interagir com o currículo; • Inserir iniciativas de envolvimento da comunidade escolar; • Desenvolver e aplicar procedimentos de avaliação escolar formativa ou deresultado 	<ul style="list-style-type: none"> • Não menciona
CRMG	A avaliação deve: <ul style="list-style-type: none"> • Ser um ponto de partida, de apoio; 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca o papel importante do professor no

	<ul style="list-style-type: none"> • Ser um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica; • Ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. 	<p>desenvolvimento de recursos e estratégias que garantam a finalidade dos processos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cita a necessidade de nortear as práticas pedagógicas oferecendo aos professores devolutivas claras sobre o desenvolvimento e a apropriação dos saberes trabalhados pelos estudantes
Projeto Político Pedagógico (PPP)	<p>A avaliação deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser justa e com equidade • Servir para ajudar o aluno a aprender; • Favorecer o seu progresso individual e contínuo; • Ser diagnóstica, formativa, investigativa, indicadora de intervenções pedagógicas. 	<p>É necessário que a avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamente-se em diversas estratégias, procedimentos, ferramentas e recursos; • Através das práticas avaliativas devem orientar a adoção e revisão de metodologias e abordagens pedagógicas que assegurem o desenvolvimento das habilidades e competências propostas para a etapa do ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

SEÇÃO V – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, estão expostas as análises oriundas das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa. Organizamos o conteúdo das entrevistas em categorias, as quais foram elaboradas com base nos núcleos de conteúdo identificados na leitura do material transcrito e organizadas de maneira a permitir não apenas a explicitação dos principais pontos abordados pelos envolvidos, mas principalmente a análise do processo de avaliação de Educação Física realizado por cada uma das participantes.

Desta forma, serão expostos os resultados das entrevistas realizadas com as professoras, seguindo o roteiro de perguntas previamente formuladas e baseadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quadro 5: Categorias de análise.

Questão central	Questões secundárias	Perguntas da entrevista	Categoria	Objetivos específicos da pesquisa	Objetivo geral
	---	Pergunta da entrevista	Finalidades da educação física escolar	---	
O que é avaliar na disciplina de Educação Física tomando a experiência dos professores de educação física das escolas da rede municipal de patrocínio?	1. Quais são as práticas de avaliação utilizadas pelos professores de Educação Física?	Você realiza alguma prática avaliativa nas suas aulas? Se sim, quais?	"A gente não fica preso só em papel": avaliar para quê?	Identificar as práticas de avaliação utilizadas pelos professores de Educação Física	Analisar e compreender o que é avaliar, como conceito e como prática, nas aulas de Educação Física do Ensino fundamental (anos iniciais) das escolas da rede municipal de Patrocínio/MG
	2. O que os professores de educação física avaliam nas aulas ministradas?	Quais critérios você utiliza para avaliar a aprendizagem de seus estudantes na disciplina de Educação Física?	A participação e disciplina como critérios de avaliação.	Entender o que as professores de educação física avaliam em suas aulas	
	3. Como as práticas de avaliação são executadas pelos professores	Quais procedimentos de avaliação você utiliza? Há algum registro sobre a avaliação?	"Observação diária": o que dizem as professoras sobre as práticas avaliativas na	Compreender como as práticas de avaliação são executadas pelos professores	

	de Educação Física?	Se sim, de que tipo?	EF.	de Educação Física	
	4. As práticas de avaliação na disciplina de Educação Física emergem do cotidiano escolar?			Verificar se as práticas de avaliação na disciplina de Educação Física emergem do cotidiano escolar	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.1 Finalidades da educação física escolar

Para iniciar a análise das entrevistas e sua relação com o tema da avaliação, é importante iniciar com as questões destinadas a obter dos professores entrevistados suas concepções sobre a Educação Física Escolar. Isso abrange tanto o conceito de Educação Física Escolar em si quanto a se havia alguma tendência ou abordagem pedagógica em que seu trabalho como docente fosse baseado. Essa abordagem se justifica pela relevância de compreender como os professores concebem a Educação Física Escolar, uma vez que essa compreensão é crucial para entender como a avaliação dessa matéria escolar é conduzida.

Assim, uma das questões exploradas durante a entrevista investigou a compreensão da disciplina escolar Educação Física para os professores. Conforme evidenciado nas falas a seguir, não se observa uma concepção unânime em relação ao significado desse componente curricular entre as cinco professoras pesquisadas, porém elas são aproximadas pois, compreendem como um componente curricular, que possui conhecimentos a serem ensinados sobre as práticas corporais e os fenômenos a elas relacionados e estão voltadas aos conceitos que já discorreremos através de alguns autores no texto. Seguem algumas falas retiradas da descrição das entrevistas.

Bom, minha concepção hoje, como profissional, eu compreendo como essencial e fundamental, porque ela trabalha o aluno com o todo, né? Então, a formação dele um todo, tanto cognitivo, motor, emocional. Então, eu acho que a educação física consegue abranger todas essas partes. Então, pra mim ela vai além de um horário com o professor ou o aluno recriar, né? Então, eu acho que consegue dar essa ferramenta pro aluno evoluir, né? Sabe às vezes o professor é preocupado porque ele evoluiu em português e matemática, mas tem dificuldade naquele emocional que atrapalha ele. E a gente consegue abranger na educação física, né? Então, trabalhar esses três aspectos cada um (P1).

A educação física é um momento que os alunos têm de interagir, de se desenvolver social, físico, cultural, mental. É a cultura do movimento também. Então, eu acredito que é o momento que eles mais adoram, também, a aula mais esperada, a professora mais amada. E eu gosto de trabalhar com eles atividades que sejam do interesse deles. Às vezes eu estou até saindo um pouquinho do movimento e eles estão crescendo, a formação deles também. Física, a coordenação motora, o raciocínio, a lateralidade...(P5)

No discurso da P1 e da P5 percebe-se uma preocupação com o desenvolvimento do aluno como um todo, ou seja, considerando os seus aspectos cognitivo, motor e afetivo. O que está amparado nos estudos em que a Educação Física escolar é reconhecida como um recurso pedagógico de significativa importância no desenvolvimento abrangente dos alunos, fomentando a avaliação pela cultura corporal, o respeito à diversidade e a aquisição de habilidades sócio emocionais, tais como colaboração em equipe e capacidade de superação (Betti, 1992). A autora Darido (2012) também cita que a “educação física na escola trata de transmitir as novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade, ligado aos jogos , esportes, as danças, ginásticas que demoraram séculos para serem construídos” (Darido 2012, p.44).

Olha, eu tento trabalhar de uma forma interdisciplinar, principalmente nos anos iniciais, pra gente também somar com a escola, porque hoje em dia eles vêem a educação física como um momento de lazer. É diferente, né? Na primeira aula eu explico que a quadra é uma sala de aula, que lá é a minha sala de aula, que é uma disciplina (P2).

A educação física, assim como você vê, sabe que ela não é muito bem vista pelos nossos colegas de educação. Eles veem ela como uma forma de lazer deles, pelo menos o descanso deles, de 50 minutos. E eles não tratam a educação física como um componente total. Eu estou falando de uma forma mais generalizada, mas claro, tem algumas que valorizam tanto nós como profissionais de educação física como educação física. Então, eu vejo a educação física, nesse tempo que já tem mundo trabalhando, que ela é muito desvalorizada. Ela não é vista pelos nossos colegas de profissão como um componente que faz a diferença da formação das crianças dentro da escola. Eles veem a educação física mais como um componente de lazer da criança, de brincar (P3)

A interdisciplinariedade citada pela P2 é comentada por Darido (2012), a autora acredita que muitos professores atribuem a educação física como disciplina auxiliar na melhoria da alfabetização, da socialização, da lateralidade, da coordenação motora entre outras, e a questão de debate não é negar esse papel que ela deve desempenhar mas sim de o professor ter em mente que essa interdisciplinariedade só será positiva quando ele souber

claramente quais são as finalidades da educação física na escola, tendo preocupação de assegurar ao alunos questões relacionadas a cultura corporal e suas características específicas. (Darido, 2012, p.36).

O lazer citado nas falas da P2 e P3, traz consigo uma espécie de desinformação por parte das professoras com relação as finalidades da educação física, pois ela também é a prática como forma de lazer, como atividade relacionada a vivência lúdica no tempo livre, o professor precisa oportunizar um repertório de movimento para que o discente tenha compreensão do que venha ser o lazer e quais atitudes deve tomar para com ele (Darido, 2012, p.48).

Um aspecto importante destacado pela P2 é a relação que faz com a quadra sendo sua sala de aula, trazendo o ambiente utilizado para as aulas, como sendo importante, e que também é local de aprendizagem explicitando então que é uma disciplina que possui conhecimentos, que haverá estudos, e que podem ser realizadas diferentes atividades para que haja a apropriação desses conhecimentos, na quadra ou em outro espaço da escola que for necessário.

O que podemos observar no relato da P3, é o entendimento por parte dela sobre o enfrentamento que a disciplina vem tendo ao longo da sua história, a entrevistada fala sobre a desvalorização por parte dos pares. Neste contexto, observamos que as concepções que muitas pessoas ainda têm sobre a Educação Física ainda estão profundamente ligadas às várias abordagens que essa disciplina reflete ao longo de sua história. Segundo Castellani Filho (1989), a disciplina é muitas vezes vista como uma simples coadjuvante, limitando-se a trabalhos braçais e perdendo sua essência de promover a formação cidadã, a integração social e o desenvolvimento psicossocial. Ao longo do tempo, a disciplina foi moldando sua identidade e se inserindo nas escolas, mas nem sempre de forma eficaz, resultando em avanços, retrocessos e reproduções. Percebo que a condição de componente curricular da Educação Física não está assegurada e a perspectiva do ensino apontado na BNCC não favorece a ação educativa e o tratamento pedagógico. Isso impacta diretamente na formação dos futuros profissionais e se reflete nas práticas docentes e nas relações com os estudantes, tornando o campo de conhecimento da Educação Física fundamental para o pleno desenvolvimento humano.

Infelizmente, a desvalorização dessa disciplina tem levado a estereotipações negativas dos professores, tanto dentro das escolas quanto perante a sociedade, pois ao longo de sua história como parte do currículo, tem sido muitas vezes negligenciada e considerada apenas uma disciplina apenas recreativa, portanto, é essencial discutir e ressaltar o papel dos

educadores diante desse cenário desafiador. É necessário que os professores adotem uma postura reflexiva, colaborativa e questionadora em relação ao desmonte da Educação Física como ciência do corpo e do movimento, realizando uma autocrítica para identificar os problemas e buscar soluções eficazes no dia a dia.

