

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ANGELA CRISTINA RIBEIRO PILATTI

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UM OLHAR PARA OS ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CANDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ANGELA CRISTINA RIBEIRO PILATTI

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UM OLHAR PARA OS ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Educação Física, Área de Concentração: Educação Física Escolar, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Evandra Hein Mendes

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pilatti, Angela Cristina Ribeiro
Avaliação em Educação Física Escolar: um olhar para os aspectos sociais e culturais / Angela Cristina Ribeiro Pilatti; orientadora Evandra Hein Mendes. -- Marechal Cândido Rondon, 2024.
75 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Marechal Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2024.

1. Avaliação. 2. Educação Física escolar. 3. Aspectos sociais e culturais. I. Mendes, Evandra Hein, orient. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Marechal Cândido Rondon - CNPJ 78680337/0003-46
Rua Pernambuco, 1777 - Centro - Cx. P. 91 - <http://www.unioeste.br>
Fone: (45) 3284-7878 - Fax: (45) 3284-7879 - CEP 85960-000
Marechal Cândido Rondon - PR.



ANGELA CRISTINA RIBEIRO PILATTI

Avaliação em Educação Física Escolar: um olhar para os
aspectos sociais e culturais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PROEF em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Física, área de concentração Educação física escolar, linha de pesquisa Educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

Orientadora - Evandra Hein Mendes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Alvoril Ahlert

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Documento assinado digitalmente
ELIANE JOSEFA BARBOSA DOS REIS
Data: 22/07/2024 13:16:20-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Eliane Josefa Barbosa dos Reis

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Marechal Cândido Rondon, 22 de julho de 2024.

DEDICATÓRIA

Aos meus meninos Felipe, Lucas e Pedro.
Amo-os incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, com seu ofício de me lapidar diariamente como docente.

A minha orientadora Dra. Evandra Hein Mendes, receba minha eterna gratidão.

A minha banca nas pessoas da Prof^o Dra. Eliana Josefa Barbosa dos Reis (UNESPAR) e Prof^o Dr. Alvorí Ahlert (UNIOESTE), pelas valorosas contribuições.

Ao Curso Pós-graduação Stricto Sensu a nível de Mestrado Profissional em Educação Física e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon. Grata pelas pessoas com quem convivi e pelas experiências no processo de minha formação.

Aos professores e coordenadores escolares que participaram da pesquisa.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro.

Ao professor José Fassheber - Unespar (In Memoriam) e ao seu grande desprendimento em denunciar as injustiças sociais.

EPÍGRAFE

“[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito à igualdade quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Boaventura de Sousa Santos
As tensões da Modernidade (2001, p. 10).

RESUMO

PILATTI, Angela Cristina Ribeiro. **Avaliação em Educação Física Escolar: um olhar para os aspectos sociais e culturais**. 2024. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2024.

Esta investigação atentou-se sobre as relações entre os aspectos sociais e culturais e as aprendizagens dos estudantes na Educação Física escolar. Buscou desta maneira, entender como esta relação é percebida durante o processo avaliativo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa com professores e coordenadores escolares da Rede Municipal de Educação (SEMED) do município de Guaraniaçu, Paraná. A coleta de dados aconteceu através de entrevistas individuais durante a hora atividade dos docentes e por meio de um roteiro com questões acerca das concepções, objetivos, estratégias e principais dificuldades ao avaliar a aprendizagem dos alunos. No entrelaçamento das situações presentes na escola e nas aulas de Educação Física as principais dificuldades apontadas estavam associadas a falta de formação específica, a necessidade de suporte para auxiliar na transposição das subjetividades presentes na avaliação e as demandas burocráticas. A partir disso, observou-se a necessidade de aprofundar debates sobre o tema com professores e a gestão municipal que resultou em mudanças nos documentos norteadores da educação do município apontando a necessidade de considerar as influências das condições sociais e culturais dos alunos no processo avaliativo, assim como em uma formação específica disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação para o segundo semestre de 2024 abordando o tema. A realização desse estudo, exteriorizou apontamentos necessários para a realização de avaliações que ultrapassem as imposições burocráticas e ampliem as percepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos para além das janelas classificatórias.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Física escolar. Aspectos sociais e culturais.

ABSTRACT

PILATTI, Angela Cristina Ribeiro. **Assessment in School Physical Education: a look at social and cultural aspects**. 2024. 75 f. Dissertation (Professional Master's in Physical Education) - Center for Human Sciences, Education, and Letters, Western Paraná State University, Marechal Cândido Rondon, 2024.

This investigation focused on the relationships between social and cultural aspects and students' learning in school Physical Education. In this way, we sought to understand how this relationship is perceived during the evaluation process. To this end, qualitative research was carried out with teachers and school coordinators from the Municipal Education Network (SEMED) in the municipality of Guaraniaçu, Paraná. Data collection took place through individual interviews during the teachers' activity hours and through a script with questions about the conceptions, objectives, strategies and main difficulties when evaluating student learning. In the intertwining of situations present at school and in Physical Education classes, the main difficulties highlighted were associated with the lack of specific training, the need for support to assist in transposing the subjectivities present in the assessment and bureaucratic demands. From this, it was observed the need to deepen debates on the topic with teachers and municipal management, which resulted in changes in the municipal education guiding documents, pointing out the need to consider the influences of students' social and cultural conditions in the evaluation process, as well as in specific training provided by the Municipal Department of Education for the second half of 2024 addressing the topic. Carrying out this study revealed necessary notes for carrying out assessments that go beyond bureaucratic impositions and expand perceptions about students' learning and development beyond the classification windows.

Keywords: Evaluation. School physical education. Social and cultural aspects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Planilha de validação de conteúdo Google Forms.....	39
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Objetivos do processo avaliativo.....	43
Tabela 02. Instrumentos de avaliação utilizados na educação física.....	45
Tabela 03. Aspectos que influenciam a aplicabilidade das avaliações na educação física.....	46
Tabela 04. Aspectos influenciadores no desempenho do aluno nas aulas e nas avaliações na educação física.....	48
Tabela 05. Variações de práticas pedagógicas a partir do resultado das avaliações na educação física escolar.....	52
Tabela 06. Atuação da coordenação na análise dos pareceres na disciplina de educação física.....	54
Tabela 07. Pontos de relevância presente nos instrumentos avaliativos.....	55
Tabela 08. Análise das dimensões utilizadas nos relatórios de aprendizagem.....	56
Tabela 09. Dificuldades encontradas pelos coordenadores escolares na análise das dimensões utilizadas nos relatórios de aprendizagem na educação física.....	57
Tabela 10. Alterações geradas na prática pedagógica a partir das correções dos pareceres descritivos na educação física.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.....	37
Quadro 02. Caracterização dos coordenadores escolares participantes da pesquisa.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS

CEEBJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UNIOESTE – Universidade Estadual do Centro Oeste

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Objetivos	16
1.1.1	Objetivo Geral	16
1.1.2	Objetivos Específicos	16
1.2	Justificativa.....	17
2	REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1	Avaliação escolar: funções e concepções	20
2.2	Desafios e implicações da avaliação na prática docente	24
2.2.1	Um olhar sociocultural para avaliação de aprendizagem.....	27
3	METODOLOGIA	34
3.1	Caracterização da pesquisa	34
3.2	Sujeitos da pesquisa	36
3.3	Instrumentos para coleta de dados	38
3.4	Procedimentos para a coleta de dados	40
3.5	Análise dos dados	41
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
4.1	A perspectiva dos professores sobre o processo de avaliação escolar.....	42
4.2	A perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre a avaliação.....	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO	60
5.1	Limitações e recomendações	62
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	72
	APÊNDICE B – Questionário para docente.....	73
	APÊNDICE C – Questionário para coordenadores pedagógicos	74

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a escola se constitui como espaço permeado por relações humanas heterogêneas, onde os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade são socializados. Para contemplar as diversas áreas de produção científica esses conhecimentos estão distribuídos em disciplinas com conteúdo afins, desenvolvidos em uma ordem de complexidade que considera as condições de aprendizagem dos estudantes nas diferentes fases da vida.

Para que os alunos possam avançar no sistema escolar, é necessário comprovar, por meio de seu desempenho em avaliações, as aquisições dos conhecimentos e conteúdos estabelecidos para cada etapa. Embora a organização curricular possa estabelecer o ensino de forma gradual e linear, as aprendizagens dos alunos não ocorrem ao mesmo tempo e da mesma forma para todos, evidenciando que a heterogeneidade e a subjetividade são elementos presentes no processo de escolarização.

De fato, a multiplicidade de experiências contidas na história de vida dos estudantes se estabelecem como indicadores importantes a serem considerados pelo educador no seu fazer diário para a identificação e compreensão das influências das diferenças culturais dos alunos sobre o sucesso ou fracasso escolar (Patto, 2002).

No processo educativo as diferenças de contextos e heranças sociais e culturais são expostas e por vezes legitimadas, em muitos casos, pelas próprias instituições escolares ao ignorar “no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 2015, p. 53).

A incorporação de determinadas condutas ao processo avaliativo, pautadas em uma avaliação predominantemente quantitativa e com fim em si própria, se assemelham a um “instrumento de opressão”, pois sustentam uma lógica dissonante das necessidades educacionais emergentes (Gioppo et al, 2006, p.5).

Diante disso, percebe-se que avaliar no contexto educacional sem excluir, estigmatizar, gerar abandono escolar e desinteresse dos alunos, especialmente dos

desfavorecidos economicamente e com pouca herança ou capital cultural, tem se tornado um desafio enfrentado pela escola e pelos professores. (Luckesi, 2003).

No itinerário de legitimação do componente curricular da Educação Física, podemos alicerçar este entendimento no comportamento avaliativo, centrado em erros e acertos como sinônimo de sucesso e fracasso, o qual indica uma compreensão do conhecimento como pronto e acabado, do professor o dono do saber e da própria avaliação como instrumento de poder (Palafox e Terra, 2006).

Tal perspectiva, de acordo com Darido (2012), era direcionado na educação física pelas medidas das capacidades físicas e das habilidades motoras, compreendidas como produto final da aprendizagem e voltada ao cumprimento burocrático no sistema avaliativo escolar.

Por volta da década de 1980, os debates sobre a especificidade da área e a tentativa de rompimento com o modelo anterior a Pedagogia Crítica, questionou a avaliação e os métodos classificatórios com base no rendimento, suas medidas biológicas e antropométricas descontextualizadas da realidade de crianças e adolescentes, gerando controvérsias para a prática pedagógica desenvolvida (Pinheiro, 2015).

Na perspectiva traçada pelas necessidades apontadas, tornou-se significativo considerar e estar sensível aos condicionantes, a diversidade social e cultural dos alunos, a sua construção, assimilação e como tudo isso reflete nas diversas situações dentro da escola. Compreendemos desta forma, que é inevitável empenhar-se na construção da avaliação reflexiva, pautada na contemporaneidade e no seu potencial de atribuir um sentido convergente com os que realmente deveriam sustentar a própria educação escolar (Robles-Piñeros, 2016).

Entretanto, se por um lado nota-se necessário debater sobre avaliação na escola e na própria Educação Física, em contrapartida, ainda podemos observar o vínculo com as tendências realçadas pela visão uniformizadora e seletiva, focadas somente em resultados e diagnósticos de distância entre os saberes (Zabala, 1998).

Na opinião de Palafox e Terra (2006, p.3), isso se concretiza em um “ato pedagógico medicalizado por uma ação prescritivo-tecnista e de caráter funcionalista as quais não consideram dentro da sua conduta a diversidade de aspectos ligados à avaliação de aprendizagem”.

Ao refletir sobre as várias situações imbricadas na avaliação percebe-se a necessidade de ampliar o entendimento sobre como este processo ocorre na

escola, especificamente no componente curricular educação física, para sustentar novas escolhas avaliativas distanciadas das janelas classificatórias, através da formação continuada de professores.

A partir dessas reflexões, a presente proposta de pesquisa buscará discutir como os aspectos sociais e culturais interferem nas aprendizagens dos estudantes na Educação Física, estando então norteadas com as seguintes questões: Quais aspectos sociais e culturais influenciam na aprendizagem dos alunos? Como eles se apresentam no processo de avaliação da educação física?

Dessas, surgiram outras relacionadas ao processo: Quais concepções, objetivos e estratégias avaliativas fazem parte de suas avaliações no componente curricular Educação Física? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores e coordenadores escolares no processo avaliativo?

Para discutir sobre a problemática, optou-se por um estudo com abordagem qualitativa envolvendo professores de Educação Física e coordenadores escolares.

O marco teórico desta dissertação está estruturado em três capítulos:

- 1º capítulo: Conceitos e Funções da Avaliação Escolar;
- 2º capítulo: Desafios e Implicações da Avaliação na Prática Docente;
- 3º capítulo: Um Olhar Sociocultural à Avaliação de Aprendizagem.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar a influência dos aspectos sociais e culturais no processo de avaliação de aprendizagem na disciplina de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar as concepções, objetivos e estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física para avaliar os estudantes;

- Verificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e coordenadores responsáveis pelo componente curricular ao avaliar a aprendizagem dos alunos;
- Analisar os aspectos sociais e culturais que influenciam na aprendizagem dos alunos e na avaliação escolar de acordo com as percepções dos professores e coordenadores escolares.

1.2 Justificativa

Motivada por inquietações sobre o processo avaliativo e por experiências pessoais vividas na docência com o tema, suas problemáticas e desafios no cotidiano escolar, idealizou-se essa pesquisa. A escolha pelo tema parte da compreensão das condições sociais e econômicas que me eram oferecidas na época de estudante e legitimadas na escola pelo fracasso escolar. Condição essa, denominada por Bourdieu (2001, p.221) de produção dos “excluídos potenciais”, utilizada frequentemente para sustentar certos direcionamentos no ato pedagógico.

Bourdieu (2001, p. 22), indica que a escolarização das camadas populares, implica no entendimento da existência dos seus “excluídos potenciais” e salienta que estes, ao habitar permanentemente as escolas esses são confrontados com os objetivos dela e da sociedade a qual está inserida.

Essas situações particulares não foram apenas vividas por mim, mas por muitos outros e expostas por Bourdieu (2001, 2015), Esteban (1999), Freire (1993) e Patto (2002).

É possível que as condições adversas vividas pelos alunos como a insegurança alimentar, a ausência de moradia fixa, família numerosa, baixa renda Per Capita, herança de analfabetismo familiar, localidade e distância entre a escola e a residência, vergonha do erro, divisão entre brincadeiras (brincadeira de menina e brincadeira de menino) possam ter colaborado com as dificuldades de aprendizado, faltas, desatenção durante as explicações, baixa autoestima, reprovações e consequentemente rotulações feitas pelos pares e pelos professores.

Não obstante, a escola como ambiente de pluralidade mediada e pautada pelas transformações da sociedade, também experimenta e se apropria das mudanças nas concepções sobre a educação. A avaliação, embora necessária para conduzir a prática pedagógica, tem em seu potencial mecanismos de aproximação com essas políticas que reforçam a lógica da competição.

