

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Fernanda Marcon Moura

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES
ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: um movimento dialético entre pesquisa-
formação-transformação**

Taubaté – SP

2023

Fernanda Marcon Moura

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E
PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO
PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: um movimento dialético entre de pesquisa-
formação-transformação**

Pesquisa apresentada à banca de Defesa, da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Co-orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Taubaté – SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

M929s Moura, Fernanda Marcon

Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física : um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação / Fernanda Marcon Moura. -- 2023.

185 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Formação continuada. 2. Avaliação em Educação Física. 3. Psicologia sócio-histórica. 4. Pesquisa-Trans-Formação. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD-370

Fernanda Marcon Moura

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES ACERCA DA
AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um movimento
dialético entre pesquisa-formação-transformação**

Pesquisa apresentada à banca de Defesa, da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Co-orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Data: 27/02/2023

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Virgínia Mara Próspero da Cunha - Universidade de Taubaté

Assinatura:



Prof. (a) Dr. (a) Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Universidade de Taubaté

Assinatura:



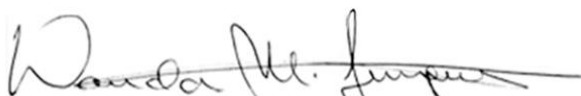
Prof. (a) Dr. (a) Cristovam da Silva Alves - Universidade de Taubaté

Assinatura:



Prof. (a) Dr. (a) Wanda Maria Junqueira Aguiar - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura:



Dedico este trabalho à minha família que caminha comigo desde sempre e para sempre.

Dedico também a cada estudante que me ensinou o valor da superação.

E aos meus professores, que com seus exemplos, me ensinaram a importância da busca constante por uma Educação Pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, minha base na vida.

Meus pais, por tudo o que fizeram e ainda fazem por mim.

Meus irmãos, por caminharem comigo lado a lado.

Meu sobrinho, por ser luz na minha vida.

Meu marido, pela parceria, paciência e incentivo ao longo do processo. Por todo o amor que se transbordou em cafés da manhã e almoços preparados para facilitar meus sábados de aula.

Meus amigos, presentes que a vida me trouxe.

Agradeço aos queridos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté que com tanto profissionalismo, dedicação e amor à educação ofereceram o seu melhor a cada um de nós, em um dos momentos mais delicados para a humanidade no último século, a Pandemia de Covid-19, que nos impôs a necessidade do ensino remoto emergencial. Os professores foram a sustentação deste curso. Obrigada por tanto.

Agradeço com o coração repleto de carinho e gratidão à minha orientadora Prof. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha por sua dedicação e serenidade constantes desde os tempos da graduação, quando foi minha professora e nesta fase incrível de meu desenvolvimento profissional. E à minha orientadora Prof. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, que compõe conosco um trio dialético incrível, suas perguntas me levam a refletir e a aprender muito. Poder conviver e aprender com elas foi transformador para mim.

Agradeço ao Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves por tudo o que me ensinou durante suas aulas, com seu conhecimento, experiência profissional e jeito de ser e principalmente por ter aceitado fazer parte das bancas de qualificação e defesa, contribuindo com esse processo investigativo.

Agradeço, igualmente, à Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, referência base desta pesquisa, orientadora das minhas orientadoras, por ter aceitado fazer parte das bancas de qualificação e defesa, engrandecendo com seu conhecimento essa Pesquisa-Trans-Formação.

Agradeço especialmente à cada professor-participante dos movimentos da pesquisa, ela só se efetivou porque nós a construímos coletivamente.

Agradeço à Universidade de Taubaté pela bolsa parcial oferecida, que com certeza colaborou muito para que eu pudesse arcar com as despesas do curso.

E por fim, agradeço à Prefeitura Municipal de Taubaté que me concedeu bolsa de estudos Integral, no segundo ano do curso, proporcionando a continuidade da minha formação docente.

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.
Paulo Freire

RESUMO

O fenômeno avaliativo, bem como todos os fenômenos sociais, é constituído no movimento de subjetivação-objetivação dos sujeitos que o vivenciam. Deste modo, esta pesquisa teve por objetivo apreender as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os movimentos de transformação de suas práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa. Tem como fundamentos teórico-metodológicos a Psicologia Sócio-histórica e o Materialismo Histórico-dialético. Visando compreender o fenômeno avaliativo em sua essência, este estudo ancorou-se no entrelaçamento dialético de categorias das teorias vigotskiana e marxiana: mediação, historicidade, totalidade, significações, dentre outras. De abordagem qualitativa esta é uma Pesquisa-Trans-Formação, que visa participar e colaborar com processos de transformação na educação, numa perspectiva da radicalidade social e histórica. Insere-se na área de concentração das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. Está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação”, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Para tanto foi enviado um formulário *online* a todas(os) as(os) professoras(es) deste componente curricular que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, solicitando que citassem uma professora ou um professor que tivesse boas práticas avaliativas. As(os) 10 docentes mais citados foram convidadas(os) para participar dos encontros formativos. Foram realizados dez encontros *online*, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, quando procurou-se criar Situações Sociais de Desenvolvimento por meio de variadas estratégias didático-pedagógicas. A análise das informações produzidas foi feita a partir do procedimento de Núcleos de Significação. Pôde-se perceber ao longo do processo uma estreita relação entre as concepções de avaliação e de Educação Física, construídas sócio-historicamente e a constituição das significações destas(es) docentes, bem como a sua decorrente objetivação no cotidiano escolar. Constatou-se também que em função dessas concepções, a avaliação de alunas(os) com deficiência mostrava-se como uma barreira impeditiva para o grupo. Porém, por meio da reflexão-crítica sobre a própria prática e da construção coletiva de conhecimento, identificou-se re-significações sobre a temática e evidentes movimentos de transformação do ato avaliativo das(os) professoras(es)-participantes, reforçando assim a relevância de uma formação continuada efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Avaliação em Educação Física. Psicologia Sócio-histórica. Pesquisa-Trans-Formação.