A P4 cita além dos aspectos físicos e mentais, a formação social da criança enquanto função da educação física, isso pode ser amparado pela autora Darido (2012) quando se refere que a Educação Física está além de ensinar tática e técnicas, mas sim, trabalhar o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para uma formação crítica. Além disso a entrevistada cita a qualidade de vida e o caráter lúdico da disciplina que é defendido pela mesma autora Darido (2012) que menciona que a educação física deve promover a educação voltada para a saúde, considerando todos os elementos que influenciam a criação de hábitos e atitudes presentes no ambiente escolar e na vida cotidiana dos alunos e sobre o lúdico, Betti (1992) relata que a ludicidade é essencial para o ser humano, uma vez que seu desenvolvimento promove a aprendizagem, o desenvolvimento sociocultural, contribui para a saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e a construção de conhecimento.

Para esclarecimento, é necessário ressaltar a diferença entre lazer e ludicidade. Embora os dois conceitos estejam frequentemente associados à ideia de diversão e entretenimento, eles apresentam diferenças importantes em termos de sua natureza e finalidades. Segundo Alves (2019), o lazer pode ser definido como o tempo livre ou ocioso dedicado a atividades prazerosas e relaxantes, que têm como objetivo proporcionar descanso e bem-estar físico e mental. O lazer está relacionado à ideia de aproveitar o tempo livre de forma tranquila e descompromissada, sem a obrigação de cumprir horários ou metas específicas. Por outro lado, o lúdico está relacionado à ideia de jogar, brincar e se divertir de forma mais ativa e participativa. O termo "lúdico" deriva do latim "ludus", que significa jogo, e refere-se a atividades que envolvem desafios, regras e interação social. O lúdico está presente em jogos, brincadeiras e atividades recreativas que estimulam a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Uma das principais diferenças entre lazer e lúdico está na sua finalidade. Enquanto o lazer tem como objetivo proporcionar descanso e relaxamento, o lúdico tem como finalidade promover a diversão, o aprendizado e o desenvolvimento pessoal e social. O lúdico também pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica e terapêutica, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências em diferentes contextos, como a educação infantil, a reabilitação física e o trabalho em equipe (Alves, 2019).

É importante destacar que o lazer e o lúdico são complementares e podem coexistir em diversas atividades e práticas recreativas. Ambos são essenciais para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas, contribuindo para o equilíbrio entre o trabalho e o descanso, a aprendizagem e a diversão

A Educação Física não se limita a transmitir conhecimentos sobre a cultura corporal⁷, como observado por Betti (1992), ela também se propõe a elaborar ações pedagógicas que auxiliem os alunos na auto reflexão sobre seu papel na sociedade, compreendendo seus sentimentos e relacionamentos com os demais.

Então, compreendo como uma área que veio contribuir com a formação física, mental e social dos alunos, levá-los à compreensão que nosso corpo está sempre em movimento e que precisamos de qualidade de vida para o nosso bem. Essa área também contribui bastante com as outras áreas acadêmicas, pois através do lúdico as crianças podem desenvolver bastante nas áreas cobradas dentro da sala de aula (P4).

No que diz respeito ao questionamento sobre tendência ou abordagem pedagógica seguida pelos professores, apenas o P1 mencionou a abordagem psicomotora e construtivista, os demais professores não especificam qual abordagem ou tendência pedagógica, porém percebemos que as formas de trabalhar emergem da realidade de cada docente e da sua escola, elas se valem de diferentes estratégias atreladas a diferentes abordagens, não assumindo, mas com práticas que se atravessam entre as tendências.

Ó, não vou mentir, eu não tenho uma tendência pedagógica que eu sigo, assim, não. Eu gosto muito de trabalhar com a parte psicomotora, né? Com a abordagem mais psicomotora e do construtivismo, através de Piaget, porque a gente coloca a criança como principal, né, objetivo da aula e é onde que ela tem que construir, desenvolver. Então, eu não vou dar nada pronto pra criança e ela tem que conseguir, né, resolver aquela situação problema, né, de forma que eu vou orientando, né? Então, eu acredito, então, que a minha forma mais é psicomotora e construtivismo (P1)

Essa perspectiva apontada pela professora P1 pode ser confirmada por Hoffman (2001) quando esclarece que os estudos de cunho Piagetiano sugerem atividades de caráter desafiador ao invés de apenas instruções, o que seria diferente dos métodos tradicionais e sim baseados numa perspectiva mediadora construtivista. A professora pensa a aprendizagem baseada na solução de situações-problemas, e se coloca na condição de mediadora do

⁷ Betti (1994) definiu Cultura Corporal de maneira abrangente, como parte integrante da cultura humana, na qual pertencem tanto os bens materiais como os não materiais relacionados às atividades físicas, produzidos ao longo da história humana.

processo. Essa mediação, no entendimento de Hoffman (2001) é essencialmente uma postura docente que pode fazer toda a diferença na perspectiva de uma avaliação formativa. Trazendo os estudos de cunho Piagetiano para esta análise vemos claramente que situações educativas que privilegiam os desafios cognitivos são contrárias ao instrucionismo que ainda vemos nos dias atuais. Um educador que se baseia na perspectiva mediadora construtivista, provoca seus alunos através de atividades desafiadoras, adequadas as suas possibilidades e que proporcionam experiências reflexivas, articulando idéias e construindo compreensões.

Só em uma específica eu acredito que não, eu vou dando uma mesclada, até porque a imagem de uma escola é diferente, o estilo dos alunos, o estilo da escola e eu tento mesclar também, ainda mais agora que eu estou pegando outros públicos, então eu vou mesclando, não fico naquela só o professor que é o importante, que o aluno também tem que fazer parte ali do processo, então eu vou dando uma mesclada mesmo (P2).

Olha, na realidade eu acompanho, assim, muitas, mas hoje em dia, depois de ter tido uma certa experiência com educação física, eu trabalho mais na minha maneira de trabalhar. Tipo assim, observando quando a criança lida com o que eu estou ensinando, com o conteúdo que eu estou passando, observando se ela está atingindo o que eu passei. Não trabalho, assim, baseado em teorias, mas porém desenvolvo o trabalho de acordo com o que eu já vivenciei, vivi na experiência dentro da escola (P3).

Então, eu posso até ter visto essas tendências na faculdade, mas assim, de modo geral, não, não me baseio. Eu tenho o meu método, como já tenho um tempo que eu trabalho, de acordo com as dificuldades das crianças, eu vou mudando, inclusive quando mudou a idade delas, eu vi que eu precisava mudar meu método de trabalho, que elas não conseguiam realizar as atividades, aí eu pensei, gente, por que elas não conseguem? Aí eu vi que eu tinha que mudar. Como a idade não era a mesma, elas tinham mais dificuldades, aí eu mesma vou me adaptando às atividades de acordo com a necessidade delas (P4).

Não. Não me lembro. Eu, geralmente, uso aquele plano de curso que vem para nós, mas lá dentro tem o que? As competências e eu uso o plano de curso (P5).

É importante ressaltar que as professoras dizem sobre tendências, mas não assumem apenas uma delas, o que caracteriza o que Saviani já dizia sobre a importância de não se ater a uma única tendência pedagógica, o autor destaca que a educação deve ser entendida de forma ampla e abrangente, considerando múltiplas perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Saviani defende também que a escolha de uma abordagem pedagógica não deve ser dogmática, mas sim contextualizada e flexível, adaptando-se às necessidades e realidades específicas de cada situação educacional. Isso implica em uma reflexão crítica sobre as

diferentes correntes pedagógicas, buscando integrar seus elementos mais relevantes e adequados às demandas da prática educativa (Saviani, 2008).

Na fala da P2 vemos que ela muda a prática porque considera o cotidiano da escola, reconhece que os espaços são diferentes entre escolas e que há a necessidade de se adequar a cada um deles, Esteban (2014) nos ajuda nesta reflexão quando nos provoca a reconhecer a existência da diversidade, pois nossa sociedade é pluricultural e não há a possibilidade de uma forma hegemônica de ensinar, isto procede dos projetos de uniformidade que o sistema nos conduz mas que na prática é inviável.

Outro ponto importante de análise no que diz respeito a fala da P2 sobre a ruptura do processo de ensinar e aprender, sem protagonismos, que considera aluno como sujeito participe do processo traz Freire (1996) para o diálogo que nos diz que “toda prática educativa demanda a existencia de sujeitos, um que ensinando aprende, outro que apreendendo ensina” (Freire, 1996, p. 77). O professor deixa sua postura apenas expositora e assume um papel de incentivador da integração dos alunos nas praticas educativas propostas em aulas, promovendo um ambiente harmônico e de cumplicidade, conhecendo as realidades de cada aluno, implicando em uma abertura facilitadora de reflexão e construção de autonomia bem como o saber lidar perante diversas situações.

A observação que a P3 traz sobre o aluno, nos indica novamente o cotidiano escolar para a nossa análise, compreender as ações dos alunos e buscar alternativas para o desenvolvimento da sua aprendizagem pode ser crucial para o trabalho docente. A experiência que o professor traz durante sua jornada também é algo importante na visão de Larossa (2011) que destaca que essa experiência não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou métodos, mas é uma construção contínua e dinâmica que se desenvolve em meio às relações humanas na sala de aula, ele ressalta a importância da sensibilidade do professor para perceber e responder às necessidades individuais e coletivas dos alunos, criando assim um ambiente educacional significativo e enriquecedor. Há a necessidade, segundo o autor dos professores sempre refletirem sobre sua prática, a se abrirem para novas perspectivas e a cultivarem uma postura de humildade e aprendizado constante. Assim também Freire (2001) nos ajuda a pensar quando diz:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (Freire, 2001, p. 259).

A P3 e P4 nos trazem uma forma de trabalho que denominam “meu método”, ou “minha maneira de trabalhar”, o que podemos considerar que os professores através de suas experiências e através de suas escolhas criaram formas próprias de trabalho que apesar de não assumirem nenhuma tendência pedagógica acabam por si só dando surgimento a estratégias próprias de ensino.

A P5 nos traz uma concepção legalista, pois expõe a utilização de um plano de curso, acatando irrestritamente os princípios legais e os documentos que regem as instituições, no caso relacionadas aos planos de ensino que vem ao encontro do professor já estruturados e que comentamos anteriormente da passividade do professor ao receber estes documentos e simplesmente segui-los sem modificá-los em nada.

Vimos nesta categoria que não há uma concepção unânime sobre o significado do componente curricular educação física entre as cinco professoras pesquisadas. No entanto, elas estão aproximadas em relação à compreensão de que se trata de um componente curricular que envolve conhecimentos a serem ensinados sobre práticas corporais e os fenômenos relacionados a elas. Além disso, estão voltadas aos conceitos discutidos por alguns autores citados no referencial teórico. No que diz respeito a tendência pedagógica que cada uma das professoras segue, vimos que não tem apenas uma determinada tendência pedagógica definida, os traços de suas falas permeiam algumas tendências que nos permitem considerar que levam a caminhos voltados para uma aproximação de abordagens construtivistas, pois, revelam aproximações possíveis a um ensino problematizador.