Assim, apesar dos contextos sociais e culturais preservarem muitas vezes ideias contraditórias de desigualdade e sendo importante observar que “nem todas as camadas sociais sofrem da mesma forma com as agruras da realidade escolar do país”, é necessário refletir sobre a trajetória de vida das camadas populares. (Freitas, 2007, p. 971).

Já enquanto professora, continuo com as mesmas incertezas no trato com a avaliação no sistema educacional. Pois, vejo uma escola composta pela diversidade, às vezes dissimulada na dinâmica com o cumprimento do planejamento. Essa conduta, nos condiciona “mudar o outro, ou se necessário, suprimi-lo” (Silva Jr., 2002, p.74).

Na inquietude a qual me encontrava e por vezes me desconstruía, era necessário situar-me enquanto docente na reflexão sobre a escola, pois, não eram raras as tentativas de transpor minha ignorância buscando uma explicação única e verdadeira para identificar as problemáticas que norteavam a cultura avaliativa e a própria Educação Física escolar.

Desta maneira, era urgente, buscar formação que pudesse elucidar algumas compreensões e interpretações que refletiam no trato com a minha docência e com os meus alunos. Coincidentemente, me deparei com o curso de pós-graduação a nível de *stricto sensu* no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – Proef, no qual ingressei no ano de 2022.

As disciplinas cursadas e as experiências que tive no decorrer do curso me auxiliaram na consciência da superficialidade de alguns posicionamentos, particularmente entendidos como verdadeiros, coerentes e imutáveis. Todavia, a construção de uma nova identidade docente a qual iniciou a partir destas reflexões, exige e produz constantemente conhecimentos.

Este entendimento me possibilitou combinar certos conhecimentos a modo que, ao lapidar minha prática pedagógica singularizada pelos anos de experiência na escola, tornou-se necessário e basilar sair da superficialidade. No sentido que, “voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a

curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (Freire, 2001 p. 43).

Isso posto, o tema avaliação primário para a elaboração desse estudo, tem me exigido mergulhos mais profundos que despertam outros questionamentos. Me forçando também, a olhar sobre a temática trajada de experiências pessoais não tão agradáveis.

Hoje, como professora do componente curricular Educação Física na rede pública de ensino, aproximo-me cada vez mais das ideias de Freire (1993, p.79), quando provocativo nos orienta que “conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”.

Observamos, que quando não discutida, a avaliação pode ser utilizada como instrumento de emissão de valor ou juízo, aplicando obscuramente em seus critérios o enquadramento e atribuindo em seu interior as dificuldades de aprendizado sem levar em consideração o que seus alunos vivem fora da escola (Patto, 2015).

Neste entendimento, a abrangência a qual é assegurada e incorporada pela variante no trato com a avaliação de aprendizagem, necessita da disposição à avaliação constante da prática docente. Pois não é inconveniente observar que, “sabemos que não é o instrumento que confere à avaliação sua perspectiva epistemológica, mas a intenção do avaliador” (Santos, 2004, p.160). Possibilitando neste intento, a análise do percurso e das intervenções a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem, interpretando-os à luz da ideologia que os sustentam (Freire,1993).

No que se refere às características das disciplinas escolares e atentando para as especificidades da Educação Física, Darido (2012), analisa que através das linguagens ocorre a multiplicidade de possibilidades que o aluno pode expressar seu conhecimento através das experiências escolares. Devendo então à docência se constituir num ato de transposição da costumeira barreira burocrática, buscando uma aproximação entre a teoria e prática e a sua relação dialética (Santos; Maximiano, 2013).

Aqui também, podemos pontuar a compreensão que a escola possui com relação a especificidade deste componente curricular, perpetrando quase que

exclusivamente de elementos da dimensão procedimental para as aprendizagens das práticas corporais, a sua relação com temas associados à saúde e qualidade de vida e o interesse dos aspectos comportamentais relativos à civilidade como elementos centrais dos objetivos avaliativos (Santos, 2004).

Compreendendo as dificuldades da escola e da própria Educação Física em responsabilizar-se sobre o trato com a heterogeneidade ao mesmo tempo em que precisam atender as concepções que embasam uma escola democrática e republicana no compromisso com o desenvolvimento humano, emerge a necessidade de identificar os contextos e condicionantes socioculturais envolvidos no processo escolar.

Pois, entendemos que avaliação não pode ser um veículo de ordenação de conhecimento ou premissa de algo sólido e imutável. Ao contrário, é necessário apoiar-se na compreensão e nos saberes de seus agentes, tendo como uma das suas finalidades o combate às crenças primitivas, assinalando para o real perigo das suas generalizações e estereótipos (Oliveira, 2017).

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Avaliação escolar: funções e concepções

Na educação, para Fidalgo (2006) e Luckesi (1994), a função inicial da atividade avaliativa estaria centrada no desejo do controle pelo exame. Em sua incontestável veracidade, esses exames e provas escolares, passaram a classificar o aluno através de notas ou conceitos, posicionando-os entre os melhores ou piores, produzindo consequências negativas como o preconceito e estigma (Chueiri, 1998).

Para discorrer sobre o assunto, apresenta-se as reflexões de Leite e Kager (2009, p. 111), as quais passam a considerar as premissas da avaliação classificatória como “instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar”. Os autores afirmam ainda, que este cenário mantém em sua incumbência o estabelecimento de um julgamento de valor que tem como base, um padrão de mundo configurado associado ao currículo escolar.

As contribuições de Luckesi (1992 p. 57-58), reforçam a ocorrência de determinados controles, os quais se baseiam não somente na verificação das

“aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades de raciocinar, debater, discutir, mas também no que se refere à doutrina e às condutas morais e de civilidade dentro da sociedade”, observando perspectivas pedagógicas alicerçadas a uma norma idealizada.

No cenário descrito, o autor destaca que a cultura de estímulo ao esforço do estudante, ocorrido pela valorização das notas e conceitos, proporciona rapidez no alcance das metas. Nesta, se a meta não é atingida, responsabiliza-se o estudante por não se esforçar o suficiente.

Nessa compreensão, o padrão que elucida é conduzido pela idealização de uma pedagogia denominada de pedagogia do esforço, estabelecendo em seu princípio a busca em enfatizar que “somente através do esforço e da dedicação” o aluno vivenciaria as condutas verdadeiras para sua vivência em sociedade (Pironel, 2019, p. 36).

Nesta abordagem, surgem aproximações que amparam, segundo Rodrigues (2001, p.17), a ideologia dominante. Que, reforça a práxis de conduzir “o interesse de alguns em necessidade de todos”. Estabelecendo a analogia entre a visão utilitarista e educação com eficiência a qual passou a conduzir as ações da escola, a utilização de seu tempo e espaço, para treinamento de uma mão-de-obra definida e desejável (Cupolillo, 2007).

Tais condutas, centralizam-se no disciplinamento dos corpos e das almas com intuito de tornar os estudantes pessoas dóceis e úteis à sociedade, assim, a avaliação escolar reservou-se em estabelecer e cumprir certos objetivos (Luchesi, 1992). Estando estes, mais uma vez, “a serviço de um projeto ou conceito teórico” conforme expõe Chueiri (2008, p.51).

Sob essa ótica, Dias Sobrinho (2003), destaca que no século passado avaliar e medir estavam no entendimento de serem processos semelhantes. Luckesi (2003, p. 11), no entanto, afirma que no chão da escola ainda “continuamos a praticar exames” numa cultura reforçada pelo ato de medir a qualidade. Este discurso mantém ocultado em sua prática, mecanismos que reforçam processos de exclusão (Esteban 99-00).

Nas considerações apresentadas, Luckesi (1992), constata que os resquícios da Pedagogia Tradicional ainda se fazem presente em muitas salas de aula, nas metodologias, nas formas de avaliação e nas finalidades de avaliar. Assim, é corriqueiro “perceber um certo inconformismo, em muitos professores, com o

distanciamento entre as práticas avaliativas contemporâneas e o controle disciplinar exercido” ditas como, práticas convencionais e eficientes (Pironel, 2019, p. 37).

Na retaguarda dessas correntes pedagógicas, podemos encontrar ainda dicotomias frente a quem se destina o ato avaliativo. A exemplo da pedagogia Jesuíta e Comenius, com indícios de uma avaliação contrapondo a figura e a autonomia docente. Para fins, o professor que era visto como mero mediador “não poderia aprovar e nem reprovar”. Entretanto, o sucesso ou fracasso do estudante para efeitos era atribuído ao seu desempenho como docente (Pironel, 2019, p. 38).

Na perspectiva, a tensão e preocupação na obtenção da nota ou conceito de aprendizagem, docentes, estudantes, pais, familiares, escola e secretarias de educação mostram-se aflitos pelo postulado de um ensino de qualidade, instituída pela ideia da excelência.

Assim é costumeiro o uso pelos docentes “[...] dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes” e estes, no anseio dos resultados “servem-se dos mais variados expedientes”, vinculando a própria prática num “fetiche” (Luckesi, 2010, pág. 18-22). A organização desta cultura avaliativa, se fundamentou e instalou como comportamento convencional tornando-se um meio de ascensão social e uma esperada configuração na ordem meritocracia (Chueiri, 1998).

Aceita como processo de medida, a avaliação como conhecemos, teve sua origem por volta do século XX, nos Estados Unidos, onde consistia numa coleta com atributos técnicos (Dias Sobrinho, 2003). Aproximando como aponta Caldeira (1997), das concepções da Pedagogia Tecnicista e, Perrenoud (1999), denúncia como uma tradição de criação de hierarquias.

Freitas (2009, p.24), sinaliza ainda que dentro das escolas o processo é corriqueiramente associado pela execução de “testes padronizados; provas feitas pelo próprio professor; e um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a 12 textos [...]” entre outras práticas de avaliação.

Em consonância com a literatura, Chueiri (1998), apoiada por Esteban (2004), comprovam o posicionamento de Freitas (2009), os quais discorrem sobre algumas abordagens da avaliação de aprendizagem. Nestas, a “classificação dos alunos e alunas em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros”, possibilita a “[...] delimitação de

lugares dos estudantes na escola, seus limites e suas possibilidades de aprendizagem” (Chueiri, 1998, p.61).

Na linha de raciocínio estabelecida pela função inicial da avaliação, Rodrigues (2001, p.15) discursa sobre o assunto da meritocracia, esforço e mérito. Utilizando a idéia de um sistema que garante de forma quase sempre inquestionável, as desigualdades de forma justa “transferindo para os miseráveis as responsabilidades por suas carências”, apontando desta maneira para âmago dos problemas, quase nunca discutido, dos ideais meritocráticos.

Endossado pelas potencialidades da avaliação Afonso (2000), coloca em evidência como o Estado exerce controle nos processos de certificação, tornando o que Chueiri (2008, p.54), indica ser “uma das peças do sistema”. Villas Boas (1998), acredita que neste viés, “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social” e, sua utilização ou instrumentalização estaria sempre a serviço de algum projeto ou alicerçado em alguma concepção.

Frente a esta realidade, Rodrigues (2001), observa que a escola pode assumir posições básicas de ser, organizar e praticar a educação. Podendo desta maneira, assumir uma postura retrógrada, reacionária ou de concepções mais progressistas, sendo estas decisões de natureza política.

Mendes (2010), apoiada na compreensão de Hoffmann (2000), salienta que para compreender o movimento faz-se necessário entender como a utilização da avaliação como um ato de caráter neutro pelos professores limita-se muitas vezes a uma exigência burocrática. Em muitas oportunidades escondidas neste discurso, vincula-se às influências do docente, sendo estas, “preponderante para que este exerça determinadas condutas” (Nascimento, 2013, p. 112).

À luz dessa problemática, convém destacar então que a adoção de uma tendência de avaliação é “uma escolha individual, baseada nas concepções de mundo, homem e educação que cada pessoa desenvolve a partir de experiências vivenciadas em diferentes instituições sociais (família, escola, comunidade) ao longo de sua vida”, logo não há como conceber um ato avaliativo que não esteja nutrido de influências (Mendes, 2010, p.107).

Por fim, concordamos com Rodrigues (2001, p. 67), o qual indica que a tarefa do educador “[...] não encerra no âmbito de sua disciplina, no período de sua aula e na sua forma de avaliação”. Observando que ao assumir esta tarefa, deverá ter a compreensão da importância coletiva do seu trabalho, da incorporação das influências

das suas experiências de vida, da existência de uma escola da e para a diversidade e da sua ignorância frente ao mundo do conhecimento.

2.2 Desafios e implicações da avaliação na prática docente

Para enfrentar os desafios encontrados na prática docente Freire (1998), salienta que a reflexão tem se tornado necessária, sendo uma tarefa à qual o educador não conseguirá fugir, tornando-se uma exigência da relação teoria e prática.

Assim, ao analisar a prática educativa como ato de exercício crítico, constante e permanente, é esperado uma aproximação ao entendimento de que “programar e avaliar não são momentos separados um à espera do outro, mas em permanente relações” (Freire, 2002, p. 14).

É nessa sociedade do conhecimento, expressão adotada inicialmente por Neves (2010), que o docente precisa estar preparado para situar-se ao responder os desafios de uma docência entranhada numa escola que trabalha com mediações da sociedade. Necessitando de olhar cauteloso para a educação que sempre esteve permeada pelos impactos que vão além dos muros escolares (Orso, 2011).

Remete-se aqui, Contreras (2002), cujo estudo oportuniza a compreensão da necessidade que o educador tem em se apropriar das realidades sociais dos estudantes o que possibilitaria a condução de uma prática crítica de seu trabalho e das diferenças presentes em suas aulas. Não na responsabilização do fracasso escolar, mas no entendimento de sua estratégia ideológica (Deitos, 2000).

Com o objetivo de aprofundar este entendimento, Freire (2002), salienta que ao avaliar o seu contexto, o educador se fundamenta numa postura crítica e começa a entender o que nele vem ocorrendo. Movimento este, que precede a própria programação da intervenção que cada um exerce junto à escola, aos seus alunos, seus colegas e sua postura diante das realidades escolares.

Considerando esse princípio, os valores de democracia podem ser testemunhados aos discentes ao modo que substancialmente o “professor passa a negociar com o seu contexto de atuação, delibera conscientemente sobre seus juízos, reflete retrospectivamente sua prática, distancia-se criticamente da estrutura burocrática da profissão e expande sua visão sobre o ensino para questões além da sala de aula [...]” (Contreras, 1997 apud Valério 2002, p. 332).

Sobre o exercício da função docente, Nidelcoff (1985, p.5-6), expõe sobre os equívocos que os docentes acabam cometendo no apreço às exigências externas e cumprimento de normas. Na percepção da autora, este comportamento “impossibilitaria o educador de viver as intensidades de seu papel na vida das crianças”.

A autora sugere ainda, que esta prática deve estar regulada a fatores como “a idade das crianças, o lugar de localização da escola, as características do momento histórico que está se vivendo, as condições socioeconômicas dos lares (características sociais, econômicas e culturais)” e que, dependeria ainda, de uma atitude do docente diante da vida e de sua própria localização na realidade.