5.2" A gente não fica preso só em papel": avaliar para quê?

A construção desta categoria, traz as práticas avaliativas na concepção das professoras e delas a própria compreensão de avaliação nas aulas de educação física que se revela. Algumas professoras destacam que a avaliação tem como principal objetivo determinar se o/a estudante adquiriu ou não o conhecimento que foi ensinado ou proposto pela professora, notou-se também em algumas falas, uma visão de que a avaliação é a observação se o aluno evoluiu ou não em determinado conteúdo.

Bom, para mim, avaliar hoje, eu entendo como um seguimento do meu trabalho e a compreensão do aluno, para ele refletir o que ele evoluiu, o que ele melhorou, elevar a autoestima dele de algo. Bom, você não conseguia fazer isso, agora você já consegue. Então, para mim, avaliar é mostrar o caminho, direcionar o aluno que ele pode ser melhor e ele é capaz de fazer aquilo que ele pretende. Então a gente não fica preso só em papel. Então,

para mim, avaliar é isso. Mostrar para o outro o que ele conseguiu melhorar em relação a si mesmo (P1)

Eu penso mais em mensurar, em observar. Nessa questão de progresso, eu vejo a avaliação como um progresso (P2).

Vemos que a P1 compreende a avaliação como uma exigência do seu trabalho como professor, mas também destaca a evolução do aluno como algo a ser notado pela avaliação e que nos provoca a reflexão trazida por Castellani (1997) sobre a autoestima, o autor fala que a educação física pode estimular a auto estima e aplicá-la para incentivar o aluno a encontrar suas potencialidades, mesmo aquelas já conhecidas do professor, sendo a autoestima a base para a construção da personalidade global do indivíduo permitindo que ele busque novas alternativas de satisfação pessoal. Algo que nos chama atenção pela sensibilidade que a P1 fala em que “avaliar é mostrar o caminho, direcionar o aluno que ele pode ser melhor e ele é capaz de fazer aquilo que ele pretende”. Temos aqui uma perspectiva da avaliação mediadora de Hoffman:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (Hoffman, 2001, p. 47).

Assim, a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem, a autora aponta ainda a ação avaliativa como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do aluno frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário entendê-la como acompanhamento de uma trajetória.

Na visão da P2, avaliar está no sentido de mensurar, o que nos denota uma compreensão quantificadora de avaliação, relacionada a classificação, medição e portanto direcionada aos aspectos de uma avaliação tradicional, porém a mesma professora configura a avaliação como progresso, retomando o que analisamos anteriormente sobre a evolução do aluno. A avaliação do ensino permite ao professor refletir sobre sua prática, fazer ajustes quando necessário e traçar perspectivas futuras. Esse elemento é evidente nas respostas da P3 e P4:

Avaliar... todo mundo vê a avaliação como um meio, às vezes, de ver apenas como o aluno assimilou certo conteúdo, né? Pra mim, não. Avaliar o aluno é saber como que eu trabalhei com ele. Ao avaliar o aluno, eu sei se eu realmente trabalhei com o conteúdo, se eu atingi os objetivos que eu propus no meu plano de aula, se o que eu trabalhei com o aluno tem a ver com as necessidades que ele traz de casa. Então, a avaliação, acho que a avaliação tem que ser mais individual, olhando o aspecto de cada aluno. Porque, às vezes, a habilidade que eu preciso trabalhar em um aluno, eu não preciso trabalhar em outro. Então, eu vejo a avaliação nesse aspecto (P3).

Vemos nessa fala também, que a avaliação como prática em que o professor se avalia pelo sucesso do aluno e a partir daí toma decisões partindo dos objetivos que ele planejou e que se debruça sobre o contexto, destacando mais uma vez o cotidiano escolar como importante nesse aspecto. A P3 nos revela ainda uma avaliação individualizada, que olha cada aluno, e busca adotar práticas que atendam ao que os alunos apresentam como necessidade formativa, o que também é reforçada na fala da P4, ou seja, temos aqui, uma perspectiva de avaliação formativa que se revela.

Então, eu creio que seja analisar cada criança detectando possíveis dificuldades na realização das atividades propostas. (P4)

Avaliar? O avaliar é você observar se o seu aluno alcançou aquelas habilidades que ele tem que alcançar naquela faixa etária. Isso é o avaliar que eu vejo. O que vem em geral, que eu observo e vejo na escola, em reuniões, às vezes falando, até nas outras disciplinas, que eu acredito que a nossa educação física não chega a isso, que eles têm que ver se eles têm as competências e ver se eles conseguiram alcançar aquelas habilidades dentro da faixa etária deles. Você observa as outras disciplinas, a leitura, a matemática, a soma. Isso é o avaliar. Agora, na educação física, nós não podemos fazer a ferro e fogo, muito teórico. Avaliação, o que que acontece, uma porque nós temos só uma aula por semana, já nos limita um pouco. Temos até todo um conteúdo e as crianças elas são muito individuais, principalmente na parte física. Nós temos alunos excelentes e alunos que já não têm tantas habilidades, mas ali você tem aquele aluno que ele não tem tanta habilidade, mas ele é esforçado. Você tem aquele aluno que ele não gosta, que ele é preguiçoso, ou tem aquele aluno que tem alguma deficiência. Então eu vou chegar no ponto de que eu avalio eles na média de participação. Então avaliar pra mim e observar se eles estão entendendo, se eles estão conseguindo seguir as regras das atividades, dos jogos, do entendimento deles, o bom comportamento. É a forma que eu vejo avaliar (P5).

A professora P5, traz de forma estigmatizada a complexidade da avaliação nas aulas de educação física, quando cita o termo "não podemos fazer a ferro e fogo", retomando nosso referencial teórico, vimos que o ato de avaliar aspectos da cultura corporal se tornam de fato algo difícil ao professor, com peculiaridades específicas da disciplina, de acordo com Betti e Zuliani (2002) é necessário que o docente avalie o aluno em sua totalidade, considerando aspectos amplos da personalidade, como as facetas afetiva, social e corporal. A docente P5 ainda comenta sobre a dificuldade em avaliar devido ao número reduzido de aulas semanais, sendo apenas uma aula para cada turma, o que traz limitação ao professor.

Vemos que a observação como prática avaliativa do docente, é comum, ou seja, é uma avaliação que se dá sem a participação do aluno. Essa prática revela uma relação direta com o que preconiza a BNCC quanto a competência e habilidades e portanto uma prática de avaliação que, ainda que tenha elementos que prezem o cotidiano, se desloca dele na medida em que o aluno não é partícipe do processo de avaliar, ele é apenas avaliado. Ou seja, a avaliação é antidialógica..

Ao discutir a importância do processo de avaliação nas aulas de Educação Física, as professoras pesquisadas expressaram unanimemente seu acordo com essa prática. A justificativa mais comum está relacionada à melhoria da aprendizagem dos estudantes, com o propósito de averiguar se essa aprendizagem está ocorrendo. Uma professora também ressaltou a relevância da avaliação para identificar o conhecimento do aluno e poder personalizar o ensino de acordo com cada estudante e suas fragilidades e necessidades. Esteban (2003) nos ajuda a pensar sobre isso quando declara que a professora vai compreendendo que cada criança tem o seu próprio método de construir conhecimento e que não há possibilidade de um método de ensinar único, pois não existe uma homogeneidade de aprendizagem. Isso favorece, segundo a autora uma relação de afeto e solidariedade, rompendo o estigma do fracasso, ajudando seus alunos a avançar.

Por fim, um docente destacou o papel da avaliação na valorização da Educação Física. Essas perspectivas são evidenciadas nos trechos a seguir:

Eu acho importante por dois aspectos. Primeiro, nessa parte de desenvolvimento, né? Para ele ver que ele evoluiu, né? Que ele não está como ele começou, né? Que ele conhece algo diferente que ele não sabia. E segundo, para mostrar para ele que é importante a Educação Física. Para ele não chegar na escola e falar, não, vou brincar de bola, vou jogar futebol. Para ele ver que ele tem outras competências que ele tem que ser trabalhado para ele evoluir. E que, futuramente, isso vai, como que eu posso dizer, vai

permitir ele melhorar. Por exemplo, ele é um adulto que hoje sabe resolver uma situação problema, né? Aconteceu algo, eu falo muito hoje, né? Brinco com meus alunos. Quando você ficar idoso, ter uma noção de espaço, né? Porque nós estamos trabalhando essa tal parte do corpo, né? Para você trombar menos nas coisas, né? Para você conseguir se locomover. Então, nessa parte, mostrar sempre para ele. O que a gente faz aqui, a gente vai colher no futuro. Às vezes você acha que não é importante. Mas é isso que vai fazer você falar para o professor, opa, ainda bem que eu trabalhei isso, né? Então, assim, para dar uma qualidade de vida melhor. Então, por isso que eu acho que é importante avaliar (P1)

Eu acredito que sim, não só pela parte física do desenvolvimento que a gente aplicou, mas também do comportamento da criança. Se ela sabe se portar naquela sala de aula que é diferente, se ele sabe conviver bem com os colegas ali em uma atividade que não seja só escrita, eu acho importante sim. Esse conceito A, B e C que a gente tem aqui no município, eu acho que ele é importante sim (P2).

Claro, importantíssimo, porque a educação física também tem as habilidades que nós precisamos desenvolver, tem os objetivos que a gente coloca no plano de aula, né? Simplesmente eu vou lá e vou fazer a aula e ele vai fazer isso sem ter um objetivo, sem saber qual que é o conteúdo que eu vou trabalhar. Então é importantíssimo sim, e sem contar também que com essa avaliação eu estarei ajudando o aluno diretamente pra saber das necessidades dele, das fragilidades, das habilidades que ele ainda não conseguiu alcançar (P3)

Sim, é importante sim, porque aí você tem como saber como que está aquela turma, na realidade aquela criança que cada um é individual.. E ajuda na execução, a criar atividades próprias para aquela turminha, para aquela criança com aquela necessidade Então, se você não avaliar como que essa criança está, você não vai ter condições de estar fazendo isso (P4)

Avaliação? Depende. Avaliação é importante. Nós avaliarmos e vemos como os alunos estão no conhecimento, na parte física de coordenação. Mas é uma disciplina que fica difícil, como já falei, a gente avaliar a ferro e fogo. Então é importante uma avaliação, mas eu não acho que seja o caminho certo mesmo na área da educação física. Essa parte avaliativa. Ele é geralmente um aluno meu que é participativo, que ele tem um bom comportamento também, com tudo, né? E eu não olho tanto o desenvolvimento dele.... Motor, eu olho mais essa parte. Se ele está indo bem, se ele está seguindo nas regas, se ele está entendendo, a parte motora nem tanto, porque querendo ou não uma aula por semana é bem difícil, né? E tem crianças que a gente sabe que provavelmente só a educação física não daria para ter esse desenvolvimento. Um bom desenvolvimento motor, né? Teria que ser mais outros tipos de estímulos também, né? Para coordenação. E eu avalio é dessa forma. Aí, vou lá e coloco A, B, C, bom aluno, bom comportamento, A, se varia um no outro de comportamento ou de participação nas aulas, que infelizmente essa era da tecnologia, as crianças estão ficando preguiçosas. A gente já vê isso bem nas séries iniciais. Crianças que não querem fazer, eles escolhem muita atividade pra fazer e você tem que, né, falar assim, oh, né, educação física é obrigatório, isso vc não tem que copiar, se não não tem nota, não aprendem educação física também, vamos fazer, ah, eu não gosto disso, isso é chato, não sei, várias coisas, a gente ainda tem que entrar, né,

tentar lidar com essa parte deles não querer mais estar fazendo a parte física (P5).

Na fala da P1, se revela uma concepção de avaliação mais dialógica, porém percebe-se uma contradição, pois a professora entende que avaliar se dá pela observação que ela faz do desenvolvimento da criança, ou seja, uma prática de avaliação focada no professor, como sujeito que avalia. Todavia, ela entende que a avaliação é importante para que o aluno perceba se melhorou ou não, ou seja, ela considera importante que o aluno seja partícipe do processo avaliativo, mas a prática não demonstra essa participação. Além do mais a P1 cita sobre as competências, trazendo a BNCC para nossa discussão, retomando as questões de currículo fechado e homogêneo que este documento prediz, indicando as competências que o aluno precisa alcançar. A qualidade de vida comentada pela mesma professora já vem em sintonia com uma proposta de trabalho mais formativa, com preocupação com as questões do indivíduo como um todo.

A P2 traz dois comentários interessantes para nossa discussão, o primeiro relacionado ao comportamento da criança, como sendo algo a ser observado nas aulas e comumente mediado e o segundo seria a questão dos conceitos que são precedidos de notas e que são convertidos em conceitos, no qual a professora cita como sendo algo do sistema de ensino do município, aqui nós temos o cotidiano novamente fazendo parte desse processo que demanda através de normas o que deve ou não ser feito. As notas escolares são frequentemente confundidas como sendo equivalentes à avaliação, conforme apontado por Luckesi (2008), e contribuem para perpetuar a exclusão social e manter as hierarquias na sociedade moderna, agindo de forma antidemocrática. Ele destaca que as notas e médias escolares, tal como são aplicadas em nossas instituições de ensino, reproduzem o modelo de hierarquias sociais através das hierarquias escolares, onde aqueles que "aprenderam" são colocados acima daqueles que "não aprenderam". Luckesi sugere que se houvesse um foco no desenvolvimento satisfatório da aprendizagem para todos, em vez de se concentrar apenas na média das notas, onde a qualidade plena não é garantida e nem todos os conteúdos são aprendidos, todos teriam a oportunidade de buscar seu lugar na sociedade.

É fundamental reconhecer que as escolas ainda não conseguem reconhecer plenamente os alunos em relação aos seus conhecimentos e habilidades adquiridos tanto em suas experiências sociais quanto escolares. Isso significa que as instituições de ensino ainda não estão totalmente aptas a valorizar e aproveitar o conhecimento dos alunos na mesma medida em que reconhecem seus potenciais de aprendizagem. Luckesi (2008) argumenta que,

para que a escola desempenhe seu papel na promoção da igualdade social, as notas, conforme são tradicionalmente utilizadas, deveriam ser eliminadas, priorizando-se o investimento em uma aprendizagem satisfatória não apenas para alguns, mas para todos os alunos.

As habilidades que a P3 cita em sua fala, denota o comprometimento que a docente tem com a BNCC e em cumprir com as habilidades que o documento preconiza, o que nos revela um aspecto não flexível ao currículo e que nos remonta as práticas tradicionais de ensino. A P4 traz novamente a importancia da avaliação ser individualizada, respeitando as características de cada aluno no propósito de planejar o que é necessário para prosseguir.

Para finalizar, temos algumas contradições na fala da P5, ela comenta que acha que avaliar é importante, mas logo em seguida diz que não acredita que avaliar seja o melhor caminho a ser seguido nas aulas de educação física, justifica a dificuldade em avaliar aspectos motores visto que tem apenas uma aula por semana e que acaba por observar apenas aspectos atitudinais, o que não garante um olhar integral do aluno, prossegue trazendo argumentos que interferem no desempenho do aluno nas aulas, como exemplica a questão do uso das tecnologias, as quais provovam uma desmotivação dos alunos na realização de atividades práticas e que devido as tecnologias há alunos que se recusam a fazer as atividades que segundo a docente seria por desmotivação. Neste aspecto, surge a dúvida, o que desmotivaria um aluno a não fazer as aulas de educação física? Seriam mesmo o uso das tecnologias? Sabemos o quanto essa disciplina é atrativa e muitas vezes a preferida pelos alunos devido a sua especificade que é a aprendizagem através do através do movimento.

Desta forma conforme percebido pelas professoras, algumas delas enfatizam que a avaliação visa principalmente determinar se o aluno adquiriu o conhecimento proposto, outras vêem a avaliação como uma observação do progresso do aluno em determinado conteúdo. Para algumas, avaliar é uma forma de guiar o aluno para melhorias e mostrar seu potencial. No entanto, as práticas avaliativas variam, com algumas professoras adotando uma abordagem mais individualizada e outras focando na observação do comportamento e da participação dos alunos. Há uma discussão sobre a importância da avaliação para o desenvolvimento do aluno e a valorização da Educação Física, mas também são apontadas limitações, como a dificuldade em avaliar aspectos motores em aulas semanais e o impacto das tecnologias no engajamento dos alunos.

5.3 "Observação diária": o que dizem as professoras sobre as práticas avaliativas na EF.

Ao serem questionadas se utilizam alguma prática avaliativa em suas aulas, tivemos respostas variadas, mas que se assemelham e corroboram com a perspectiva de avaliação não somente de aspectos motores, mas também cognitivos e emocionais:

Sim, realizo. Eu usei durante uns três anos, tipo uma ficha de avaliação com os alunos, né? Tinha os tópicos motor, né? Cognitivo e emocional. Você sabe lidar com situação de problema? Você conseguiu lateralidade? Nesses aspectos. Além dele, eu dou muito trabalho em sala, né? A gente, vamos supor fui pra prática, comecei o vôlei. Explica o prático. Ia pra sala na semana de avaliação, que o diretor pede pra não ter barulho externo, né? Então, eu tenho que ficar na sala com os meninos. Eu já aproveitei esse momento. A gente fazia, tipo, grupos, né? Debate, né? Uma defendendo o vôlei, outra defendendo o futebol. Por que que é mais importante? Por que que eu trabalho as habilidades? Outras vezes, trabalhar através de trabalho com revista. Você vai recortar o que que você acha que tá ligado pro vôlei. Vamos pôr corpo, mão, rede, né? E vamos montar aqui uns cartazes, pôr na escola, tudo. E essa ficha que eu fazia. Este ano, eu não tô usando a ficha. Eu acho que a ficha tá me prendendo muito. Que era só assinalar se o aluno correspondia ou não, ou às vezes. Então, eu acho que eu não tava aliando, eu tava perdendo muito tempo. Então, este ano, eu resolvi mudar. Eu tô fazendo muito com roda de análise, de feedback com eles. Nós trabalhamos, porque eu comecei o vôlei, são tantas aulas. Na última aula, a gente joga, a gente vai fazer um feedback do que eles aprenderam. O que que eles sabem, né? Então, eu acho que por análise, observação, eu acredito ser melhor. Até todo início de esporte, né? Ou qualquer outra brincadeira, eu monto o jogo pra você, ó. Agora o colega vai jogar e nós vamos olhar. O que que esse colega tá fazendo errado? O que que o time tá errando? (P1)

Na avaliação, compreender o erro é crucial, pois tradicionalmente ele é visto como condenável, e o aluno é frequentemente repreendido. No entanto, numa abordagem avaliativa formativa, o erro assume um significado diferente. De acordo com Soares (1992, p. 109), "É importante reconhecer que o erro faz parte do processo de aprendizagem e contribui para a construção de novos conhecimentos, habilidades e atitudes." Luckesi (2008, p. 53-54) endossa essa ideia ao afirmar que "[...] o erro pode ser encarado como uma oportunidade de crescimento. Isso implica em observar o erro como um evento, não como uma falha; analisar o ocorrido de forma imparcial, buscando extrair lições valiosas." Portanto, o erro é uma oportunidade de aprendizado, não um motivo para punição.

A avaliação na área de Educação Física deve abranger a observação, análise e conceituação dos componentes que englobam a formação integral como um todo. Em outras palavras, a avaliação deve ser direcionada para a avaliação do desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos.

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 (Darido, 2012, p. 134).

A avaliação em Educação Física deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos (Darido e Rangel, 2008, p.128).

A questão do feedback relatado pela P1 está de acordo com características da perspectiva de uma avaliação democrática descrita ao longo deste trabalho como forma de fornecer devolutivas construtivas que auxiliem o aluno no aprimoramento das habilidades e de suas competências. A avaliação formativa e o feedback estão interligados em práticas educacionais que visam melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Na avaliação formativa, o foco está no acompanhamento contínuo do progresso do aluno ao longo do tempo, em vez de apenas fornecer uma medida final de desempenho. O objetivo é identificar áreas de força e de melhoria para que o aluno possa aprimorar seu aprendizado. Ainda neste sentido Freire nos relata que “um espaço de ensino aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”, ou seja, as conversas são necessárias para esse desenvolvimento. Esteban reforça ao dizer que: “Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços”. (Esteban, 2003, p.18). ainda neste contexto a autora comenta sobre a existência da diversidade e que é preciso reconhecê-la: “A diferença nos mostra que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada um possui” (Esteban, 2003, p.20).

A professora P1 trás ainda um comentário que nos permite refletir, quando relata a postura da direção da escola, que não permite barulho em dias de provas, o que faz a professora ficar em sala com os alunos ao invés de levá-los para a quadra. Essa atitude demonstra a falta de comprometimento da escola com a disciplina e que reforça a menos importância dada pelos pares ao longo do tempo dentro do ambiente escolar, colocando a educação física mais uma vez como coadjuvante.