Contreras (1997) apud Valério (2002), se posiciona indicando que a autonomia docente é uma qualidade do fenômeno educativo e, tem potencial de permitir o distanciamento da autossuficiência com vistas a uma aproximação da emancipação. Em complemento, Freire (2005) e Rodrigues (2001), refletem sobre o inacabamento do ser.

Em contrapartida, Tardif e Lessard (2009), discorrem sobre o modelo atual de organização do trabalho docente e observam uma prática educativa parcialmente flexível e centrada numa organização social imbricada na fragmentação. Assim, as dificuldades encontradas podem colaborar para que um tipo de cultura docente se torne absoluta, a partir dos “acumulados históricos pessoais que são incorporados e colocados como ações posteriores” (Molina Neto, 1997, p. 37).

Pautados nas condições do ambiente de trabalho dos professores, Tardif e Lessard (2009, p.56), consideram que a prática pedagógica sofre influências que vão desde “[...] a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores materiais frequentes mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades desta profissão” e, teriam contribuído para atravancar as oportunidades de ações de reflexão entre os docentes.

Assim na perspectiva de Derossi et al (2020, p.23), à semelhança do apontado por Molina Neto (1997), consideram que o trabalho educativo é “pautado em contextos com muitas incertezas, o que exige dos professores reflexões cotidianas sobre o público que dialoga e o compromisso com as mudanças sociais” pois estes, revelam em sua prática e em sua trajetória, pontos pessoais confrontados pelas “questões macro, de nível social, político e econômico”.

Sendo estas realidades sobrecarregadas por contextos sociais, Patto (2022) reconhece a participação ativa de alguns profissionais da educação no processo de estigmatização dos alunos provenientes dos contextos socioculturais diversos, desconsiderando a subjetividade do aluno.

Freire (1993, p.68), propõe então que no exercício da docência exigiria o entendimento de que tudo isso faz parte da identidade cultural dos alunos, [...] sua forma de dirigir-se a ela e seus colegas, as regras com que brincam ou brigam entre si, [...]” e a ação educativa vinda de plurais realidades possibilita a condução para diversos ideais dentro das escolas.

Embora Patto (2022) e Freire (1993), conciliam suas discussões, vale dizer que em todas as situações que surgem sobre o educador, “não podemos ter a ilusão de que os professores a partir de um determinado momento estão preparados. [...] em cada momento, temos educadores em níveis diferenciados de preparação”. E é neste sentido, que a formação continuada exerce papel fundamental de melhoramento do trabalho pedagógico (Rodrigues, 2001, p. 67).

Posicionado sobre as ideias de reflexão do trabalho docente Contreras (2002), ressalta que

[...] à medida que o professor passa a negociar com o seu contexto de atuação, delibera conscientemente sobre seus juízos, reflete retrospectivamente sua prática, distancia-se criticamente da estrutura burocrática da profissão e expande sua visão sobre o ensino para questões além da sala de aula, sua prática se torna não só reflexiva, mas intelectual crítica ao adquirir tonalidade ideológica e política. Por conseguinte, esse processo de emancipação põe na pauta de seu fazer as condições sociopolíticas e as condições institucionais para que os fins da educação sejam alcançados. E, claro, esses próprios fins passam a ser alvo de revisão, sobretudo por meio de um olhar crítico para o currículo e para os objetivos de ensino (p. 332).

Assim como Cosme (2009, p. 105), entendemos ainda que essa reflexão é necessária e concordamos que a profissionalidade docente, tornando possível a “racionalidade pedagógica democrática” e o reconhecimento de uma mais-valia à luz de uma auto-reflexão sobre seu modo de ser e estar sendo docente. No intento da

sua melhoria, aperfeiçoamento e reconhecimento da responsabilização sobre sua prática docente (Neves, 2010).

As considerações realizadas por Magalhães e Azevedo (2015, p.20), problematizam o apontado por Rodrigues (2001), em seu entendimento a formação docente, deve postular contra o caráter de ensinar a fazer através de modelos de ensino prontos, os quais constroem a “imagem de professor caracterizada pela negação da sua condição de intelectual organizador da cultura”, provocando um esvaziamento de seu trabalho e um apagamento dos vários contextos culturais e sociais.

Os argumentos de Bourdieu (2015), reforçam as conclusões sobre a conscientização da função de docente e sobre seu juízo professoral, os quais teriam potencial de evitar a condução de práticas análogas à princípios arbitrários e autoritários as quais por vezes ocorre a normalização do seu repasse a todas as situações escolares, inclusive a própria avaliação de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, entende-se que o modo como as ideias sobre avaliação de aprendizagem se apresentam delineadas e ao estar vinculada a todo o processo pedagógico, ela iniciaria, orientaria e finalizaria todo o percurso escolar. Em última instância, é imprescindível observar que estaria ainda sujeita a vários objetivos, os mais comuns, ligados a propostas de uniformização dos sujeitos heterogêneos.

2.3 Um olhar sociocultural para avaliação de aprendizagem

Avaliação de aprendizagem escolar como ação educativa, ao ser pensada necessita ser discutida coletivamente. Como movimento, se torna fundamental estabelecer relação de continuidade, fundamentando-se na ampliação para fora dos moldes classificatórios. Os quais, são utilizados corriqueiramente no interior das escolas e se manifestam com seu viés de discurso meritocrático.

O mesmo pensamento de Bonniol e Vial (2001), é defendido por Fidalgo (2006), que instigado pela discussão estabelece que paradigmas avaliativos estão associados a uma compreensão de mundo e de homem, que promoveria a ideia de um nível verdadeiro de conhecimento. Numa condução que, poderia manter ou atenuar a imagem de incapacidade individual (Fidalgo, 2006).

Neste sentido Esteban (1999-2000), sugere que a narrativa ao iluminar a ideia de um lugar real para todos no conhecimento, não esclarece e nem coloca em questão

a dinâmica social de seus agentes. Fomentando incertezas sobre a prática de uma avaliação despida da função hierarquizante e atenuante da complexidade da proposta inclusiva (Fidalgo, 2006).

Ao versar sobre, Cupolillo (2007), ressalta a necessidade de se refletir sobre a corriqueira tarefa que define e organiza os comportamentos observáveis com a intenção da operacionalização de objetivos medidos através da avaliação de aprendizagem para as realidades diversas. A qual, teria potencial para homogeneizar, hierarquizar e limitar os sujeitos.

Considerando essa dinâmica, Álvarez Méndez (2002, p.29), postula que os objetivos da avaliação estão atados na compreensão de que “o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global [...], podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação”. Neste sentido, compreendemos que seu ato envolve intenções e interesses que estão em consonância com o projeto de homem e mundo que vai se estabelecendo.

No entendimento de Palafox e Terra (2006, p. 2), a avaliação tradicional está condicionada a um modelo de conhecimento pronto e acabado, onde o professor é o “dono do saber” centrando o resultado na submissão, na aceitação, na passividade e na não resistência do aluno. Dificultando desta maneira “[...] a possibilidade do exercício do diálogo e a reflexão crítica; o processo termina coibindo ou minimizando o ato de criar e construir conhecimento, individual e coletivamente”.

Corroborando a explanação, Fidalgo (2006), inspirado por Afonso (2000), Almeida (2001), Hoffmann (1992), Luckesi (1992, 1994), Romão (1998), Perrenoud e Valdez Pierce (1996) dissertam sobre concepções de avaliação. Reconhecendo também que a quantificação dos resultados das avaliações aplicadas no cotidiano escolar, são elaboradas e corrigidas por sujeitos com determinadas prioridades e compreensões.

Perrenoud (1999, p.86), ressalta desta maneira, a importância de uma avaliação que não tem por objetivo um fim em si mesma. Considerando-a, portanto, a “engrenagem no funcionamento didático, [...] na seleção e na orientação dos escolares”. Amparada, contudo, no controle do trabalho dos alunos e na geração de fluxos de aprendizagem. Esclarecendo todavia, que não haveria mudanças significativas que não tivesse ancorado pelas restrições e contradições.

Embora os autores acima conciliam suas discussões, vale dizer que Rodrigues (2001, p.79), aponta para a concepção de uma avaliação necessária a qual em seu

exercício central fosse capaz de “verificar como conhecimento está sendo incorporado no educando, e como modifica a sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo”. Podendo estabelecer neste cenário, uma mudança social na medida em que se obtenha utilidade do conhecimento incorporado.

Em suma, pode-se pensar que o aluno, além de acumular informações acadêmicas, teria condições de “compreender sua própria realidade” a fim de, ao organizar o conhecimento, organizaria sua própria realidade (Rodrigues, 2001, p.79). Essa compreensão se torna ponto fundamental da prática docente e de tudo que envolve ela, inclusive a própria avaliação.

Palafox e Terra (2006, p. 7-8), inspirados por Fensterseifer (1997), possibilitam a necessidade de encarar a avaliação como uma ação coletiva entre professor e aluno e nesta disposição a “avaliação deve ser concebida como um espaço de argumentação, como processo ético de racionalização que não é atribuição exclusiva do professor” mas sim, de todos os agentes escolares.

Frente à discussão estabelecida, Hoffmann (2003, p. 18), defende ainda que “uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção sistemática de crianças, de jovem e de adulto, como sujeitos que constroem o seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política”. Assim, compreendemos mais uma vez, que a formação continuada se torna ponto fundamental para que os aspectos destacados até aqui sejam possíveis.

Ponto fundamental para o docente no trato com a aprendizagem de seus alunos, onde “compreender o mundo que estão inseridos e também numa relação empática aos sentimentos e aos problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização” (Brait et al, 2010, p.4). Desta compreensão, Freire (1993, p.79), nos orienta que sem isso não “temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”.

Com o objetivo de aprofundar o entendimento Brait *et al* (2010), ainda discorrerem sobre a relação professor-aluno. Na qual, a avaliação teria em seu papel de fundamentar a tarefa de ensino, observar o marco do feedback do ensino-aprendizagem, prevalecendo em termos gerais, o cunho da cobi-direcionalidade, indicando as influências e efeitos recíprocos desta relação.

No sentido discutido até aqui Palafox e Terra (2006), ressalta que a linha tênue e por vezes inflexível a qual a avaliação precisa ser conduzida ao avançar por uma

proposta que tem como finalidade distanciar-se dos moldes classificatórios, necessita de uma aproximação entre as realidades naturais e sociais. Assim,

Pensar a avaliação numa perspectiva crítica de educação, significa partir da análise crítica das formas convencionais como este processo tem sido pensado e aplicado na educação, baseando-se no pressuposto dialético de que as realidades, tanto naturais quanto sociais, longe de tenderem à estabilidade e uma organização harmônica, são dinâmicas, instáveis e complexas (p. 3).

Pode-se perceber que a temática requer então uma postura crítica e democrática dos docentes e do próprio sistema de ensino, visto que o fracasso escolar é moldado pelos seus educadores, pela escola, pela legislação e políticas públicas impostas e por vezes inadequadas.

A exemplo, costumeiramente atribui-se nota ou conceito aos alunos relacionados a comportamentos e atitudes não justificando a totalidade das “formas de relação que os alunos estabelecem com o saber” (Santos et al., 2018, p. 220). Contrário a esta prática, a inclusão de uma avaliação necessária segundo os mesmos autores, estaria centrada na perspectiva participativa dos agentes direta ou indiretamente envolvidos.

No entendimento de Luckesi (2005), para que um sistema de avaliação da aprendizagem seja significativo, seu foco não deve ser a exclusividade sobre o educando individual, mas também sobre o sistema de ensino, o qual deverá elevar sua eficiência através da aprendizagem deste educando.

Para entender, sabemos que a avaliação se torna um elemento essencial dentro do processo educativo e este, tem experimentado ao longo do tempo uma incorporação de novos conceitos. Entretanto, apesar desses conceitos estarem ligados intrinsecamente ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação exerce ainda um papel de seleção e de classificação discutidos anteriormente (Pironel, 2019).

Como esclarecido por Perrenoud (1999), sobre as mudanças que fazem parte do processo avaliativo dentro de uma escola e que estas são amparadas por restrições e contradições, podemos entender que todo o processo que venha classificar ou ordenar estará submetido a esta dinâmica, incluindo as variabilidades de perfis avaliativos.

Ao observar esses apontamentos, torna-se esperado e necessário que ao aderir a um ou vários destes perfis no decorrer do processo de ensino-aprendizagem,

possamos no exercício de analisar os objetivos desta relação e as intenções e interesses das relações humanas, que embora sejam fundamentais são complexas.

Na necessidade e obrigatoriedade de quantificar os resultados a fim de medir a qualidade do ensino, utiliza-se da empregabilidade do exame corriqueiramente de caráter quantitativo. Luckesi (2002), esclarece que esta utilização acontece muitas vezes para provar o disciplinamento social dos alunos, sob a égide do medo.

Dadas essas condições, chama-se a atenção à homogeneidade como uma das características presente nos instrumentos de avaliação a qual para Esteban (1999), busca resultados e alunos homogêneos numa escola aberta a diversas realidades.

Nesse ponto, sobressaem-se os aspectos de seleção dos conhecimentos produzidos e determinados em alguns contextos sociais e culturais atrelada a dinâmica de competição e de reducionismo do indivíduo.

Dentro desse quadro, tornam-se proeminentes observar a existência da finalidade disfarçada de esforço e mérito como uma das garantias de desigualdades e responsabilização das carências educacionais, analisadas fora do processo histórico e tidas como verdade natural. Submetendo a uma marginalização escolar (Rodrigues, 2001).

Sob essas circunstâncias, Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), inspirados por Bourdieu (1992), destaca o perigo da ideia dos dons individuais, pois equiparam as condições de aprendizagem entre os indivíduos. Bastando ainda que “a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 1998, p.53). Tal fato não é possível para o autor, pois as condições dos alunos não são igualitárias.

Remetemos aos apontamentos de Rodrigues (2001), cujo estudo, salienta que o trabalho educativo, deve ser uma ação articulada diretamente com a realidade vivida pelos educandos a qual culminaria em um novo direcionamento de concepção de mundo e de ação do homem.

Assim, ao legitimar o que ele denomina como “diferenças iniciais” as quais, vem da educação familiar e da origem social, a escola as converte em “diferenças escolares” (Muzetti, 2000, p. 260). Na mesma direção, Bourdieu e Saint-Martin (1998) indicam que certos hábitos, comportamentos e características ligados diretamente à origem social e cultural são requisitos necessários e, às vezes, utilizados para o sucesso ou fracasso escolar.

O entendimento de um padrão de conhecimento gera a interpretação de déficit dos alunos ao identificar a “distância entre o que lhe é apresentado pelo sistema e o que foi relido por sua experiência” (Palafox e Terra, 1998, p. 2). Nesta conjuntura, “a experiência escolar é avaliada sem que a escola considere a maneira como ela mesma se relaciona com a subjetividade do aluno. E, sobretudo, sem levar em conta a maneira singular que esse aluno vive nos extramuros escolares” (Patto, 2022 p. 18).

A utilização deste comportamento tem sido evidenciado em teorias que procuram caracterizar o fracasso escolar. Suas concepções iniciais buscavam se fundamentar nas diferenças entre alunos baseando-se em procedimentos antropométricos e atendendo a um caráter racista e médico o qual esforçava-se para provar as inferioridades entre brancos e negros. Fundamentando as diferenças sociais em seu discurso contraditório de oportunidades iguais.

Com o advento da Psicologia diferencial no século XX, observamos que o desfecho buscava na disparidade de desempenho, explicações sobre as diferenças individuais entre as crianças interpretadas como problemas físicos, sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento (Paula; Tfouni, 2009).

Já na década de 60, as teorias davam conta de que a família, o ambiente e as diferenças entre os padrões culturais eram convertidos em efeitos sobre o desempenho dos alunos nas escolas (Patto, 1997). Início da problematização sobre a cultura escolar que buscava resultados e, se dedicavam na aferição das capacidades dos alunos e alunas apoiado ao desconhecimento dos processos entre o conhecimento prático e o institucionalizado pelos docentes. (Carraher; Carraher; Schliemann, 1982).

Em meados da década de 80, as correntes críticas orientadas por uma leitura Marxista de sociedade, criticaram as teorias que apontavam a família e o aluno como responsáveis pelo fracasso escolar e orientavam que este, seria um mecanismo da ideologia da classe dominante, responsabilizando então o Estado (Arroyo, 2003; Patto, 1992).

Na atualidade, percebemos uma sofisticação das categorias de análise, integrando em uma mesma variável: indivíduo, família e ambiente. A qual, tende a uma aproximação às políticas de assistencialismo e dos projetos de educação compensatória integralizando educação, família e escola (Bandeiras, 2006).

No componente curricular Educação Física podemos por vezes, observar esse contexto configurado a partir da diferença entre os alunos com mais habilidades ou

aptidão física, os quais atingem os objetivos propostos com facilidade e são considerados detentores de um sucesso escolar (Moreira, 2019).

Nos pontos mobilizados até aqui, a ideia de existência dos “melhores ou piores” como comumente é estabelecido, têm se apresentado na grande maioria das vezes como instrumento de distinção e classificação entre os alunos. O erro tem sido comumente interpretado como sinônimo de fracasso [...], pois geralmente se espera que o aluno reproduza apenas o que já lhe foi transmitido com base nos modelos preestabelecidos pela educação tradicional” (Palafox e Terra, 1998 p.2).

Ao trato que corriqueiramente é dado ao ato de errar, Palafox e Terra (1998, p.11), têm indicado que a “escola tem lidado com o conceito de “erro” como sinônimo de fracasso [...] pois geralmente se espera que o aluno reproduza apenas o que já lhe foi transmitido [...]”. Ao contrário, poderíamos entendê-lo como “[...] um momento importante no processo de aprendizagem pode contribuir para a tomada de consciência de suas ações” (Fogaça Júnior, 2005, p. 62).

Cenário esse que pode estar atrelado e fundamentado por um sistema de notas ou pareceres de aprendizagem (Palafox e Terra, 1998), justificado por provas e representado em muitos casos como instrumento de poder, sempre a serviço da elite na conservação e controle da sociedade, desviando o verdadeiro sentido da educação. (Afonso, 2005; Hoffmann, 2001).

Situações que ampliam o assunto, a concepção de Bracht (1992), está no entendimento sobre a reprodução e manutenção social o qual:

Oportuniza identificar algumas formas presentes na escola e na Educação física que servem como determinante da estrutura social, estas apontam para uma “reprodução pela exclusão e seletividade”. O acesso à Educação é seletivo. Isto significa que a estratificação social se reflete no sistema educacional brasileiro. Filhos das camadas menos favorecidas, ou não têm acesso à escola ou são obrigados por várias razões para abandoná-la precocemente, ou ainda, quando ela permaneceu, não alcançam, com não graves excessos, os níveis de ensino secundário ou superior. O contrário acontece com os filhos das camadas mais favorecidas que, via de regra, têm acesso tanto à Educação via sistema de ensino, como são beneficiados por um ambiente cultural favorável ao seu desenvolvimento intelectual. É o que pensamos chamar de uma reprodução pela exclusão e seletividade (p.73).

Isso posto, fica evidente que as perspectivas de Rouyer (1975), as quais apontam como necessário superar a visão reducionista de que o movimento é predominantemente um comportamento motor no sentido de que a bagagem histórica e social se faz presente em todas as ações das crianças, inclusive no movimento.

Aproximando com as ideias de Palafox e Terra (1998, p.11), as quais apresentam as dificuldades de pensar uma avaliação numa perspectiva crítica de educação e de educação física, parte da análise de que as formas convencionais as quais são, “dinâmicas, instáveis e complexas”. Compreendendo ainda ser uma “tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente” (Libâneo, 1994, p.195) que, por vezes, se estabelece como uma obrigação burocrática e hierárquica.

De modo a contribuir com essa discussão, recorre-se a Freire (2007, p.40), o qual indica que o caráter político da educação está impregnado de “intenções, significados e sentidos”. Sendo assim, é preciso compreender que tudo implica em estabelecer relações com a diversidade de realidades sociais e culturais presentes na escola, com suas fragilidades e entendimentos variados do mundo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, discutiremos os procedimentos metodológicos utilizados para conduzir esta pesquisa, organizados em: abordagem metodológica, universo da pesquisa, participantes, materiais e métodos, coleta de dados, análise de dados e os aspectos éticos.

3.1 Caracterização da pesquisa

Ao ir ao âmago das problemáticas desta pesquisa, pudemos observar a necessidade de aproximações com os estudos que empregam a metodologia qualitativa. As análises de Richardson (1999), propõem que esta pode descrever a complexidade de determinado problema analisando a interação de certas variáveis, possibilitando a compreensão de processos dinâmicos vividos por grupos sociais para contribuir no processo de mudança e possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Na abordagem em questão, Minayo (2009, p.15) indica que os processos metodológicos enquanto conjunto de técnicas, devem preconizar um “instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impactos teóricos para o desafio da prática”. Incluindo nesta perspectiva, conforme cita a autora, a utilização de métodos, de técnicas, da criatividade do investigador vinculadas à teoria, a realidade empírica e aos pensamentos sobre a realidade (Minayo, 2009).

Neste sentido, a abordagem utilizou como instrumentos para a coleta de dados entrevistas (APÊNDICE B e C) com questões abertas, validadas por especialistas na área. A pesquisa foi realizada nas escolas que compõem a rede de educação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Guaraniaçu, estado do Paraná. A rede pública municipal era composta por oito (8) escolas, localizadas nas áreas urbanas e rurais, as quais ofertavam os níveis da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Destas, quatro escolas funcionavam com carga horária semanal de 20 horas semanais e atendiam alunos oriundos da zona rural, incluindo vilarejos, localizadas em comunidades da zona rural, uma delas distante 40 km da área central do município. As outras quatro escolas funcionavam em regime de 40 horas semanais e atendiam concomitantemente alunos da zona urbana e rural. Uma delas se localizava na área central e funcionava em parceria com a rede estadual no período noturno com o funcionamento do CEEBJA para educação de jovens e adultos e, as outras três em bairros do referido município, todas recebiam alunos que utilizavam o transporte público escolar.

A rede de educação possuía, em seu quadro funcional, docentes efetivos e contratados por processo seletivo para o desenvolvimento das atividades educativas. Seguindo as orientações da LDB 9394/96, é exigida como nível de ingresso para atuação docente, a formação técnica a nível de ensino médio. Não exigindo desta maneira, a formação superior do profissional para lecionar nos diversos componentes curriculares, inclusive para a educação física. Utilizando-se da formação em nível de Graduação e Pós-Graduação, exclusivamente para progressão na carreira.

Ao atentar-se sobre o processo avaliativo e como este ocorre no contexto apresentado, foi necessário que os docentes desse universo de pesquisa, estivessem em plena atuação, tornando fidedigno os aprofundamentos relacionados à avaliação de aprendizagem no componente curricular Educação Física.

3.2 Participantes da pesquisa

A população do estudo foi composta por profissionais da educação, divididos em dois grupos, os de professores que atuavam com a educação física e os coordenadores escolares que estavam ligados ao processo de avaliação de aprendizagem deste componente curricular. Estes últimos, responsáveis pelas orientações e leituras dos relatórios de aprendizagem, documento comprobatório de rendimento discente preenchido pelo professor.

Aproximando da compreensão de Correia (2017, p.30) *et al* Minayo (2009) onde “o universo em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes”, os participantes foram docentes de educação física.

Para definir a amostra utilizou-se os critérios seguintes:

- a) ser professor efetivo e contratado pela Rede da Secretaria Municipal de Educação (SEMED);
- b) ser coordenador ou coordenadora responsável pelas orientações e leitura dos relatórios trimestrais da disciplina de educação física;
- c) estar atuando, em 2023, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano na referida disciplina;
- d) Não estar afastado ou de licença, independentemente da sua natureza, no período de realização da pesquisa.
- e) consentir em participar da pesquisa.

Dessa maneira, a amostra ficou assim apresentada:

Quadro 01. Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.

Média de Idade	34 anos e 5 meses			
Gênero	Feminino	100%	Masculino	0%
Média do tempo de docência na educação básica	9 anos e 2 meses			
Média do tempo de docência na educação física	Média 1 anos e 8 meses			
Grau de instrução	27% Magistério	18% Graduação em outras áreas	54% curso de especialização	
Nível de ensino que atua	100% Ensino Fundamental	54% concomitantemente na Educação Infantil		
Média de carga horária	29 horas			
Número de alunos atendidos	Média 54 alunos			

Fonte: A autora (2024).

Quadro 02. Caracterização dos coordenadores escolares participantes da pesquisa.

Média de Idade	42 anos e 3 meses			
Gênero	Feminino	83%	Masculino	17%
Média do tempo de docência na coordenação escolar	7 anos e 3 meses			
Grau de instrução	0% Magistério	100% Graduação em outras áreas	100% curso de especialização	
Nível de ensino que atua	100% Ensino Fundamental	33 % concomitantemente na Educação Infantil		
Carga horária	28 horas			

Fonte: A autora (2024).

Conforme identificado, os professores e coordenadores escolares entrevistados possuíam idade média de 36,7 anos, concentrando-se na faixa etária entre de 21 a 55 anos de idade.

Destes, 15 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, caracterizando o perfil categórico na formação para atuação para rede básica de ensino,

especificamente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Carvalho (2019, p. 126), oportuniza a compreensão desta representação relacionando-a com a “tradição histórica e cultural de alocação de mulheres como professoras, principalmente para os níveis iniciais da educação, no trato com crianças pequenas”.

Estudos como os de Elomar Tambara (2012, p.36), apontam ainda um “viés sexista”, termo inicialmente empregado por Werle (1996, p.610), no trato com a “feminização da profissão”, principalmente na rede básica de ensino. Ainda segundo o mesmo autor, no Brasil o processo relaciona o “desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população”. Na contramão desta realidade, reconhecemos no entendimento de Silva (2002), as demandas pela luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, visando aberturas ao mercado de trabalho.

Na apresentação do tempo de atuação, buscamos entender como o tempo de docência na educação básica se relaciona com os conhecimentos adquiridos para a docência na Educação Física. Os achados apontam que não existe uma relação entre o tempo de docência na educação básica com o tempo de docência na própria Educação Física.

Objetivamos esclarecer, contudo, que neste universo de pesquisa, o quadro funcional possui docentes efetivos e contratados por processo seletivo para o desenvolvimento das atividades educativas e segue as orientações da LDB 9394/96, a qual não exige como nível de ingresso para atuação docente, a formação inicial específica.

Entretanto é possível observar devido à proximidade do pesquisador com seu campo de estudo que é, corriqueiro o entendimento de que os contratados por processo seletivo, geralmente assumem as aulas desta disciplina. Acreditamos então, que a rotatividade de docentes é um fator a ser considerado nesta análise.

Completando desta maneira, o perfil e considerando a realidade deste município, os entrevistados acumulam a carga horária de trabalho que variam de 20 a 40 horas semanais na rede municipal de educação. Assim, a relação entre a carga horária trabalhada e o número de alunos atendidos na Educação Física se restringiria somente a quantas turmas na Educação Física o docente assume no período letivo. Pois, todos os entrevistados complementam sua jornada de trabalho ministrando ou atendendo as demais disciplinas do currículo.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Neste estudo, assumiu-se como procedimento de coleta de dados junto aos professores e coordenadores escolares a entrevista, disponível no (APÊNDICE B e C) respectivamente, com perguntas abertas.

A entrevista como método selecionado para obtenção dos dados da pesquisa contou com questões estruturadas que foram submetidas a um processo de validação de conteúdo. Para isso foram convidados juízes especialistas, mestres ou doutores em educação física, aluno de mestrado em educação física, docente do ensino superior, docente ou coordenador do ensino fundamental que estejam exercendo função nas suas respectivas áreas.

Para tanto, foram disponibilizadas duas planilhas no Google Forms, uma com questões a serem apresentadas para os professores e outra com questões específicas para os coordenadores escolares. As questões foram submetidas e pontuadas em escalas de acordo com os itens estabelecidos. Ao final desta etapa, foram analisadas e comparadas as devolutivas dos juízes, adequando-as ao instrumento.

O instrumento de avaliação foi constituído pelos itens prescritos por Hermida e Araújo (2006, p.314) como clareza e objetividade, facilidade de leitura e compreensão do conteúdo. Esses critérios concomitantemente foram respondidos com um grau de confiabilidade numa escala de 1 a 5, atribuindo conceitos que correspondiam a “1 – inadequado, 2 – pouco adequado, 3 – aceitável, 4 – adequado e 5 – muito adequado”.

Figura 01. Planilha Google Forms adaptada

	1	2	3	4	5
Clareza e objeti...	☐	☐	☐	☐	☐
Facilidade de l...	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensão ...	☐	☐	☐	☐	☐

Campo opcional para apontamentos na questão 4

Long answer text

Fonte: a autora (2024)

Os avaliadores tiveram ainda a oportunidade de expressar seus comentários ou sugestões no espaço colocado abaixo de cada item em um campo opcional para observações. Após a avaliação do instrumento de coleta, os resultados foram catalogados e analisados por meio do percentual de concordância interobservadores, sendo considerado o item válido ao apresentar índice maior ou igual a 80%, indicados por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010). Na avaliação dos juízes foi possível identificar 87% de concordância, considerando-o dessa forma a entrevista válida e aplicável.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Após a validação do instrumento, realizaram-se os procedimentos relativos à coleta dos dados, com onze professores de educação física e cinco coordenadores escolares. No primeiro momento, foi realizado o contato direto com a Secretaria Municipal de Educação de Guaraniaçu no estado do Paraná, informando sobre os objetivos, os métodos e as justificativas para a demanda da pesquisa em questão. Assim, ao recebermos a permissão, o convite foi estendido aos docentes e aos coordenadores que estavam dentro do perfil apresentado, em todas as escolas da rede.

Com a autorização dos respectivos órgãos públicos e participantes, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Tendo o parecer favorável sob o número 6.274.502 em 31 de agosto de 2023. A participação na pesquisa ocorreu após o consentimento por meio da autorização da secretaria de Educação de Guaraniaçu (SEMED), das escolas participantes, do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos e autorização dos professores e coordenadores escolares com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas partes envolvidas.