No caso da P2 em seu relato, explica que utiliza de uma avaliação escrita por bimestre e também da observação nas aulas:

Sim, no caso é só específico do Joaquim Martins, tem a avaliação bimestral e nos outros períodos é sempre essa questão da observação, às vezes eu faço algum registro no caderno assim, pra ficar mais de olho naquele aluno que tá com alguma dificuldade, ou da turma que às vezes não tá..conseguindo...(P2)

Nesta fala já observamos a confusão que se faz entre prova e avaliação. A avaliação da aprendizagem nesse cenário é essencialmente uma avaliação quantitativa que verifica o que o aluno absorveu dos conteúdos ensinados, priorizando o resultado final em detrimento do processo, concentrando-se apenas nos aspectos técnicos da avaliação. Essa abordagem de mensuração desvaloriza e simplifica o conceito de avaliação, obscurecendo reflexões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, avaliar vai além de simplesmente administrar testes, provas ou fazer observações para determinar notas ou conceitos específicos para os alunos. Avaliar é um processo metuculoso de acompanhamento da aprendizagem. "É por meio dela que se pode entender o que foi absorvido e o que não foi, e então orientar o aluno para superar suas dificuldades, uma vez que o foco principal é o ato de aprender" (Luckesi, 2005). Para Darido (2005), inclusive vale destacar que atribuir conceito/nota para crianças até os 12 anos não é realmente necessário, até porque a Educação Física, além de ser a disciplina mais apreciada na escola, conta com a participação ativa de grande parte dos alunos que são curiosos a respeito dos conhecimentos da cultura corporal.

Observamos que a avaliação na Educação Física escolar desempenha um papel fundamental, sendo essencial para acompanhar o progresso dos alunos e verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos. De acordo com Betti e Zulliani (2002):

Os processos avaliativos incluem aspectos formais e informais, concretizados em observações sistemática/assistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno, autoavaliação, trabalhos e provas escritas, testes para avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor, elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticas de esportes coletivos, etc. Evidentemente, os instrumentos e exigências da avaliação deverão estar em sintonia com o nível de desenvolvimento dos alunos e o conteúdo efetivamente ministrado (Betti; Zulliani, 2002, p. 47).

No contexto da BNCC, o ato de avaliar é entendido como um processo contínuo e integrado à prática pedagógica, que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar suas necessidades e progressos, e orientar o planejamento e a intervenção dos educadores (Brasil, 2018). A avaliação no referido documento é concebida de

forma abrangente, envolvendo diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Além de avaliar os conhecimentos cognitivos dos estudantes, como conteúdos específicos das disciplinas, a BNCC também destaca a importância de avaliar as habilidades socioemocionais, competências éticas e valores, bem como a capacidade dos alunos de aplicar o que aprenderam em situações práticas e contextualizadas. O processo avaliativo na BNCC deve ser reflexivo, envolvendo a participação ativa dos estudantes na avaliação de seu próprio aprendizado e na construção de estratégias de melhoria contínua (Brasil, 2018).

Porém apesar de termos um texto da BNCC que colabore com as questões, as quais estamos defendendo como coerentes e assertivas, já mencionamos anteriormente os objetivos reais desta Base Nacional Comum Curricular, que está do lado de um sistema neoliberal que não se preocupa muito com a aprendizagem e sim com as estatísticas.

A P3 utiliza de uma tabela para fazer os registros de alcance pelos alunos de acordo com a atividade proposta, ela utiliza a observação nas aulas para avaliar o desempenho dos alunos nas atividades e demonstra uma preocupação especial com os alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem:

Sim, geralmente eu coloco uma tabela e vou fazendo a avaliação deles, dependendo da atividade que eu vou dar. Por exemplo, se eu der um circuito motor pra educação infantil, aí eu coloco os aspectos que eu estaria avaliando, coordenação motora, equilíbrio, aí eu vou avaliando e depois eu faço um fechamento para saber qual aluno conseguiu atingir um determinado...atingir, que eu pretendi, ou não atingiu, para depois aprender o que eu preciso trabalhar mais com esses alunos, alguns envolvendo todos os aspectos, outros não, mas também eu faço pelo notebook as anotações (P3).

Então, essa prática avaliativa nos anos iniciais seria mais uma observação mesmo. Então, é essa observação diária, das dificuldades que eu vejo nas crianças, para estar realizando atividades que possa estar ajudando elas (P4).

É só observação mesmo (P5).

Na fala da P3 observamos uma perspectiva de avaliação formativa quando cita o registro, pois a observação por si só não dá significado a avaliação, é necessário a mediação e a intervenção pedagógica para que haja uma superação dos alunos. Nesse sentido, Hoffman (2001) fala que todo processo de avaliação tem como intencionalidade observar, analisar e compreender as estratégias de aprendizagens e tomar decisões pedagógicas favoráveis a continuidade do processo. A autora ressalta também que o olhar avaliativo deve abarcar as singularidades dos alunos para que o docente possa buscar estratégias que se ajustem a cada um (Hoffman, 2001).

Vimos portanto nesta categoria que as professoras entrevistadas compartilham diferentes práticas avaliativas nas aulas de Educação Física, a maioria alinhadas com a avaliação não apenas dos aspectos motores, mas também cognitivos e emocionais dos alunos. Percebemos a compreensão sobre o erro como uma oportunidade de crescimento e a prática do feedback para melhorar o aprendizado. Algumas professoras utilizam tabelas e registros para registrar o desempenho dos alunos em atividades específicas, enquanto outras enfatizam a importância da observação diária para identificar as dificuldades dos alunos e adaptar as atividades de acordo com o desenvolvimento mas que não se fazem de registros específicos. Desta forma, visualizamos algumas práticas avaliativas que visam promover o desenvolvimento integral dos alunos e estão alinhadas com uma perspectiva de abordagem inclusiva e formativa, enfatizando o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos e a adaptação das estratégias de ensino para atender às suas necessidades individuais.

5.4 A participação e disciplina como critérios de avaliação.

A participação e disciplina são critérios fundamentais no ambiente educacional. Ambos desempenham papéis essenciais no desenvolvimento individual e coletivo, contribuindo para o sucesso e o crescimento em várias áreas da vida. Na escola, a participação dos alunos em sala de aula é frequentemente considerada um indicador do envolvimento e do interesse pelo aprendizado. Alunos que participam ativamente das discussões, fazem perguntas pertinentes e colaboram com os colegas tendem a obter um melhor aproveitamento acadêmico. A disciplina, por sua vez, é essencial para o desenvolvimento de hábitos e rotinas que promovem a organização e a eficiência. Estudantes disciplinados são capazes de gerenciar seu tempo de forma eficaz, cumprir prazos e enfrentar desafios com determinação. Essa habilidade é especialmente importante no ambiente escolar.

Ao tratarmos sobre os critérios utilizados pelas docentes nas avaliações durante as aulas de educação física, constatamos que, em termos gerais, o desenvolvimento motor, comportamento dos alunos, a participação nas atividades e o respeito pelos professores e colegas foram os aspectos que mais se evidenciaram pelas professoras.

Este ano eu estou usando a observação, a análise formativa, qual aluno tem que ver o que ele melhorou ou não, a auto avaliação, a questão também do feedback que estamos fazendo em roda. Então acaba que não fico baseada apenas em um tipo de avaliação...Para eles observarem o que eles têm que melhorar, o que eles já conseguiram alcançar. Então nada de avaliação, eu não gosto de apontar para o erro. Você vai tirar tal nota porque você errou

isso, você vai tirar tal nota. Então não é o erro. Então a avaliação eles já sabe, vamos ver o que a gente evoluiu, o que a gente melhorou. Então eu avalio através do que eles evoluíram e não o que eles não conseguiram. Tem quem fica estagnado, mas a gente fala, mas você melhorou um pouquinho, você jogou um pouco mais. Então vamos se esforçar mais. Porque aqui na escola, os alunos têm muita dificuldade de aceitação de trabalhar outros esportes, outras atividades. A cabeça deles é só futebol, futebol, futebol. Então toda aula é aquela luta. Então você tem que instigar a criança a fazer, motivar, então tem que ser aquela aula criativa senão os alunos não fazem (P1).

Conforme apontado por Fernandes (2009) e Villas Boas (2007), o feedback desempenha um papel fundamental na avaliação formativa, pois facilita a interação entre professores e estudantes, possibilitando uma comunicação sobre o progresso das aprendizagens. Portanto, é crucial que os educadores, ao avaliarem seus alunos, identifiquem os resultados e forneçam feedback aos alunos, informando-os para que também possam assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. E de acordo com Vasconcelos (2003), embora a auto avaliação ainda não tenha sido prevista como uma prática comum cotidiana entre os professores e não tenha se integrada integralmente à cultura do currículo brasileiro, ela desempenha um papel significativo no reconhecimento de que os alunos têm de seu próprio desempenho, conhecimento e comportamento.

Para desenvolver indivíduos independentes, críticos e reflexivos, é essencial considerar a importância de incorporar essa prática no ambiente escolar. Sobre o comentário da P1, é importante considerar que o erro faz parte do processo de aprendizagem e desempenha um papel na construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. De acordo com Luckesi (2008), ele pode ser encarado como uma fonte de virtude e crescimento. Isso implica em abordar o erro não como um problema, mas como um acontecimento a ser observado de forma imparcial, a fim de extrair os benefícios potenciais. Portanto, o erro é uma oportunidade de aprendizado, não um castigo. Esteban ressalta “que o erro, longe de ser expressão de não aprendizagem e de incapacidade, é expressão da relação entre o que já foi aprendido e as aprendizagens que ainda se fazem necessárias” (Esteban, 2009, p. 133).

No momento que a P1 comenta sobre a participação do aluno no processo avaliativo, conseguimos enxergar uma perspectiva dialógica, onde o aluno se torna partícipe, se envolve, tem voz, é ativo e portanto percebemos a formatividade no processo. Quando o aluno precisa refletir sobre o que evoluiu, focado no seu progresso e não nas suas não conquistas, percebemos um aspecto imprescindível dentro da avaliação formativa. Esse processo de

reflexão, da oportunidade ao aluno, de se conhecer, se valorizar, entender e acreditar no seu próprio potencial.

Eu costumo avaliar eles anotando os critérios de participação e depois eu vou anotando de acordo com o objetivo da aula. Explicar, fazer uma observação, se eles conseguiram assimilar as regras, teoricamente, e depois a participação deles, quando a gente for fazer aula prática, trabalhar com os fundamentos, se eles estão conseguindo assimilar e ir avaliando, observação e participação (P3).

Então, observação, observando eles em relação às habilidades de cada aluno, as atitudes comportamentais, a conduta deles com a professora, com os colegas (P4).

..... seria a participação, comportamento, cumprimento das regras (P5).

Vemos na resposta da P3 uma avaliação por meio da teoria e prática, onde a docente revela que observa se o aluno conseguiu assimilar o conteúdo, no caso as regras de uma determinada modalidade e posterior como é a participação do aluno no momento da prática. Esteban (2010) esclarece que com esses procedimentos, as professoras buscam enfatizar a dimensão dialógica da avaliação, trazer as vozes infantis para as práticas cotidianas, colocar seus conhecimentos e seus modos de compreender os conteúdos escolares como objetos de estudo (Esteban, 2010, p.67).

Ainda neste sentido a autora cita que:

As professoras, ao dialogarem com as crianças e estimularem o diálogo entre as crianças, trazem possibilidades reais para se pensar as práticas escolares como processos complexos, tecidos por oposições, fragmentações, múltiplas possibilidades – presentes ou apenas anunciadas (Esteban, 2010, p.67).

Para ressaltar as falas das professoras, Betti e Zuliani (2002) declaram que o professor de Educação Física possui uma posição privilegiada para avaliar com base em critérios mais informativos, uma vez que o interesse, a capacidade geral e o comportamento do aluno se tornam bastante visíveis durante as aulas, devido à natureza dos conteúdos e estratégias utilizadas. Portanto, na Educação Física, esses critérios são frequentemente usados na atribuição de conceitos. No entanto, isso pode tornar a avaliação menos transparente para o aluno, a comunidade escolar e até mesmo para o próprio professor, a menos que ele realize uma reflexão crítica sobre os processos de mediação mencionados acima, que ocorrem durante a avaliação. Ser capaz de fazer essa reflexão é talvez mais importante do que dominar

instrumentos técnicos de medição sofisticados, que muitas vezes são impraticáveis na realidade.

Darido (2012) também nos ajuda a compreender que os professores têm preferido utilizar critérios mais relacionados a participação e ao interesse:

Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Consideramos que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida (Darido, 2012, p.129)

A autora vê que a utilização da observação nos aspectos atitudinais é um avanço frente aos testes físicos aplicados em tempos passados, porém é importante que o professor se utilize desta observação e também de outros instrumentos que possam perceber ainda mais o que o aluno conseguiu compreender, refletir e dar sentido a sua prática, neste contexto a autora cita as avaliações teóricas, os trabalhos orais e escritos e os vídeos. (Darido, 2012)

No que diz respeito a ciência dos alunos sobre serem avaliados nas aulas de educação física as respostas foram quase unânimes, apenas a P2 citou que seus alunos sabem somente no dia da avaliação escrita bimestral, que já é padronizada pela escola e que nas aulas práticas ela acredita que eles não percebem, as demais professoras cientizam seus alunos no início do ano letivo indicando a forma que serão avaliados.

Assim, todo início de ano, primeira aula minha, eu já sempre converso com eles e explico pra eles, não sai em sala, que eles serão avaliados em todas as aulas práticas, porque a gente não tem um registro em caderno, igual eles têm com outras matérias, então já são assim, comunicados. E toda aula que a gente ensina um conteúdo, eu gosto de fazer tipo uma rodinha com eles, uns 5, 10 minutinhos, explico o que será trabalhado, o que é aquele esporte, a origem, tudo, e que a parte deles vão ser avaliados, porque é algo diferente. Então nós temos que evoluir naquilo, né? Então eles vão ser avaliados. Então praticamente, quase todo final de mês, início de mês, eles já sabem que serão avaliados, então toda aula eles têm participando, porque eles estão avaliados naquilo, né? Então já sabem. E no meio do ano, mesma coisa, quando a gente volta das férias, eu fico na sala, faço uma atividade com eles em sala, pra outra, nós estamos retomando nossas aulas, mas continua na mesma sequência (P1).

Quando é a prova, sim, né, mas ali no dia a dia eu acredito que não. Eles não... pensam assim que eu estou ali só mediando atividade mesmo, mas é um momento que eu estou observando (P2)

Eu sempre falo. Eu me apresento todo ano, desde que eles me conhecem, desde a educação infantil em que eu chego. Ó, vamos começar esse ano trabalhando ano letivo. Você sabe que a gente tem que ter uma avaliação da educação física no final do bimestre, porque eu tenho que ir lá, falando na linguagem dos pequenos, porque a tia tem que ir lá e colocar no informativo

de vocês o conceito. Então eu tenho que observar como vocês estão participando, observando assimilando que a tia está falando. Então eu tenho assim essa facilidade, devido ao que eu já fui trabalhando com eles anteriormente, porque como eu sou efetiva e eu sou a primeira escolher, geralmente eu mantenho as turmas, vou trabalhando com elas para tentar dar uma sequência, aí é mais fácil (P3).

Então, eu falo sim, mas não assim sentar eles lá na rodinha e explicar, ó, tia, vai avaliar sobre isso, sobre aquilo. Eu sempre, quando passo uma atividade, eu falo, a professora tá de olho, vamos tentar fazer. Tem que ver quem não souber, fala, a professora vai aí e ajuda. Tipo, uma atividade com bamboles, por exemplo, isso acontece muito. Às vezes eles não conseguem fazer, aí eu vou passando, quem não consegue eu tento ajudar. Mas, assim, de vez em quando eu falo, sim, sobre essa avaliação. Nesse sentido, pra eles não achar que é uma prova, mas que eu tô de olho em todo mundo, até porque eles também querem mostrar. Esse aqui, tia, que ó, tô fazendo assim. Aí eu falo, tô de olho em todo mundo. Eles têm necessidade de mostrar. Gostam de mostrar (P4).

Todo o primeiro dia de aula, a professora faz todos os avisos. A gente conversa, eu gosto de apresentar, falar das regras, as aulas de educação física, não são bagunça. Tem as regrinhas que eles têm que cumprir, falo sobre a vestimenta adequada também, pra eles virem com a vestimenta. Se eles ficarem vindo muito sem, eu falo, vai perder nota, porque tem que vir de tênis, uniforme. E eu falo com eles, como é que a professora vai avaliar? Você, se você sabe que tem um conceito A, B e C. Falo ó, A é um aluno que participa das aulas, respeita os colegas, o professor, segue as regras, as brincadeiras, dos esportes, que é disciplinado. Aí lá no B, se você for disciplinado e não participar, merece A, eles já sabem que não, né? E assim, eu sei, você é aquele aluno, que geralmente não tem. Primeiro ao quinto não, né? Aquele aluno C, que você acha um aluno bem sem comportamento, indisciplinado, resistente. Às vezes nós temos alunos com deficiência, né? Que tem uma deficiência mais agravante. Mesmo assim eu não dou o C não, porque às vezes eles brincam ali, tentam fazer as coisas, né? Interação, participam. Alguns sim, aí eu não dou o C não, também não pode dar mais tanto assim, eu vou ter que me falar, porque eu não dou o C. O sistema opera para que não façamos assim (P5).

Os relatos acima em sua maioria nos demonstram que há uma metodologia de diálogo com os alunos sobre o momento que serão avaliados e de que forma serão, essa forma de conversa estabelece uma relação dialógica e que favorece e muito o desenvolvimento da aprendizagem. Garcia (2003) no traz para refletir sobre a relação que se pretende formar entre o sujeito que aprende e o que ensina, sabendo que ao ensinar se aprende e aprende ao ensinar. O autor chama esta relação de metodologia e esclarece que o sucesso de quem ensina está na contribuição efetiva de quem aprende.

A avaliação formativa é uma abordagem holística que visa promover o crescimento e o desenvolvimento contínuos dos estudantes e se concentra no processo de aprendizagem, oferecendo feedback construtivo e oportunidades para melhorias. Um aspecto essencial da

avaliação formativa é sua natureza contínua e integrada ao ensino ocorrendo ao longo do processo, permitindo que os educadores identifiquem as necessidades individuais dos alunos, adaptem suas estratégias de ensino e forneçam suporte personalizado. Essa abordagem dinâmica reconhece que cada aluno é único e pode se beneficiar de diferentes formas de apoio e orientação.

Além disso, a avaliação formativa valoriza a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Ao receber feedback regular e específico, os alunos são capacitados a refletir sobre seu progresso, identificar áreas de melhoria e definir metas para o futuro, isso os torna mais engajados e responsáveis por seu próprio aprendizado. É importante destacar que a avaliação formativa vai além da simples correção de erros; ela se concentra em reconhecer o progresso e celebrar as conquistas dos alunos. Em vez de serem penalizados por seus erros, os alunos são incentivados a vê-los como oportunidades de aprendizado e crescimento. Essa mentalidade positiva cria um ambiente de aprendizado seguro e encorajador, onde os alunos se sentem motivados a assumir riscos e explorar novos conceitos.

Portanto, os critérios de avaliação utilizados pelas professoras nas aulas de Educação Física incluem o desenvolvimento motor, comportamento dos alunos, participação nas atividades e respeito pelos professores e colegas. Priorizam o progresso dos alunos em vez de focar nos erros, incentivando uma cultura de crescimento. Algumas professoras mantêm uma comunicação transparente com os alunos sobre os critérios de avaliação, o que é fundamental, informando-os no início do ano letivo e reforçando durante as aulas.

A ênfase dada pelas docentes na participação, comportamento e assimilação dos conteúdos reflete uma abordagem mais holística da avaliação, reconhecendo o valor das habilidades socioemocionais e atitudinais. Em contrapartida observamos algumas contradições que são envoltas por práticas ainda excludentes, que priorizam o papel do professor como avaliador, e que portanto se diferem da avaliação que apoiamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é uma das ferramentas utilizadas na prática pedagógica dentro do contexto escolar, e sempre foi de grande debate a sua função, utilização e formato. Historicamente, é conduzida através dos sistemas de ensino que por sua vez são oriundos de projetos políticos e que acabam por satisfazer somente seus preceitos. O formato tradicional das avaliações, aquela preocupada com o resultado final, excludente e opressora vem ao longo dos tempos caminhando ao lado de práticas avaliativas mais progressistas, inclusivas e formativas.

Este trabalho teve o intuito de conhecer um pouco mais das práticas avaliativas executadas por cinco professoras das escolas da rede municipal de Patrocinio, nas aulas de educação física e confrontar essas práticas com o referencial teórico consolidado ao longo da pesquisa. O estudo foi realizado através do método de abordagem qualitativa com finalidade exploratória, para tanto, se fez necessário um levantamento do estado do conhecimento, onde examinamos as produções sobre o tema na área da Educação Física Escolar, identificando objetivos, metodologias e resultados das pesquisas. Esse levantamento nos permitiu reconhecer o que estava sendo estudado e de que maneira, bem como as principais práticas avaliativas apresentadas nas pesquisas.