Para a coleta de dados, foi utilizado uma entrevista com 16 (dezesseis) questões para os professores e 15 (quinze) questões para coordenadores escolares que versaram sobre os dados sociodemográficos dos participantes da investigação (idade, gênero, nível de atuação, tempo de docência no nível indicado, grau de instrução, carga horária de trabalho, número de alunos atendidos e

pareceres analisados), as concepções, os objetivos, os aspectos, as estratégias de avaliação, as dimensões envolvidas no processo avaliativo, as problemáticas enfrentadas pelos professores e coordenadores escolares durante a avaliação na disciplina de educação física e durante a leitura dos pareceres do componente curricular em questão.

As entrevistas aconteceram individualmente e no momento da hora atividade de cada docente, em seu local de trabalho, diminuindo a incidência de possíveis contratempos relacionados a horário, tempo, acesso e local de realização, envolvendo quase a totalidade do público alvo, alcançando onze (11) professores e cinco (5) coordenadores.

Os depoimentos dos professores foram gravados via aplicativo de áudio denominado Gravador de voz no Smartfone Samsung A12 e transcritos na íntegra, estabelecendo aspectos de respeito na diversidade da fala, dos costumes, e da lógica envolvida nos raciocínios para o processador de texto Word, via aplicativo Reshape no qual foram registrados o conteúdo ao final de cada transcrição.

Sendo conduzida de maneira confidencial, os entrevistados tiveram a garantia de que nenhum tipo de informação seria cedido, divulgado ou deixado acessível a terceiros que não estivessem envolvidos nesta investigação. Os nomes dos participantes foram omitidos e atribuídas codificações de acordo com a ordem da realização da entrevista utilizando-se a inicial D para os docentes (D1, D2, D3...) e C para os coordenadores (C1, C2, C3...).

As informações foram devolvidas, via documento físico, aos participantes para validação das declarações, para possíveis alterações das falas.

3.5 Análise dos dados

Orientando-se por Gomes (2007), a operacionalização da análise dos dados se deu a partir dos seguintes passos: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; c) análise final. Resultantes deste tratamento e após análise criteriosa dos discursos organizados pelas formas como os professores do componente curricular Educação Física e coordenadores escolares definem algumas situações, as categorias de análise foram estabelecidas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

Nesta organização, Gomes (2007) estabelece a necessidade de vinculação e condução das relações entre as narrativas, objetivos da pesquisa e referencial teórico, favorecendo a criação ou a ligação dos dados às categorias de análise propostas.

Esta etapa foi de fundamental importância, sendo possível fazer o reconhecimento do perfil dos professores e coordenadores escolares, seus entendimentos sobre o tema na Educação Física, suas dificuldades com o processo de avaliação e sua prática pedagógica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresentará as discussões provenientes da ordenação e estruturação dos dados coletados e ancorados na abordagem teórica apresentada. Buscando desta maneira, organizar os resultados que nortearam as compreensões sobre os objetivos da pesquisa. Após a realização das entrevistas com professores e coordenadores escolares os dados foram ordenados, transcritos e conduzidos de maneira confidencial entre pesquisador e entrevistados, para que estes avaliassem as suas declarações.

A exploração dos dados qualitativos seguiu por categorias de análises, propostas por Minayo (1992) e Gomes (2007). Considerando a natureza desta investigação, identificamos abaixo alguns elementos relevantes para as discussões nesta seção.

Ao analisarmos como a avaliação de aprendizagem acontecia na realidade apresentada, buscamos identificar na proximidade de entendimento dos professores e coordenadores escolares os objetivos e aspectos que a influenciavam e alicerçavam.

Como as entrevistas se deram com questões específicas para dois grupos diferentes de profissionais (professores e coordenadores escolares), algumas das análises se aproximam, fundindo-se numa mesma categoria e outras, se distanciam formando novas observações, a partir das especificidades de cada grupo. A seguir são apresentados os resultados inicialmente na perspectiva dos professores e posteriormente dos coordenadores escolares.

4.1 A perspectiva dos professores sobre o processo de avaliação escolar

Ao analisar os objetivos principais relacionados pelos professores para avaliar os alunos, identificamos quatro categorias de análise dispostas a seguir na tabela 01.

Tabela 01 - Objetivos do processo avaliativo

Objetivos relacionados à/ao:	Professores
Burocracia: Construção do relatório trimestral norteado pelos documentos reguladores do ensino.	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P11.
Aluno: Desempenho e desenvolvimento técnico e físico; Participação;	P1, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P10
Reflexão sobre a prática: Análise da metodologia utilizada.	P2
Interdisciplinaridade: Suporte pedagógico para outros componentes curriculares	P8

Fonte: a autora (2024).

Observamos a partir das respostas a predominância do comportamento avaliativo ligado ao cumprimento da burocracia escolar e da dimensão procedimental na análise dos saberes. Mecanismo observado também por Soares et al (1992), o qual identifica a avaliação atrelada às burocracias do sistema escolar e nas habilidades técnicas, físicas e disciplinares dos alunos.

Tal panorama se reflete na fala dos entrevistados P3, P4, P8, respectivamente:

A gente avalia eles na observação, no desempenho, na prática das atividades, na realização dos comandos. Essa é a nossa avaliação. Eu realizei uma avaliação final. Para os relatórios trimestrais, para ser enviado para a secretaria;

É, como o fechamento do trimestre, fazemos os relatórios, os pareceres descritivos e daí, baseado nesses objetivos que é trabalhado em sala, a gente faz um relatório;

Para cumprir um requisito legal, que a gente precisa avaliar todos os alunos, e para avaliar se eles conseguiram ou tentaram, pelo menos, adquirir as habilidades que a gente trabalhou. Avalio o

desenvolvimento deles, tanto psicomotor, como na realização das atividades, né, e a participação deles.

Além disso, observamos a utilização das avaliações como instrumento de reflexão sobre a prática, primordial na sustentação de uma Pedagogia Crítica a qual Freire (1998), aponta ser uma exigência da relação teoria e prática, portanto, necessária para o educador e para a tarefa de educar, como indica o P2:

Avalio também com o objetivo de ver se a metodologia que eu usei surtiu efeito para eles na prática, teoria (P2).

Se torna válido contudo que, além da sua prática diária, a reflexão passe a ser tratada em momentos coletivos, pois é na “natureza formadora da docência”, expressão utilizada por Freire (2001, p.39), que o pensamento sobre o fazer diário tende ao seu melhoramento e não mais a sua redução na simples transferência de conhecimentos (Freire, 1996).

Outro ponto apontado pelos professores em relação à avaliação é a sua utilização em uma perspectiva interdisciplinar, como indica o P8.

Para ver como eles estão se desenvolvendo, tanto na educação física, quanto nas outras áreas. A Arte, Matemática, né, Língua Portuguesa também.

Como explana Carvalho et al. (2000, p.21), “a interdisciplinaridade como princípio e como movimento articulador, unificador de diferentes áreas do conhecimento, possibilita uma análise mais ampla dos problemas da escola e mais verticalizada, pois é enriquecida por diferentes campos da ciência”.

Na organização desta realidade escolar, nos aproximamos das colocações de Bratfische (2003, p.30), a qual mostra que há a ocorrência unilateral deste entendimento, acontecendo desta maneira “por parte dos professores de Educação Física”. Ao contrário “[...] quando o lado contrário é solicitado; os professores alegam ter que cumprir programas ou apostilas”.

Diante dos objetivos os quais os professores elegeram como fundamentais e notórios para embasar seu trabalho na avaliação de seus alunos, passamos a discutir sobre os instrumentos avaliativos que sustentam suas práticas na tabela 02.

Tabela 02 - Instrumentos de avaliação utilizados na educação física

Instrumentos utilizados	Professores
Observação	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P9, P10, P11.
Prova prática; prova teórica; prova oral/diálogo;	P1, P2, P5, P7, P8, P10.
Registros; relatórios.	P3, P6, P9, P10.

Fonte: A autora (2024).

É possível observar o predomínio da utilização da observação pelos professores, seguido pela aplicação de provas e registros. Tais instrumentos possibilitam a construção dos pareceres descritivos de aprendizagem que os professores devem produzir ao final de cada período letivo.

Vasconcellos (1998), reforça o caráter didático dos instrumentos avaliativos, entendidos como ferramentas de auxílio que os docentes utilizam ao avaliar.

A utilização das provas (prática e teórica) evidenciam o vínculo com a avaliação tradicional, utilizada para gerar conceitos e quantificar a aprendizagem. Os resultados demonstram também, a utilização da observação de desempenho atrelada exclusivamente ao saber fazer e ao comportamento dos alunos em sala de aula, como pode ser observado nas falas dos P2, P5 e P11, respectivamente:

Então, eu utilizo a observação de desempenho e também alguma outra prova prática para ver se eles conseguem realizar de acordo com o que foi ensinado;

Avalio na questão da prática e a observação do desempenho dos alunos;

Então, na grande maioria sempre são de observação e de comportamento durante as aulas. Então, essa parte são os alunos menores, então eu tenho duas turmas, uma de pré e uma de primeiro ano, e geralmente são durante as atividades práticas.

Bourdieu (1975), pontua que a avaliação escolar vai além da verificação da aprendizagem, estando ligada a uma práxis de incorporação de julgamento cultural e moral dos alunos. Assim, podemos compreender que as tendências avaliativas que

utilizam a subjetividade como alternativas hegemônicas no processo, somente realocam os estudantes nos espaços e tempos escolares.

Ao questionar os professores sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer do processo avaliativo, os docentes pontuaram situações relacionadas às especificidades do próprio componente curricular, em que as particularidades relacionadas aos conteúdos se tornam por vezes incompreendidas, ficando o ato avaliativo, as individualidades dos alunos e as adaptações nas atividades, principalmente para aqueles com laudos médicos, acometidas pelas inseguranças com a formação inicial (tabela 03).

Tabela 03 - Dificuldades enfrentadas na aplicabilidade das avaliações na educação física

Dificuldades associados à/ao	Professores
Ato avaliativo: Avaliações individuais e as suas adaptações; Relatórios com limite de informações;	P1, P2, P5, P6, P7.
Formação profissional: Inseguranças relacionadas à formação inicial e a especificidade da E.F.	P3, P4, P8, P9, P11.
Contexto escolar: Tempo de aula; Turmas bisseriadas; Quantidade de alunos atendidos.	P5, P6, P9, P10.

Fonte: A autora (2024).

Outras situações relativas ao contexto escolar como, o número de horas aulas reduzido, a quantidade de alunos por turma e o atendimento a turmas bisseriadas são elementos reconhecidos como influenciadores nesta dinâmica, como pontuam o P2 e P7.

No momento eu sinto dificuldade em questão de alguns alunos que têm alguma deficiência, alguma dificuldade ou com o laudo, que às vezes eu preciso readaptar a aula ou pensar ela diferente (P2);

[...] a dificuldade em estar relatando toda aquela observação realizada em sala, todas as experiências realizadas em sala, está aplicando naquele relatório de avaliação. Como é um relatório que não aborda todos os sentidos que a gente não consegue abordar, fica uma coisa muito vaga (P7).

Em relação à formação profissional, os docentes relatam as suas inseguranças, principalmente associadas às especificidades do componente curricular.

Então, eu tenho bastante dificuldade em avaliar. Eu não sei se aquilo que ele está fazendo realmente está certo, né? Porque a gente trabalha ali apenas com os conteúdos, mas até que ponto isso está correto ou não, não sei. Pela falta de formação, pela falta de conhecimento na área de educação física, acaba dificultando bastante a avaliação (P4);

Sim, sinto dificuldade porque me falta conhecimento na área, principalmente. Como a gente fica mais na prática, né? Depois, pra eu lembrar de todos os alunos, talvez. É pouco tempo para avaliar, para fazer realmente uma atividade[...]Então, às vezes eu não consigo fazer tudo. É uma hora por semana. Mas, tem uma turma que é bisseriada, então, no caso, seriam meia hora de cada (P9);

Olha, na verdade, a parte mais difícil da avaliação é em relação, às vezes, até à falta de conhecimento minha, do profissional, por conta que, muitas vezes, a gente se depara com conteúdo, com conceitos que não são do nosso domínio (P11).

A influência do contexto escolar, da organização curricular e do número de alunos atendidos, também é apontado pelos docentes como aspectos que interferem nas práticas avaliativas, reforçadas pelas falas dos P6, P5 e P10.

Devido ao tempo, porque é uma aula por semana e é bem curto o tempo, bem limitado para avaliar eles. Geralmente eu avalio em grupo (P6);

A quantidade de alunos, eu acho. Não dá pra avaliar só um aluno. Tem que ter uma sala com bastante alunos, a gente avalia o grupo em si. Avaliar todos os alunos, cada aluno sozinho é mais complicado (P5);

A dificuldade é até pelo tempo de aula, a demanda, né, que são bastante alunos... uma aula só por semana (P10).

A categorização destes resultados, consideraram a dinâmica destes profissionais e a realidade cultural da escola o que, reflete em um ato avaliativo carregado de concepções, objetivos e estratégias de ensino atravessadas pela carência de conhecimento específico. Assim, o conhecimento das diversas situações apresentadas através das entrevistas, tornou-se subsídio para as ações posteriores, favorecendo a escolha do produto educacional, visto a necessidade de encontros para debates sobre o tema (Martins, 2012; Mendes, 2008).

Após investigar como o processo avaliativo vem sido idealizado e implementado nas aulas de educação física, buscamos identificar, na opinião dos

professores e coordenadores pedagógicos, os aspectos que interferem na aprendizagem e desempenho dos alunos (Tabela 04).

Tabela 04 - Aspectos Influenciadores no desempenho do aluno nas aulas e nas avaliações na educação física

Contextos Influenciadores de desempenho	Professores
Familiar: Composição, estrutura e organização da rede familiar; Situação financeira e econômica; Envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem; Uso desorientado da tecnologia	C2, C4, C5, C6, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11.
Social e cultural: Pandemia; Costumes e hábitos; Religiosidade; Violência; Oportunidades para a prática esportiva extracurricular.	C2, C3, C4, C5, C6, P1 P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11.
Escolar: Carga horária de aulas por turma; Número de alunos atendidos por turma; Falta de materiais pedagógicos; Preconceitos durante as aulas; Falhas no processo de ensino e aprendizagem.	C1, P9, P10.
Individuais do aluno: Indisciplina; Dificuldade de compreensão; Laudos médicos; Condição nutricional; Emoções relacionadas à prática da educação física.	C2, C3, C5, C6, P1 P2, P3, P9, P11.

Fonte: A autora (2024).

Os principais aspectos que influenciam na aprendizagem dos alunos no contexto estudado, dizem respeito a composição, estrutura e organização da rede familiar, situação financeira e econômica das famílias, o envolvimento desta com os processos de aprendizagem de suas crianças e ao uso desorientado dos recursos tecnológicos, costumes e hábitos da comunidade a qual pertence, religiosidade, violência e falta de oportunidades para a prática esportiva extraescolar, situações como a indisciplina dos alunos, dificuldades de compreensão, laudos médicos, condição nutricional e emoções relacionadas à prática da Educação Física; número

reduzido de horas aulas, número de alunos por turma, falta de materiais, preconceitos sofridos durante as aulas de Educação Física e falhas oriundas de um processo de ensino/aprendizagem insuficiente.

Para analisar os aspectos apresentados, nos orientamos, pelos apontamentos de Patto (1992), sobre o fracasso escolar de Bourdieu (2001) e Rodrigues (2001), que interpretam este fenômeno como resultado orquestrado e organizado por correntes ideológicas, que disfarçam as suas verdadeiras causas e efeitos e articulam os com o discurso de responsabilidade de escolhas pessoais ou causas naturais.

Percebemos nas falas, as dicotomias presentes no trato com o insucesso escolar. Um aspecto necessário a ser mencionado é que apesar dos entrevistados estarem abertos e interessados em compreender melhor os influenciadores do desempenho escolar de seus alunos, a realidade vivida estabelece alguns condicionantes que dificultam a ação do educador. Apresentaremos alguns destes apontamentos a seguir:

[...] tem muitos alunos que vêm com roupa e calçado muito grande, alunos que vêm com roupa apertada, muito pequena, calçado que não serve, vêm de chinelo, vêm com salto (P9);

Então, tem alunos que têm dificuldades de coordenação motora, tem alguns que têm laudo. Então, a gente tem dificuldade até no tempo para estar preparando essas aulas, fazendo adaptações, porque temos poucas horas atividade, muitos alunos, muitas turmas [...] (P10);

A gente percebe na escola que a estimulação é falha lá na sociedade, na família, no ciclo de amizade, nas comunidades, na sociedade em geral. No geral, a gente percebe que quem tem essa prática, tem pessoal que participa de futebol, de vôlei fora da escola, eles são mais ativos na aula (P10);

[...] o tempo da educação física na escola também é bem limitado. São 45 minutos, no nosso caso, aqui na nossa escola, na semana. Então, acaba se tornando pouco. [...] essa criança, em muitos momentos, acaba ficando com terceiros, acaba se utilizando muito de tela celular, essas coisas, e acaba deixando brincar de lado, que é uma das questões que estimula bastante (P11);

[...] muitas vezes, esses alunos de realidades sociais difíceis, né? Eles enfrentam problemas muito significativos [...] as avaliações vêm pra taxar o desempenho dele, pra medir o desempenho dele. E como é que é medido? Igual pra todo mundo. Nem sempre é adaptado (C2);

O aspecto social e o cultural eles estão muito ligados, normalmente aquelas pessoas com menos cultura são as mais pobres, porque o acesso à cultura e a importância que você dá à cultura também é influenciada. Aqueles alunos que têm mais condições, a família já desde pequeno manda a menina lá para o balé, o menino para o taekwondo, fazer aula de ginástica, de dança (C3);

[...] o primeiro ponto que influencia muito é a questão dos recursos tecnológicos. O uso, sem critério, sem padrão pré-determinado, pré-definido pela família, é o uso de celulares, o uso de tablets (C4);

Nós sabemos que os aspectos culturais e sociais que vão desde os hábitos familiares até a cultura religiosa, os costumes que essa família tem, a região de onde essa família vem, vão influenciar diretamente no desenvolvimento da criança (C6).

Como aponta Bandeira (2006), as narrativas anteriores reforçam que na atualidade temos uma sofisticação das categorias de análise que tentam explicar as particularidades na performance escolar e, neste caso específico os aspectos influenciadores na Educação Física escolar.

Ao ser entendida como um processo educativo, que tem por finalidade a promoção de aprendizagens, de espaços, de processos e de instrumentos que possibilitem aos sujeitos participarem da construção de suas aprendizagens, a avaliação precisa acompanhar as transformações que estão se processando nos paradigmas educacionais emergentes.

Assim como a própria educação, a avaliação precisa ser tomada em sua dimensão ética na relação técnica do processo. Isso significa humanizar a avaliação, buscando qualidades positivas em cada uma das produções dos alunos. Com isso a avaliação poderá tornar-se um processo participativo, fundada em objetivos de construção de um aluno que seja sujeito capaz e autônomo. Ela precisa exercitar práticas que valorizem os alunos como sujeitos capazes e que revisem e re-valorizem o papel do professor.

Nesta nova perspectiva, a avaliação constitui-se num programa a ser elaborado por todos os concernidos, capaz de abranger os vários elementos como, a finalidade da avaliação, o objeto ou foco, a metodologia e os procedimentos a serem adotados. Deve também levar em consideração as possibilidades e os limites da avaliação e do próprio programa. Isto significa superar a cultura da prova e da postura de atribuir somente ao aluno a responsabilidade dos resultados da avaliação, fazendo da mesma um processo de tortura disciplinadora. Só assim a avaliação se tornará um componente constitutivo do ensino e da aprendizagem, possibilitará uma

avaliação gradual do desempenho dos educandos, dos educadores e de todas as situações de ensino que se realizam no contexto educacional (Ahlert, 2008, p. 122).

Para tanto, a educação não pode ser entendida como um instrumento com finalidade em si mesmo, pois ela está a serviço tanto de manutenção como de transformação social (Ahlert, 2011). Assim, na aplicação de novas perspectiva de avaliação na prática educacional, o planejamento colaborativo envolvendo alunos, professores, pais no programa de avaliação para discutir objetivos, métodos e critérios de avaliação.

Aponta-se também para diversificação dos métodos de avaliação, utilizando diferentes tipos de avaliação, como projetos, apresentações, auto avaliações e avaliações entre pares, permitindo uma visão mais ampla do desempenho dos alunos. Além disso, é necessário que o professor forneça feedbacks contínuos, regulares e construtivos aos alunos, destacando os pontos fortes e áreas de melhoria, incentivando o crescimento contínuo.

A avaliação precisa ser formativa, a fim de monitorar o progresso dos alunos ao longo do tempo através de discussões em grupo e atividades práticas realizadas no decorrer das aulas que promovam a reflexão dos alunos sobre seu próprio aprendizado, promovendo a autonomia na dinâmica de seu aprendizado.

Além de um ambiente de apoio, no qual se sintam tranquilos para aprender com erros que possam acontecer, possibilitando que a avaliação seja vista como uma ferramenta de aprendizado, não como uma punição.

A transparência e clareza sobre os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem podem direcionar os alunos de maneira mais eficaz. Por fim, a formação específica e continuada para auxiliar sua prática pedagógica.

Após analisar como os aspectos sociais e culturais estariam exercendo influencias no processo educativo, verificamos como o resultado das avaliações impactou as práticas pedagógicas dos profissionais na escola (Tabela 05).

Tabela 5 – Mudanças e necessidades percebidas a partir do resultado das avaliações na educação física escolar que impactam nas práticas pedagógicas

Necessidade e mudanças na/nos	Professores
Própria prática pedagógica: Autoavaliação do trabalho docente; Atendimento individualizado; Diversidade nas propostas avaliativas;	P2, P3, P6, P9, P10, P11.
Aspectos do contexto escolar Apresentação dos pareceres descritivos e os instrumentos de avaliação; Oferta de formação continuada; Oferta de espaço e materiais de apoio.	P1, P4, P5, P7, P8.

Fonte: própria autora.

Podemos inferir que houve a necessidade de mudanças relacionadas à autoavaliação do trabalho docente, ao atendimento individualizado, a diversidade nas propostas avaliativas, a apresentação dos pareceres descritivos, dos instrumentos de avaliação, da oferta de formação continuada, de espaços disponíveis e de materiais de apoio.

No tratamento desta realidade tais necessidades ficam consolidadas nos argumentos dos professores expostos a seguir:

Eu gosto bastante de utilizar essas avaliações para ver se a minha metodologia está sendo eficaz. Se eu vou ter que usar mais a prática, se eu vou ter que usar mais diálogo, vou ter que usar vídeos, explicativos, músicas para diversificar se isso está fazendo efeito, senão eu vou tentar mudar para dar um melhor desempenho (P2);

Dá uma visão para mudar o planejamento, para inovar as aulas, mudar as metodologias (P5).

Observamos inclusive certa angústia relacionada novamente a formação específica, recaindo esta, sobre sua identidade enquanto profissional e consequentemente sobre seu fazer pedagógico. Nesta situação, temos a fala do P8 e P11 que, não obstante de todo o contexto promovem a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e os sentimentos envolvidos nele:

Falha. De avaliar. De avaliar porque eu acho que a gente tem que ter mais conhecimento sobre essa área e a gente não tem o 100% de avaliação por falta de conhecimento (P8).

Em muitos casos, às vezes, acaba me frustrando também, porque, como eu disse, às vezes, a gente se depara com situações que você vê que, de repente, nem conhecimento para aquilo, às vezes, você não tem. Então, são conteúdos, em algumas situações, mais complexos, e que acabam dificultando, de certa forma, o nosso trabalho. Não sendo o que deveria ser, da forma que pudesse suprir aquela necessidade da criança (P11).

Outra situação apontada, estaria no entendimento de como está sendo conduzido o processo de construção dos pareceres descritivos. Observando que sua sustentação não permite avaliar as individualidades do contexto, as situações de aprendizagem e os recursos para solucionar as dificuldades dos alunos. Constituindo uma intervenção inalcançável como relata o P4 e P7, respectivamente.

[...] esses pareceres descritivos que a gente faz aí, como avaliação, poderiam ser diferentes, poderiam ser de uma maneira que pudesse pontuar... pudesse pontuar mais específico cada desenvolvimento, cada atitude que a criança consiga fazer, cada movimento. Se fosse mais específico de cada exercício, de cada tipo de movimento relacionado à Educação Física, seria mais fácil avaliar se fosse mais pontuado cada um. E não no geral, como a gente faz assim nos pareceres, às vezes dá a impressão que fica muito parecido, muito igual de um e de outro. Então, precisava de uma maneira onde pudesse avaliar eles mais diferenciados cada um.

[...] o relatório de avaliação, ele não consegue abranger todos esses aspectos[...].

4.2 A perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre a avaliação

Para ampliar a compreensão dos aspectos que cercam o processo de avaliação escolar com um olhar específico para a educação física, analisamos a perspectiva dos coordenadores escolares.

Em primeiro momento os coordenadores foram questionados sobre os objetivos do processo avaliativo e dos relatórios desenvolvidos para cada aluno sobre seu desempenho escolar no componente educação física, como mostra a tabela 06.

Tabela 06 - Atuação da coordenação na análise dos pareceres na disciplina de educação física

Atuação dos coordenadores pedagógicos alicerçada em:	Coordenadores
Alinhamento entre planejamento e relatório.	C.
Suporte pedagógico ao docente.	C1, C4.
Análise da execução dos objetivos de aprendizagem por parte do aluno.	C1, C2, C3, C4, C5.

Fonte: própria autora.

Observamos nas respostas que a atuação dos coordenadores estava alicerçada: 1) no alinhamento entre o que se está planejado no currículo e os relatórios de aprendizagem entregues pelos professores; 2) no suporte pedagógico aos docentes; e 3) na análise da execução destes objetivos por parte dos alunos. Podemos compreender, essa conduta na fala dos C2 e C3, respectivamente:

Eu analiso o conteúdo que a professora trabalhou, se ele está de acordo com o plano de aula, o livro de chamada online também, que ela tem que colocar os conteúdos trabalhados de acordo com o planejamento dela e como que a criança se desenvolveu dentro desse conteúdo.

Quando a gente pensa com relação aos pareceres de aprendizagem, então o primeiro e penso que deva ser, no meu caso, o principal, eu levo muito em consideração se aquilo que está elencado nos pareceres, ele condiz com aquilo que o nosso planejamento, que o planejamento do professor está propondo para aquele período.

Sobre este assunto, apresentaremos as reflexões de Sartori e Puiati (2016, p. 187), sobre o entendimento do papel da coordenação pedagógica vinculada à sua ocupação primária de mobilização do corpo docente na sua tarefa diária de reflexão sobre a prática. Os autores sinalizam que no exercício de sua função, os coordenadores estão sendo “diariamente amordaçados pelas emergências que se sucedem no cotidiano escolar”.

Podemos observar as declarações carregadas de inquietações, principalmente porque a avaliação de aprendizagem, como atualmente está estabelecida, desencadeia uma preocupação de ordem burocrática (Miziara; Ribeiro; Bezerra, 2014). A qual, por vezes, limita a tarefa da coordenação pedagógica em práticas imediatista e utilitarista (Kosik, 2002).

Ao abordar os aspectos que deveriam estar presentes nos instrumentos avaliativos, os entrevistados pontuaram 3 situações a serem consideradas. Estas dão conta da: 1) utilização de vários instrumentos de avaliação; 2) dos aspectos da docência que poderiam influenciar o processo de ensino e aprendizagem e; 3) formação específica na área da Educação Física, dispostos na tabela 07.

Tabela 07 - Aspectos que devem estar presentes nos instrumentos avaliativos

Aspectos	
Instrumentos de avaliação: Avaliações práticas; Anotações individuais; Planilha de suporte.	C1, C2, C4, C5.
Docência Atendimento aos vários níveis de aprendizagens; Diagnóstico das dificuldades do aluno.	C2, C3, C4.
Formação profissional Formação específica.	C3, C4.

Fonte: A autora (2024).

Compreendemos que na visão do universo dos entrevistados, os instrumentos avaliativos estão sustentados por outras dimensões dentro do próprio ato didático. Cabendo aqui destacar, que não existe na prerrogativa apresentada uma separação entre os instrumentos apontados, o atendimento aos níveis de aprendizagem e o arcabouço de formação do próprio profissional. Desta maneira, percebemos a identificação das necessidades da avaliação focada no processo de ensino e aprendizagem (Santos et al., 2014).

Podemos observar mais claramente nas contribuições do C4.

[...] Entendo que para essa disciplina, em específico, o professor formado na área, [...] ficaria mais fácil ele conseguir realizar da melhor forma possível esse trabalho de avaliação[...] eu poderia estar elaborando algumas formas para fazer essa avaliação, mas aquilo que realmente importa com relação ao meu aluno, por falta desse meu conhecimento ele acabaria que ele não estaria completo. Então seria uma questão burocrática, uma questão para cumprir um protocolo, porém aquilo que realmente importa, aquilo que meu aluno sabe ou não sabe de que forma que eu deveria estar fazendo essa mediação para conseguir, ele acaba ficando falho.

Diante do exposto, subsidiam a narrativa com as discussões Hoffmann (2005, p. 13), a qual amplia nosso entendimento apontando que é “preciso pensar primeiro

em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos e formas de registro”. Apontando como necessidade primária, a reflexão sobre os significados do processo avaliativo.

Avançando nas discussões, identificar quais seriam as dimensões dos conteúdos presentes nos relatórios. Nesta questão, observamos como explícito na tabela 08, que o saber fazer tem tomado espaço nesse processo. Prestigiando a dimensão procedimental com base no desempenho do aluno e nas atividades desenvolvidas.