Na seção II, intitulada "Da avaliação escolar à avaliação nas aulas de educação física", abordamos brevemente o histórico da avaliação no contexto escolar, alguns conceitos sobre a temática e aprofundamos elementos da avaliação em uma perspectiva formativa como a avaliação que defendemos. Esta abordagem, presente no processo de ensino-aprendizagem, compreende a aprendizagem como um percurso contínuo de construção do conhecimento. Seu foco principal é a melhoria das aprendizagens, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas e buscando a inclusão, a pluralidade, o respeito às diferenças e a construção coletiva. Apontamos que é possível pensar a avaliação como prática investigativa e temos ciência de que a avaliação formativa não rompe com a ideia da classificação e do ranqueamento.

Ao apresentarmos autores que compartilham dessa perspectiva progressista de avaliação, posicionamo-nos a favor do rompimento com as práticas tradicionais de avaliação. Compreendemos que a avaliação em uma perspectiva formativa na educação física é um processo que visa melhorar a aprendizagem dos alunos através de feedback contínuo e envolvimento ativo dos estudantes no seu próprio desenvolvimento. Esta metodologia de avaliação é aplicável a uma ampla gama de resultados de aprendizagem e é particularmente

relevante em contextos onde são utilizados múltiplos critérios para compreender a qualidade das respostas dos alunos.

Sequencialmente, fizemos um levantamento histórico da disciplina de educação física, verificando então as mudanças ocorridas ao longo do tempo, as abordagens que fizeram e fazem parte do fazer pedagógico e por fim exploramos como a avaliação é concebida no contexto da Educação Física Escolar ao longo das décadas. Compreendemos que, sua relação com as concepções de Educação e Educação Física foi inicialmente associada à reprodução de modelos baseados no desenvolvimento da aptidão física e das habilidades esportivas, a avaliação servia a princípios classificatórios e seletivos. No entanto, a partir da década de 1980, surgiu um movimento de ressignificação da Educação e da Educação Física, o que impactou também a abordagem da avaliação, passando a ser compreendida de forma mais formativa.

Ao analisarmos as práticas avaliativas adotadas pelas professoras que colaboraram com a pesquisa, percebemos que não se fazem de forma excludentes e nem classificatórias, priorizando apenas os resultados como as práticas mais tradicionais, e que, portanto, se direcionam para uma abordagem crítico emancipatória tanto da Educação Física quanto da avaliação. O discurso das professoras em relação à avaliação e sua relevância está mais ligado ao compromisso da avaliação com a aprendizagem dos alunos, assim como com a orientação do processo de ensino pelas professoras do que com a atribuição de notas somente, isso implica em possíveis adaptações e replanejamentos para encontrar o melhor caminho no processo de ensino e aprendizagem.

No enfoque de desvendar para que serve a avaliação no entendimento das professoras, compreendemos através das análises que a avaliação tem como objetivo principal verificar se o estudante adquiriu o conhecimento ensinado ou proposto pela professora. Em algumas docentes, também foi observada a perspectiva de que a avaliação consiste em avaliar se o aluno progrediu ou não em um determinado conteúdo. Temos então idéias que se divergem, uma quando coloca o professor como avaliador e propositor daquilo que se pretende alcançar, ou seja, limitando o aprendizado e por outro lado professoras que estão na observação do progresso, da evolução do discente o que nos mostra uma aproximação com a formatividade.

Ao discutirmos os critérios promovidos pelas professoras nas avaliações, observamos que, de forma geral, o desenvolvimento motor, o comportamento dos alunos, a participação nas atividades e o respeito pelos professores e colegas foram os aspectos mais enfatizados e que nos indicam um distanciamento com as práticas tradicionais, e que nos permitem

vislumbrar uma preocupação com o desenvolvimento individual, tendo um olhar mais integral sobre o desenvolvimento do aluno.

Cabe destacarmos, em relação a esta pesquisa, que ela possui limites à medida que estudamos um grupo reduzido de professoras, portanto essa é apenas uma parcela de uma totalidade, não podendo representá-la totalmente.

Este trabalho termina com a convicção de que apesar de algumas contradições nas práticas avaliativas, percebemos traços que nos indicam um caminho em direção a práticas de avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. O lúdico como dispositivo pedagógico: formação e atuação profissional no campo do lazer. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 167-189, jul/set 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/CharleneSpadotto/Downloads/alexandre,+1418-6155-2-CE.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

ASSUNÇÃO, M.; CARNEIRO, V. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2013. DOI: 10.21573/vol28n32012.39831. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39831> Acesso em: 28 fev. 2024

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. p. 51-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 07 set 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijui, 2005.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.

BETTI, M; ZULIANI, L. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [s. l.], v. 01, n. 01, p. 73-81, jan. 2002. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf Acesso em: 04 abr. 2023.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao Acesso em: 13 set. 2023.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CASTELLANI, L. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá: EDUEM, v. 8, n. 1, p. 11-19, 1997. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=wCWNigsAAAAJ&citation_for_view=wCWNigsAAAAJ:eQOLeE2rZwMC

Acesso em: 12 set. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COSTA, L. B. **Práticas avaliativas nas aulas de educação física no Ensino Fundamental na E.M.E.I.E.F “Bery Barreto de Araújo”, em Presidente Kennedy-es'**. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação Instituição de Ensino: Biblioteca Depositária: Biblioteca da Fvc. Centro Universitário Vale do Cricaré, São Matheus, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012. p. 21-33, v. 16 Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41548> Acesso em: 02 abr. 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012. p. 127-140, v. 16. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41554> Acesso em: 02 abr. 2023.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/kp/embed?linkCode=kpe&ref =cm_sw_r_kb_dp PSGXyb2MC8R PW&asin=B073DN15CY&tag=tpltrs-20&amazonDeviceType=A2CLFWBIMVSE9N&from=Bookcard&preview=newtab&reshareId=DA8TTPNG04X5A6V3QCN3&reshareChannel=system Acesso em: 08 ago. 2023.

DUARTE, L. R. **Avaliação em educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.546>. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 19 nov. 2022.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/706> Acesso em: 13 jun. 2023

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l], v. 13, n. 13, p. 123-134, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/57>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ESTEBAN, M. T; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

ESTEBAN, M. T. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5KL8M8R7v5fgzbnkxrhLMP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 mar. 2024.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009. 221 p.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259–268, maio 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013> Acesso em: 28 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. p. 29-49.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 10 ed. São Paulo, Loyola, 1991.

GONÇALVES JUNIOR, L. "**Atividades recreativas na escola: uma educação fundamental (de prazer)**." Educação física no ensino superior: atividades recreativas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan (2004): 130-136.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, J. Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. **Educação e Seleção**, n. 20, p. 57 - 62, jul./dez. 1989. Disponível em: < <http://acervo.fcc.org.br/>> Acesso em: 13 nov. 2022.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez, p. 4-27, 2011.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL

LIMA, R. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 246–257, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199> Acesso em: 31 ago. 2023

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: em. São Paulo: Ática, estudos e proposições. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 180 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MENDES, O. M. **Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem: uma experiência de avaliação formativa**. Olhares & Trilhas (UFU. Impresso) , v. 17/18, p. 61-76, 2013
Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/22330/15876> Acesso em: 13 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/> Acesso em: 20 de ago. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MOREIRA, A. F. M; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 05 mar. 2023.

NOVAIS, G. S; SOUZA, T. Z. de. Colonialismo e Colonialidade na Educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva Popular. **Debates em Educação**, 2021, v. 13, n. 31, Maceió, p. 527-550.

NOVAIS, G. S; SOUZA, T. Z. de. Resistência Propositiva Popular: em tempos de marco de referência e disputas por outra Educação. **Reflexão e Ação**, 2022, v.30, n.1, Santa Cruz do Sul, p. 38-56.

OLIVEIRA, J. L. **Avaliação nas aulas de educação física: Práticas e produções cotidianas na escola'** 22/02/2019 113 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFMG.

REIS, M. I A. P. **Construção e Validação de Instrumento de Avaliação para as aulas de Educação Física no Colégio Pedro II.** 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Avaliação) Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9921389 Acesso em: 01 dez.. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf Acesso em: 09 de jul. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, J. G. **História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica.** Artigo científico. Faculdade de Educação. Campus Santa Mônica. Universidade Federal de Uberlândia: MG, 2008.

SANTOS, W. **Avaliação na Educação Física Escolar: do mergulho à intervenção.** 2005. 245 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-856Q2J> Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, J. F. **Métodos de avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental**. 2010b. 245 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637755> Acesso em: 22 ago. 2023.

SOUZA, I. R; RESENDE, M. S. "**Avaliação Em Educação Física Escolar: Novos Ou Velhos Parâmetros?**" Caderno de Educação Física e Esporte 19.3 (2021): 43-49. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> Acesso em: 18 fev. 2023.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm> Acesso em: 14 mai.. 2023.

SOARES, C. L. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física - Raízes européias e Brasil**. 4 ed. Campinas,SP: Autores associados, 2007

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e brasil**. 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br> Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, C. A. F; TAFAREL, C. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SILVA, E. A; SANTOS, F. L. DENIPOTI, C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa II**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13550906102014Metodologia_da_Pesquisa_Historica_Aula_1.pdf Acesso em: 03 abr. 2013.

SILVA, V. T; SILVA, B. A. T; MELO, L. F., NISTA PICOLI, V L. "**A Avaliação Na Educação Física Escolar**." Conexões (Universidade Estadual De Campinas. Faculdade De Educação Física), 2018, Vol.16 (1). Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> Acesso em: 16 dez. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 6 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Pedagogia: a avaliação na escola**. Brasília, DF: UnB, 2007. 77 p.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas . SP. Papyrus, 2 ed. 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In ____ Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Mestranda: Charlene Spadotto de Oliveira

Nome do orientador: Prof. Dr. Tiago Zanguêta de Souza

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Título da pesquisa: AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Patrocínio/MG

Perfil

- 1) Nome completo
- 2) Idade:
- 3) Gênero:
- 4) Formação:
- 5) Data da sua formação:
- 6) Faça um relato de sua formação acadêmica (graduação, pós-graduação e outros)
- 7) Conte-nos sobre sua trajetória profissional desde o início até os dias atuais
- 8) Quanto tempo atua como professora nos anos iniciais?
- 9) Nesta escola, há quanto tempo leciona e qual sua carga horária?

Sobre a Educação Física Escolar

- 1) Como você compreende a Educação Física na escola?
- 2) Você se baseia em alguma tendência pedagógica ou abordagem da Educação Física Escolar? Se sim, descreva-a.

Sobre avaliação

- 1) Você se lembra se o assunto “avaliação”, foi abordado em seu curso de Graduação ou Pós-Graduação? O que pode registrar sobre isso?
- 2) Você considera que seu curso de Graduação trouxe, de alguma maneira, contribuição para sua prática no que se refere à avaliação de seus alunos e de seu trabalho como professora de Educação Física?

- 3) Para você o que é avaliar?
 - 4) Você acha importante a avaliação na disciplina de Educação Física? Por quê?
 - 5) Você realiza alguma prática avaliativa nas suas aulas? Se sim, quais? (se a pesquisada responder não, não seguirá a frente).
 - 6) Quais critérios você utiliza para avaliar a aprendizagem de seus estudantes na disciplina de Educação Física?
 - 7) Quais procedimentos de avaliação você utiliza? Há algum registro sobre a avaliação? Se sim, de que tipo?
 - 8) Você consegue avaliar seus alunos seguindo os critérios e procedimentos determinados por você? Comente acerca disso.
 - 9) Seus alunos sabem quando estão sendo avaliados por você? De que forma eles tomam ciência dessa avaliação?
- 10) Você se referencia em algum documento (PPP da escola, Diretrizes, BNCC) para realizar a avaliação? Se sim: Qual (is)? Se não: Por quê?

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Uberlândia, 25 de setembro de 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: _____

Título do projeto: **“AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Patrocínio/MG”**

Instituição onde será realizado: Escola Municipal Casimiro de Abreu, Escola Municipal Honorato Borges, Escola Municipal Irma de Carvalho e Escola Municipal Joaquim Martins na cidade de Patrocínio, MG

Responsável: Charlene Spadotto de Oliveira, telefone: 34 992344708. E-mail: charlene.spadotto@educacao.mg.gov.br

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado para participar do projeto **“AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Patrocínio/MG** sob a orientação do Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, pesquisador e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo geral é analisar e compreender o que é avaliar, como conceito e como prática, nas aulas de Educação Física do Ensino fundamental das escolas da rede municipal de Patrocínio/MG.

Este projeto se justifica pelo fato de a disciplina de Educação Física, sendo obrigatória e com sua especificidade no ambiente escolar, tem como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem e enfrenta o desafio de superar o estigma de ser vista como uma aula recreativa, sem finalidades. O profissional de Educação Física, no entanto, compreende que, como em todas as outras disciplinas, seu foco deve estar no desenvolvimento global do aluno utilizando-se de avaliação nos aspectos conceitual, procedimental e atitudinal.

Historicamente, na educação física escolar, a aptidão física e o rendimento esportivo eram os principais focos, gerando muitas vezes a exclusão de alunos que não se encaixavam nos padrões desejados, o que tornava a prática opressiva ao discente. Atualmente, o engajamento de muitos profissionais e a preocupação em realizar um trabalho eficiente está deixando de lado estas abordagens excludentes, porém há muito a evoluir.

A compreensão dessa finalidade nos estimula a buscar práticas cada vez mais relevantes ao processo ensino-aprendizagem, possibilitando também desmistificar o caráter lúdico da disciplina frente às demais, colocando-se como parte importante do projeto político pedagógico da escola, tendo voz ativa.

Se aceitar participar desse projeto, você autoriza e concorda em participar de uma entrevista, que tratará de questões acerca das suas experiências vivenciadas nas aulas de educação física considerando seu trabalho e o cotidiano por você vivido

A entrevista acontecerá de forma presencial, com duração aproximada de uma hora (60 minutos). A entrevista será agendada previa e individualmente com você, a ser realizada pela pesquisadora, em momento por você indicado. A entrevista será gravada, utilizando dispositivo de aparelho celular da pesquisadora, e posteriormente será transcrita. Finalizada

cada entrevista, será realizado o download do arquivo da gravação e este arquivo será armazenado em equipamento próprio da pesquisadora e não será armazenado em ambiente virtual.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: primeiramente em visualizar os problemas vivenciados e ter a oportunidade em compreendê-lo para poder ter uma análise mais profunda; obter maiores decisões para ter uma visão mais clara e abrangente de soluções das dificuldades enfrentadas, além de propor melhorias para a sua prática.

Por participar desta pesquisa você está sujeito aos seguintes riscos: perda de confidencialidade e quebra de sigilo dos dados. Todavia todas as medidas relativas ao sigilo dos dados serão tomadas, tais como uso de pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não divulgação da realização da pesquisa no decorrer da mesma. Ainda, o agendamento da entrevista ocorrerá respeitando-se a sua disponibilidade, de forma a gerar o mínimo possível de transtornos e impacto em sua rotina individual e de trabalho.

Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você. Caso a pesquisadora perceba qualquer possibilidade de dano a sua pessoa, decorrente de sua participação na pesquisa será discutidas as providências cabíveis, que podem incluir a sua exclusão do processo de

pesquisa ou mesmo o próprio encerramento da pesquisa. Caso você sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste TCLE, terá direito à assistência e a buscar indenização.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio:

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Charlene Spadotto de Oliveira

ANEXO 1 PARECER PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Patrocínio/MG

Pesquisador: CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70873023.2.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.179.732

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa para elaboração da dissertação de mestrado acadêmico, no Programa de Pós-graduação em Educação da Uniube, de CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA, sob a orientação do Prof. Tiago Zanquêta de Souza, intitulada AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Patrocínio/MG.

Segundo a a proponente: "A avaliação na Educação Física pode ser definida como um processo de coleta e análise de informações sobre o desempenho dos alunos nas diferentes dimensões da cultura corporal. [...]deve ir além da mensuração do resultado do movimento motor, englobando também a dimensão cultural e social dos exercícios físicos. A avaliação em Educação Física deve ir além da mensuração do resultado do movimento motor. Nesse

sentido, a missão da Educação Física escolar é a de contribuir para que os alunos aprendam a ler criticamente sua cultura e a utilizá-la de forma autônoma, em suas vidas. E, neste processo educacional, a avaliação tem a importância de uma bússola, que auxilia os professores e alunos a percorrerem o caminho didático a ser seguido. (BETTI, 2005, p. 191)".

É uma pesquisa de "abordagem qualitativa, usando o método fenomenológico, com finalidade exploratória, por meio da pesquisa documental e de campo, com aplicação de entrevistas, que serão realizadas com quatro docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Patrocínio/MG, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental".

São critérios de inclusão: "[...] professoras de Educação Física que compuseram o quadro docente

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 6.179.732

da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Patrocínio/MG, no período de 08/2023 a 12/2023, mediante aceite do TCLE, contando com uma amostra mínima de 4 participantes."

Serão excluídas: "...] professoras que compuseram o quadro docente Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Patrocínio/MG, de outras escolas da rede. Também serão excluídas as professoras que não concordarem em participar da pesquisa e/ou não aceitarem os termos do TCLE".

Objetivo da Pesquisa:

Retira-se do PB:

Objetivo Primário:

Analisar e compreender o que é avaliar, como conceito e como prática, nas aulas de Educação Física do Ensino fundamental das escolas da rede municipal de Patrocínio/MG.

Objetivo Secundário:

- Identificar as práticas de avaliação utilizadas pelos professores de Educação Física;
- Entender o que os professores de educação física avaliam em suas aulas;
- Compreender como as práticas de avaliação são executadas pelos professores de Educação Física;
- Verificar se as práticas de avaliação na disciplina de Educação Física emergem do cotidiano escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Consideram-se como riscos potenciais a perda de confidencialidade, a quebra de sigilo dos dados, cansaço das pessoas entrevistadas, além do risco de não resposta. Para prevenção de tais riscos, as informações prestadas pelas participantes permanecerão em ambiente virtual somente pelo tempo necessário à obtenção das mesmas, sendo deletadas tão logo ocorra seu armazenamento em equipamento próprio da pesquisadora. Caso a pesquisadora perceba qualquer possibilidade de danos às participantes, decorrente de sua participação na pesquisa, serão discutidas com as mesmas as providências cabíveis, que podem incluir a exclusão de um ou mais participantes ou mesmo o encerramento da pesquisa. A participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e a buscar indenização. Ainda, como medida de prevenção à perda de confidencialidade dos dados e visando a evitar danos aos participantes,

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 6.179.732

serão usados pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não ocorrerá divulgação da realização da pesquisa no decorrer da mesma.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa são: a retomada reflexiva dos processos vividos, nas aulas de educação física, resultará em uma reflexão crítica sobre a prática do docente, identificação ou não de falhas no processo de ensino-aprendizagem, seguidas de melhorias e possível superação das mesmas.

Ainda que os benefícios não tenham sido caracterizados como diretos pela pesquisadora, a descrição nos leva a inferir que o sejam, e que não tenham sido citados benefícios indiretos, avaliamos que os benefícios superam os riscos, que foram descritos, assim como medidas protetivas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, pois aborda uma temática importante para a educação básica. Está suficientemente instruída, ainda que o alcance da pesquisa tenha sido pouco ressaltado pela pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam do protocolo de pesquisa:

- 1) O PB
- 2) Projeto brochura do pesquisador, em que outros elementos são apresentados
- 3) Folha de Rosto, devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora e pelo Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão da Uniube.
- 4) Carta de autorização para a realização da pesquisa, assinada pelo secretário municipal de educação de Patrocínio - MG
- 5) Roteiro de entrevista, adequado aos objetivos da pesquisa
- 6) Modelo de TCLE, completo e adequado ao nível dos participantes
- 7) Declaração da pesquisadora

Recomendações:

Sugiro fazer duas pequenas correções no TCLE, no segundo e no terceiro parágrafo do texto, a saber: "Este projeto tem como objetivo geral analisar e compreender" e "Este projeto se justifica pelo fato de a disciplina de Educação Física, sendo obrigatória e

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 6.179.732

com sua especificidade no ambiente escolar, teR como objeto de estudo"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Mediante o exposto, somos de parecer que o protocolo seja Aprovado, considerando que atende à Resolução 466/12 e Resolução 510/2016 da CONEP, salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 12/07/2023 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V. Em 12/07/2023 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2160199.pdf	13/06/2023 16:25:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Charlene_finalizado.pdf	13/06/2023 16:25:02	CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Charlene_assinada.pdf	13/06/2023 16:23:55	CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_autorizacao.pdf	13/06/2023 10:40:05	CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista.pdf	12/06/2023 15:34:00	CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	MODELO_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_ATUALIZADO.pdf	12/06/2023 14:52:55	CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 6.179.732

Ausência	MODELO_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_ATUALIZADO.pdf	12/06/2023 14:52:55	CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Charlene.pdf	12/06/2023 14:48:47	CHARLENE SPADOTTO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 13 de Julho de 2023

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br