Tabela 08 - Análise das dimensões utilizadas nos relatórios de aprendizagem

Dimensões contempladas	Coordenadores
Conceitual	C1, C3, C4.
Atitudinal	C2, C3, C4.
Procedimental	C1, C2, C3, C4, C5.

Fonte: A autora (2024).

Isso posto, alinhamos esta compreensão às declarações abaixo:

[...] o que tem se percebido nos relatórios, que a gente consegue observar que os professores fazem, e que a gente consegue avaliar, ele acaba ficando o conceitual e o procedimental [...] (C2);

[...] algumas colocam esse procedimental e poucas colocam atitudinal, que na verdade deveria ser bem descrita essa parte atitudinal, né, como que a criança fez, qual atitude ela teve dentro da Educação Física, mas é mais a parte do saber e o procedimental mesmo que é usado (C3).

Na condução é necessário que compreendamos que no ensino dos temas da cultura corporal, busca indicativos de como esses alunos relacionam o seu saber com as experiências vivenciadas de um novo saber. Sendo importante esclarecer que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (Bondía, 2001, p. 27).

Isso posto, fica evidente que a variedade de aportes disponíveis dentro do ato avaliativo norteia e subsidia as várias formas de incorporação e interpretação dos conhecimentos que os alunos adquiriram sobre os conteúdos trabalhados (Darido et al, 2001).

Conhecendo estas particularidades no contexto, verificamos como estas, estão associadas às dificuldades que estes profissionais enfrentam no exercício da correção destes pareceres descritivos de aprendizagem. Diante das contribuições, identificamos 3 categorias para discussões, dispostas na tabela 09. Associadas desta maneira à: 1) demanda de correção do documento; 2) estrutura e finalidade dos pareceres e; 3) formação profissional.

Tabela 09 - Dificuldades encontradas pelos coordenadores escolares na análise das dimensões utilizadas nos relatórios de aprendizagem na educação física

Dificuldades relacionadas à	Coordenadores
Demanda com as correções: Número alto de pareceres descritivos; Tempo para a análise dos pareceres; Logística envolvida na correção e devolução dos pareceres.	C1, C2.
Estrutura e finalidade: Relatórios padronizados; Desatenção na redação dos pareceres; O que se deve constar nos relatórios; O que fazer com os resultados.	C1.
Formação profissional: Falta de conhecimento na área da Educação Física.	C2, C3, C4, C5.

Fonte: A autora (2024).

Expondo que todo o processo de correção e organização dos documentos geram um grande desgaste nos profissionais, com a utilização de grande parte da carga horária das suas funções na atribuição de correções destes pareceres descritivos.

Todos compreendem a necessidade do processo avaliativo, entretanto, sentem-se esgotados pelas demandas burocráticas. Entendimento observado no trecho das narrativas abaixo:

[...] além de ser um tempo grande que a gente gasta para analisar esses pareceres, demanda de bastante tempo e esse é só um recorte

de tudo aquilo que a gente faz, né? Mas, enfim, a grande dificuldade, eu acho, assim, que os pareceres, na grande maioria das vezes são repetitivos, desatenção por parte dos professores [...] talvez por eles também terem muitos pareceres para estar fazendo, né? Então, o professor também tem muita coisa para fazer em sala de aula (C1);

[...] é bem difícil da gente avaliar também, analisar esses relatórios e chegar a uma conclusão do que a gente pode realmente estar fazendo com esse relatório pós, né? Após esse término, após essa análise (C1).

Outro ponto bastante discutido é com relação a indispensabilidade do conhecimento requisitado pela especificidade do componente curricular. Os argumentos de Charlot (2009, p. 243), reforçam essas conclusões apontando que, [...] a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais' [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma de aprender que não a apropriação de saberes-enunciados”.

Nas falas podemos verificar a necessidade de se repensar sobre esta carência,

Sinto, sinto dificuldade, uma que os conteúdos, eu não conheço direito os conteúdos, então eu tenho que, quando eu vou ler o parecer, eu tenho que ver de que se trata aquele conteúdo, para eu saber corrigir (C2);

Assim, talvez a falta de conhecimento mais específico na área, porque a gente sempre se pauta no que está proposto para aquele ano, né? Conforme o conteúdo proposto para o ano em que está sendo desenvolvido aquele parecer e a gente analisa pelo relatório do professor, se a criança atingiu ou não o proposto. Então, uma das dificuldades é a falta de conhecimento técnico na parte da educação física (C6).

Luckesi (1998), acrescenta que a avaliação de aprendizagem não deve possuir um fim em si mesma e que o processo é cheio de intencionalidades. Assim, dependendo de como o processo é compreendido e conduzido, estará fundada a perspectiva burocrática.

Os entrevistados foram então ouvidos sobre o que estas exigências geram em sua prática pedagógica, especialmente a partir da reflexão sobre as correções dos pareceres descritivos. As respostas estão contidas na tabela 10.

Tabela 10 - Alterações na prática pedagógica identificadas como necessárias a partir das correções dos pareceres descritivos na educação física

Alterações geradas no:	Coordenadores
Atendimento ao aluno: Acompanhamento individualizado;	C1, C2, C4.
Suporte pedagógico: Propostas de ensino e sugestões de materiais; Conhecimento pedagógico.	C3, C5.

Fonte: A autora (2024).

Respaladas pelas justificativas apresentadas, as alterações na prática pedagógica dão conta do: atendimento ao aluno e; suporte pedagógico aos docentes do componente curricular Educação Física.

A primeira das alterações intensifica o acompanhamento individualizado e a reflexão docente sobre a prática pedagógica e oferecimento de suporte pedagógico aos docentes. Objetivando colaborar nas propostas de ensino, nas sugestões de materiais e no apoio técnico e pedagógico.

Na compreensão de Santos (2010, p.5), o papel dos coordenadores escolares vai ao encontro do entendimento de mediadores entre o saber sistematizado e os professores. Assim, ao estarem preparados para exercer sua função, ancoram-na no “suporte pedagógico e epistemológico aos educadores”, basilando-os pelos caminhos a serem trilhados e, apoiando-os em suas necessidades, mediando desta maneira, suas ações no processo escolar.

Como o processo escolar é interposto pela instância da avaliação de aprendizagem dissolvida no ato pedagógico, observamos no discurso dos entrevistados o encaminhamento dado a ela e aos seus resultados no sistema de ensino estudado:

[...] então uma das ações que eu tento da melhor forma possível, após a leitura dos pareceres, após os momentos de conversa com os professores, é estar levando junto a direção da escola propostas, sugestões para a gente estar adquirindo materiais, recurso físico mesmo para que a gente possa da melhor forma possível estar atendendo a necessidade desses alunos (C3);

Agrega conhecimento técnico e pedagógico acerca da dificuldade da educação física e faz com que a gente consiga estar tendo um olhar diferenciado, então, em alguns momentos, diretamente para aquele aluno que tem mais dificuldade, que a gente percebe através deste relatório, possa estar buscando uma possibilidade, uma alternativa para que essas crianças consigam estar acompanhando os demais (C5).

Percebendo as contradições do sistema educativo, a avaliação está alicerçada na diversidade das lógicas que estabelece articulação entre as escolhas e seleções. O julgamento, a seleção, a atribuição de notas e conceitos estão atreladas a uma organização de um sistema que pode reconhecer ou negar as desigualdades existentes dentro das escolas (Perrenoud, 1999).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, nosso objetivo central foi explorar os aspectos sociais e culturais presentes no processo de avaliação de aprendizagem na disciplina de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foi necessário delimitar pontos significativos para a análise das categorias apresentadas. Buscamos entender as concepções, objetivos e estratégias utilizadas por professores e coordenadores escolares, identificando as principais dificuldades no desempenho de suas funções.

Os resultados principais indicaram que, predominantemente, os instrumentos avaliativos como observação, provas teóricas, práticas e relatórios de aprendizagem não são suficientes para auxiliar os professores nas decisões relacionadas às diferenças de aprendizado. Essa prática é influenciada por diversos fatores que dificultam a realização das avaliações. Entre as situações apontadas pelos entrevistados estão a avaliação individual, a carga horária semanal, a quantidade de alunos atendidos, as turmas multisseriadas, a falta de formação específica, a estrutura e finalidade dos pareceres descritivos e o tempo despendido com questões burocráticas. Esses fatores se tornaram obstáculos para a reflexão docente e para a consideração da diversidade nas propostas avaliativas, evidenciando as condições enfrentadas por esses profissionais.

Além disso, buscamos compreender quais subjetividades estão presentes na escola e nas aulas de Educação Física e como elas influenciam os processos avaliativos. As respostas obtidas ajudaram a entender que o processo de ensino e aprendizagem também ocorre sob a influência de aspectos sociais e culturais, os quais podem impactar os alunos.

Portanto, foi necessário debater, a partir da perspectiva dos entrevistados, os aspectos que permeiam todo o processo avaliativo e influenciam o desempenho dos alunos. Assim identificou-se aspectos relacionados ao meio familiar, sociais e culturais, situações do ambiente escolar e condições individuais dos alunos presentes nas aulas, mas não abordados nas avaliações de aprendizagem.

Compreendendo as fragilidades e potencialidades do processo avaliativo como subsídios para o diálogo. Se torna ponto central a compreensão de um sistema educativo que apoie e incentive a formação específica na área. Pois a Educação Física vai além do desenvolvimento físico, ela também promove o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos. Professores bem formados podem criar programas que atendam a essas diversas necessidades. Nesse sentido, cabe à legislação municipal oportunizar a formação específica e continuada aos profissionais que ministram o componente curricular Educação Física.

Esses profissionais desempenham um papel crucial na promoção de hábitos saudáveis e na prevenção de doenças, incentivando um estilo de vida ativo. Além disso, a inclusão social é facilitada, ajudando alunos com diferentes habilidades a se integrarem e participarem ativamente.

A formação específica proporciona uma base teórica sólida e habilidades práticas essenciais para a aplicação eficaz das atividades físicas. Isso inclui a compreensão das necessidades individuais dos alunos e a capacidade de adaptar as atividades conforme necessário.

Por fim, ao ir ao âmago da problemática dos aspectos sociais e culturais presentes na avaliação da aprendizagem na educação física, observamos a necessidade da construção de um instrumento avaliativo como produto educacional. Tornando necessário desta maneira a elaboração de um grupo de estudos em formato on-line pela plataforma do Google Classroom, estruturado em dois (2) encontros via Meet com duração média de duas (2) horas cada. Os quais suscitaram debates sobre os desafios que permeiam o trabalho docente nas séries iniciais do

Ensino Fundamental. Disponibilizamos também, materiais para leituras, vídeos e sugestões de atividades práticas e teóricas.

A organização dos encontros ficou disposta da seguinte maneira: 1º encontro - discorreremos sobre as funções e concepções da avaliação escolar buscando discutir sobre os desafios e implicações desta na prática docente; no 2º encontro – sustentou-se a proposta de uma avaliação de aprendizagem com olhar sociocultural. Neste encontro, conhecemos alguns modelos de fichas de avaliação em Educação Física que são utilizadas em Marechal Cândido Rondon, Toledo e Cascavel/PR.

O resultado destes encontros, possibilitou a idealização de uma ficha de avaliação exclusiva para a unidade temática Jogos e Brincadeiras. Categorizou-se desta maneira, alguns trajetos de evolução que pudesse ajudar a visualizar as dificuldades dos alunos, assim como, buscar um caminho para auxiliá-los nas dificuldades com a própria avaliação e, na superação de obstáculos da aprendizagem.

5.1 Limitações e recomendações

Buscando respaldar as contribuições do público estudado, é necessário frisar que as respostas são a ponta do iceberg, sendo necessário e interessante a ampliação do universo de coleta de dados para dar aporte a informações sobre a avaliação na Educação Física escolar.

É importante analisar que a coleta de dados poderia se dar nos momentos de formação continuada e em grupos para facilitar debates e entendimentos. É importante, porém que esta demanda de investigação seja analisada em outras etapas de ensino, a fim de verificar se as condições na realidade escolar ainda persistem.

Recomendamos o desenvolvimento de outras fichas de avaliação para outras unidades temáticas e, para outras etapas de ensino a fim de garantir a sequência de parâmetros avaliativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2.ED. São Paulo: Cortez, 2000.
- AHLERT, A. (2011). **Corporeidade e educação**: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. Revista Iberoamericana De Educación, 56(1), 1–13. <https://doi.org/10.35362/rie5611546> acesso em 03 de setembro de 2024.
- AHLERT, A. **A avaliação como um processo interno da prática pedagógica**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 4, n. 8, p. 119–125, 2008. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernodfísica/article/view/1340>. Acesso em: 29 jul. 2024
- ALMEIDA, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2001. 151 p.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2001.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Tradução do francês de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 367p.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 43-72. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, P.; SAINT MARTIN, M. “**La categorias del juicio profesoral**”. Revista Novedades educativas, Buenos Aires, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

BRAIT, L. et al. **A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Itinerarius Reflectionis, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do campus Jataí-UFG, v. 8, n. 1, jan./jul. 2010. Acesso em 05 de fev. 2024.

BRASIL (MEC), 1996 – LDB 9394/96.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

BUSTO, M. & MAIA, O. (2009). **Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente**. Matosinhos: E & B Data, Lda.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino- aprendizagem**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CARVALHO, M. H. C. et al. **Avaliar com os pés no chão**: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.

CASSEPP-BORGES, V., BALBINOTTI, M.A.A. & TEODORO, M.L.M. Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para adaptação de instrumentos. In: Pasquali, L. (Org.), **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. (pp.506-520). Porto Alegre: Artmed., 2010.

CHARLOT, B. **Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?** In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

CHUEIRI, M. S. F. (2008). **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos Em Avaliação Educacional, 19(39), 49–64. <https://doi.org/10.18222/eaee193920082469>

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; NETO, V. M. **Formação e prática do professor de educação física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica**. In: CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos; FRASSON, Jéssica Serafim (Orgs). Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 85-109.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.296p.

CONTRERAS. J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, A. I. H.. **O processo de tomada de decisão dos Enfermeiros Especialistas em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia na prática da episiotomia**. Monografia de Mestrado em enfermagem de saúde materna e

obstetrícia, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, 2007. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra: https://web.esenfc.pt/pav02/include/download.php?id_ficheiro=52911&codigo=802 acesso em 15 de agosto de 2023.

COSME, A. (2009). **Ser professor**: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: Livpsic

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. In: XIII Encontro da Associação Brasileira Populacional- ABEP, 4 a 8 de nov. 2002. Ouro Preto. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2023. [Links]

CUPOLILLO, A. V. (2007). **Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire**: algumas aproximações. Práxis Educativa (Brasil), 2(1), 51-64.

Darido, S. **A avaliação da educação física na escola**. In: Conteúdos e didática

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA e SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SAN-CHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 15, n.1, p. 17-32, jan/jun, 2001. de Educação Física (pp.127-140). Cultura, 2012. Acadêmica. https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41554?locale=pt_BR

DEITOS, R. A. **Políticas públicas e educação**: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. Acta Scientiarum. Education [online]. 2010, vol.32, n.02, pp.209-218. ISSN 2178-5201.

DEROSSI, C. C., FERREIRA, K. L. M. E SARAIVA, A. C. L. C. Saraiva. **Conceitos, Teorias e Contemporaneidade na Formação de Professores e de Professoras**. Revista Cógno 2.1 (2020): 121-135.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas e reformas da educação superior. São Paulo:Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: face escolar da exclusão social? Proposta – Revista de debate trimestral da FASE: Ano 28/29, nº 83, dez./fev., 2000.

FENSTERSEIFER, A. **Possíveis caminhos para a avaliação**. In: X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. *Anais...*, v. 1, Goiânia, 1997.

FIDALGO, S. S. (2006). **A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional**. São Paulo: PUC-SP. Tese de doutorado. 485p.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FREITAS, L. C. Avaliação **educacional**: caminhando na contramão. 2ª edição – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. DE .. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 965–987, out. 2007.

GIOPPO, Christiane, 1961 – **A avaliação em ciências naturais no ensino fundamental**/ Christiane Gioppo, Ricardo Vieira da Silva, Vilma M.M. Barra. Curitiba: Ed. UTFPR, 2006.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

HERMINDA, Patrícia Madalena Vieira; ARAÚJO, Izilda Esmênia Muglia. **Elaboração e validação do instrumento de enfermagem**. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, v,59, n.3 - p. 314-320, maio de 2023. [Links]

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993. 197 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**; uma perspectiva construtivista. 29.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

KOSÍK, K. Dialética do concreto. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora. 1994.

LUCKESI, C.C. **avaliação da aprendizagem escolar**. Sendas percorridas. 1992. 452f. Tese de (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V. I. II.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. – 1. ed São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação continuada e suas implicações**: entre a lei e o trabalho docente. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7FqdmS45c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

MARTINS, L.A.R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas a educação inclusiva**. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E.G. **Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (Org.). Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008.

MENDES, Evandra Hein. **Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar**: caracterização e habitus de professores do Paraná. 2016. 127f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências Da Saúde Departamento De Educação Física Programa De Pós-Graduação Associado Em Educação Física - UEM/UEL.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F.. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, p. 609–635, set. 2014.

Molina Neto V. **A formação profissional em educação física e esportes**. Rev. Bras. Ciênc. Esp. 1997;19(1):34-41

MOREIRA, C.F. **Trilhando caminhos para avaliar na Educação Física escolar**: uma pesquisa colaborativa / Vinicius dos Santos Moreira. - São Paulo, 2019 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.

NEVES, E. F. Das. **Estudo de uma Escala de Auto-Avaliação da Prática Docente**: contributos para o desenvolvimento profissional. Orientador: Doutor Carlos Manuel

Folgado Barreira. 2010. 136 p. Tese de Mestrado (Mestrado em Ciências da Educação) - UNIVERSIDADE DE COIMBRA - FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Lisboa, 2010. DOI <http://dx.doi.org/10.15601/2237-0587/fd.v7n2p25-36>. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/15594/1/Tese.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **A escola e a compreensão da realidade**: Ensaio sobre a metodologia das ciências sociais. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, s.a., 1985. 102 p. ISBN 01223.

Nogueira CMM, Nogueira MA. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educ Soc [Internet]. 2002 Apr;23(78):15–35. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

O'MALLEY, J. M.; VALDEZ PIERCE, L. **Authentic assessment for English language learners**: Practical approaches for teachers. New York: AddisonWesley, 1996. p. 268.

OLIVEIRA, Julia Eliseu de. **Racismo e preconceito no âmbito escolar**: uma análise de documentários brasileiros sobre o tema. 2017. 47 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2017.

ORSO, P. J. **Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola**. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. (orgs). Educação, Estado e contradições sociais. 1. ed. São Paulo. Outras Expressões. 2011.

PALAFIX, G. H.; TERRA, D. V. **Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. Pensar a Prática**, Goiânia, v.1, n.1, p. 23-37, 1998.

PALAFIX, M. & TERRA, G. H. (2006). **Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. Pensar a Prática**. 10.5216/rpp.v1i0.9.

PATTO, M. H. S. (2015). **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo [Links] http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000100016 acesso em 05 de março de 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2002 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Acesso em: 09 jan. 2024. ,2022.

PAULA, F. S., & Tfouni, L. V. (2009). A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(2), 117-127. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf> » <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. - trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIÑEROS, J. R. **O ensino da ecologia a partir de uma perspectiva sociocultural**: uma proposta didática. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2016.

PINHEIRO, M. F. G. **Avaliação na Educação Física Escolar**: a complexidade do componente curricular. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 7, ed. 2, p. 25-36, Julho a Dezembro 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.15601/2237-0587/fd.v7n2p25-36>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/749>. Acesso em: 7 mar. 2024.

PIRONEL, M. **Avaliação para a Aprendizagem**: A Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de problemas em Ação. Tese de Doutorado Rio Claro: UNESP, 2019. 296p. II.

RANGEL-BETTI, Irece Conceição Andrade. Educação física escolar: olhares sobre o tempo. Motriz, v. 5, n. 1, p. 37-39, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985. MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade?. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext>. Acesso em 07 março. 2023.

RODRIGUES, G. M. **A avaliação na Educação Física escolar**: caminhos e contextos. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, [S. l.], v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1327>. Acesso em: 7 mar. 2024.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 97 p. v. 54. ISBN 8524700970.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez & Instituto Paulo Freire, 1998. 136 p.

ROMERO, T. **Analisando um instrumento de avaliação**. Revista Álvares Penteados, FECAP, v.2, n.5, dez. 2000.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, B. de S. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF acesso em 05 de fevereiro. 2024.

SANTOS, W. DOS. et al.. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 153–179, out. 2014.

SANTOS, W. DOS. et al.. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 153–179, out. 2014.

SANTOS, W., MAXILIANO, F., & FROSSARD M. (2018). **Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem**: da formação inicial ao contexto de atuação (2013).

SANTOS, Wagner dos, et al. **Da relação com o saber às identidades da EF**: narrativas de estudantes do Ensino Médio. Pro-Posições, v. 31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0074> » <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0074> acesso em 03 de mar. 2024.

SARTORI, J.; PUIATI PAGLIARIN, L. L. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2016. DOI: 10.5335/rep.v23i1.6364. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6364>. Acesso em: 13 maio. 2024.

SCHÜHLI, M. S. **Um novo olhar sobre avaliação em educação física escolar** - os desafios das construções coletivas. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE. Porto Amazonas. 2008.

SILVA Jr., C. A. **A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação**. In: GHIRALDELLI JR., P. (org) *Infância, educação e neoliberalismo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 74-92, 2002.
 SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S., SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.95-122.
 SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física escolar**: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 10, p. 6-12, 1996.

Tambara, E. A. C. (2012). **Profissionalização, escola normal e feminilização**: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19. *Revista História Da Educação*, 2(3), 35–57. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720> 07/05

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria das docências como profissão de interações humanas. 5. Ed. PETRÓPOLIS: Vozes, 2009.
 VALÉRIO M. **Autonomia de professores**. *Educ rev* [Internet]. 2017 Oct; (66):327–32. Available from: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52325>

VILLA-BÔAS, B. M. de F. **Planejamento da avaliação escolar**. *Pró-posições*, v.9, n.3, p.19-27, nov. 1998.

WASELFISZ, J. **Avaliação participativa**. *Ideias*, São Paulo, n. 8, p. 59-66, 1998.

WERLE, F. O. C. **Educação rio-grandense no início do período republicano**: do apoio ao privado à sua publicização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.17, n.54, p.70-89, abr.1996.

WERLE, F. O. C.. **Práticas de gestão e feminização do magistério**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 609–634, set. 2005.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (Resolução
466/2012 do CNS)

Atenção: Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo/contratado atuante no ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), cidade onde o estudo será realizado.

Está sendo convidado a participar de uma entrevista com perguntas que ajudarão a analisar e refletir sobre o processo de avaliação de aprendizagem do componente curricular Educação Física.

Este Termo serve para informar, inicialmente, que as entrevistas para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Avaliação em educação física escolar: um olhar para os aspectos sociais e culturais” se darão em horário de envolvimento do docente à tarefas pedagógicas. A saber, na hora atividade.

Os objetivos deste estudo se pontuam exclusivamente na análise de como se dá o processo avaliativo na prática escolar, as considerações sobre a avaliação de aprendizagem no componente curricular Educação Física e o perfil sociodemográfico dos docentes e coordenadores, responsáveis pelas avaliações de aprendizagens dos alunos. Possibilitando assim, uma melhor compreensão sobre os processos avaliativos na construção de ações que possam reconfigurar os sentidos da avaliação e os modos de colocá-la em prática nas aulas, favorecendo uma avaliação coerente à diversidade escolar.

Sua participação nessa pesquisa é de extrema importância, pois auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que Poderá trazer benefícios para a área da Educação Física. Sendo essa, por meio de uma entrevista, desenvolvida através de um roteiro de questões, contempladas por gravação em áudio.

A qual será transcrita e submetida a uma validação por sua parte. As entrevistas acontecerão, de forma individual e dentro da escola, nos seus diversos espaços, tais como sala dos professores, biblioteca, coordenação escolar. Em todos os casos, seguirá os mesmos critérios.

Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos que você possa sentir durante a entrevista, nesse poderão estar o nervosismo ou desconforto como resultado da exposição de opiniões, próprio deste tipo de situação. Em caso destas ocorrências, o pesquisador irá oferecer a você todo o suporte necessário.

Você não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. Seu nome/identificação não será divulgado em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo pesquisador, sendo utilizado somente para fins acadêmico-científicos.

Você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa e não terá nenhum gasto. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será garantida a sua indenização.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa ou não goste de qualquer situação, você poderá procurar a professora Angela Cristina Ribeiro Pilatti, responsável pela pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone (45) 999298151. Você receberá uma cópia deste termo. Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, parecer nº 6.274.502 em 31 de agosto de 2023.

Eu _____ aceito participar da pesquisa.

Assinatura do professor/coordenador

Assinatura do pesquisador

Nome da coordenadora da pesquisa: Evandra Hein Mendes
Professora do Departamento de Educação Física da UNIOESTE/PR
Fone: (45) 45 9811-6432 - E-mail: evandra.mendes@unioeste.br

APÊNDICE B – Questionário para docente

Prezado(a) Professor(a): Este questionário faz parte da pesquisa “Avaliação em educação física escolar: um olhar para os aspectos sociais e culturais”. A fim de propor indicativos que fomentem discussões sobre a avaliação escolar em uma perspectiva formativa para o componente curricular Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que esta investigação possa fornecer informações que permitam expandir os diálogos sobre o componente curricular supracitado e como este se dá em seu processo avaliativo.

Para tanto, solicitamos que dedique alguns minutos de seu tempo para realizar a entrevista que fornecerá informações importantes para tal fim. Com intuito de conservar o anonimato, não serão divulgados nomes ou nenhuma referência que permita a identificação dos participantes. Desde já, agradeço a sua participação neste estudo.

QUESTIONÁRIO ENTREVISTA

- 1- Idade: _____ anos
- 2 - Sexo: Feminino () Masculino () Outros ()
- 3 - Tempo de docência: _____ anos e na disciplina de Educação Física? _____.
- 4 –Grau de instrução: () Magistério () graduação () especialização () outros _____.
- 5 - Nível de ensino que atua: () Educação Infantil () Ens. Fundamental
- 6 – Carga horária do professor: _____ em horas aulas
7. Número de alunos atendidos: _____.
- 8 - Você avalia os alunos na Educação Física? Com quais objetivos? Para que?
- 9 - Quais os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas de Educação Física (prova teórica, prova prática, trabalhos, pesquisa, observação de desempenho, auto avaliação, entre outros).
- 10 - O que é avaliado nos alunos? Quais dimensões envolve na avaliação? A saber - Dimensões de conteúdo: conceitual (o que se deve saber?), procedimental (o que se deve saber fazer?) e atitudinais (como deve ser?).
- 11 - Sente alguma dificuldade ao avaliar os alunos? Quais?
- 12 - Em geral, como é o desempenho dos alunos? Conseguem atingir os requisitos básicos?
- 13 - Analisando os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na Educação Física, quais situações, aspectos ou contextos na sua opinião influenciam para isso?
- 14 - Na sua percepção, os aspectos sociais ou culturais dos alunos influenciam no desempenho dos alunos e nas avaliações que realizam? Especifique quais.
- 15 – O que os resultados das avaliações geram na sua prática pedagógica?
- 16 - Aponte situações que necessitou repensar sobre sua prática na avaliação dos alunos (as).

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE C – Questionário para coordenadores pedagógicos

Prezado(a) Professor(a)/Coordenador(a): Este questionário faz parte da pesquisa “Avaliação em educação física escolar: um olhar para os aspectos sociais e culturais”. A fim de propor indicativos que fomentem discussões sobre a avaliação escolar em uma perspectiva formativa para o componente curricular Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que esta investigação possa fornecer informações que permitam expandir os diálogos sobre o componente curricular supracitado e como este se dá em seu processo avaliativo.

Para tanto, solicitamos que dedique alguns minutos de seu tempo para realizar a entrevista que fornecerá informações importantes para tal fim. Com intuito de conservar o anonimato, não serão divulgados nomes ou nenhuma referência que permita a identificação dos participantes. Desde já, agradeço a sua participação neste estudo.

QUESTIONÁRIO ENTREVISTA

- 1- Idade: _____ anos
- 2 - Sexo: Feminino () Masculino () Outros ()
- 3 - Tempo de atividades na coordenação escolar: _____ anos
- 4- Grau de instrução: () Magistério () graduação () especialização () outros _____
- 5 - Nível de ensino que atua: () Educação Infantil () Ens. Fundamental
- 6 – Carga horária na coordenação escolar: _____ em horas aulas
- 7- Número de pareceres de aprendizagem que analisa: _____
- 8 - O que você analisa nos pareceres de aprendizagem aos quais é responsável pelas orientações e leitura dos relatórios na disciplina de Educação Física? Quais objetivos desta análise?
- 9 - Na sua opinião, quais os pontos relevantes que devem estar presentes nos instrumentos de avaliação a serem utilizados nas aulas de Educação Física? (Quantidade de avaliações, planilha para análise de desempenho, parâmetros de correção, contextualização, atendimento aos vários níveis de aprendizagem, identificação de problemas de aprendizagem e para qual objetivo).
- 10 – Quais dimensões são consideradas para a redação dos pareceres de aprendizagem na disciplina de Educação Física? A saber - Dimensões de conteúdo: conceitual (o que se deve saber?), procedimental (o que se deve saber fazer?) e atitudinais (como deve ser?).
- 11 - Sente alguma dificuldade na análise dos pareceres descritivos? Quais?
- 12 - Em geral, como é o desempenho dos alunos? Conseguem atingir os requisitos básicos?
- 13 - Analisando os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na Educação Física, quais situações, aspectos ou contextos influenciam para que isso ocorra?
- 14 – Na sua percepção, os aspectos sociais ou culturais dos alunos influenciam no desempenho dos alunos e nas avaliações que realizam? Especifique quais.
- 15 - O que os resultados dos pareceres de aprendizagem geram na sua prática pedagógica?

Obrigada por sua colaboração!