ABSTRACT

The evaluative phenomenon, as well as all social phenomena, is constituted in the subjectivation-objectification movement of the subjects who experience it. Thus, this research aimed to apprehend the meanings of male and female teachers about assessment for learning in Physical Education and the transformation movements of their assessment practices throughout the research process. Its theoretical-methodological foundations are Socio-historical Psychology and Historical-dialectical Materialism. Aiming to understand the evaluative phenomenon in its essence, this study was anchored in the dialectical interweaving of categories from Vygotskian and Marxian theories: mediation, historicity, totality, meanings, among others. With a qualitative approach, this is a Trans-Formation-Research, which aims to participate and collaborate with processes of transformation in education, in a perspective of social and historical radicality. It is part of the area of concentration of research carried out in the Research Group entitled "Education: professional development, diversity and methodologies". It is linked to the line of research "Teacher Training and Professional Development", of the Postgraduate Program Master's Professional in Education, of the University of Taubaté – MPE UNITAU, together with the research project "Processes and practices of formation", whose objective is to study teacher training processes for Basic Education and continuing education policies, from the perspective of professional development. To this end, an online form was sent to all teachers of this curricular component who work in Elementary School, early and final years, asking them to name a teacher or teacher who had good assessment practices. The 10 most cited professors were invited to participate in the training meetings. Ten online meetings were held, during Collective Pedagogical Work Schedule, when an attempt was made to create Social Development Situations through various didactic-pedagogical strategies. The analysis of the information produced was carried out using the Meaning Nuclei procedure. Throughout the process, it was possible to perceive a close relationship between the conceptions of evaluation and Physical Education, constructed socio-historically and the constitution of these teachers' meanings, as well as their resulting objectification in the school routine. It was also found that, due to these conceptions, the evaluation of students with disabilities proved to be an impeding barrier for the group. However, through critical reflection on the practice itself and the collective construction of knowledge, re-significations on the subject were identified and evident movements of transformation of the evaluation act of the participating teachers, thus reinforcing the relevance of an effective continuing education.

KEYWORDS: Continuing Education. Evaluation in Physical Education. Socio-historical Psychology. Tans-Formation-Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Respostas dos participantes acerca dos temas de interesse | 68 |
| Figura 2 – Fractais – Unidade de análise | 70 |
| Figura 3 - Movimento de análise das informações produzidas | 73 |
| Figura 4 – Pergunta do questionário <i>online</i> | 78 |
| Figura 5 – Pergunta do questionário <i>online</i> | 79 |
| Figura 6 – Pergunta do questionário <i>online</i> | 80 |
| Figura 7 – Pergunta do questionário <i>online</i> | 82 |
| Figura 8 – Pergunta do questionário <i>online</i> | 83 |
| Figura 9 – Pergunta do questionário <i>online</i> | 84 |
| Figura 10 – Pergunta do questionário <i>online</i> | 85 |
| Figura 11 – O que é uma avaliação justa para todos? | 108 |
| Figura 12 – Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo | 115 |
| Figura 13 – Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo | 115 |
| Figura 14 – Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo | 116 |
| Figura 15 – Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo | 116 |
| Figura 16 – Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo | 117 |
| Figura 17 – Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo | 117 |
| Figura 18 – Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo | 118 |
| Figura 19 – Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo | 118 |
| Figura 20 – Imagem aérea de uma cidade | 124 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Panorama de Pesquisas | 31 |
| Quadro 2 – Principais Referências | 32 |
| Quadro 3 – Indicadores e Núcleos de Significação | 88 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Caracterização do Perfil dos Professores-Participantes da Pesquisa | 74 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|--------|---|---|
| BNCC | – | Base Nacional Comum Curricular |
| CLT | – | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| GADS | – | Grupo Atividade Docente e Subjetividade |
| HTPC | – | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| MDH | – | Materialismo Histórico-dialético |
| MPE | – | Mestrado Profissional em Educação |
| NS | – | Núcleos de Significação |
| PSH | – | Psicologia Sócio-histórica |
| PUC | – | Pontifícia Universidade Católica |
| SSD | – | Situação Social de Desenvolvimento |
| UNITAU | – | Universidade de Taubaté |

SUMÁRIO

MEMORIAL: a dialética trajetória pessoal-profissional da pesquisadora

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 22 |
| 1.1 Relevância do Estudo / Justificativa | 26 |
| 1.2 Delimitação do Estudo | 28 |
| 1.3 Problema | 28 |
| 1.4 Objetivos | 29 |
| 1.4.1 Objetivo Geral | 29 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos | 30 |
| 1.5 Organização da Pesquisa | 30 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 31 |
| 2.1 Panorama das pesquisas | 31 |
| 2.2 Avaliação | 40 |
| 2.2.1 Avaliação PARA a aprendizagem | 43 |
| 2.2.2 Avaliação PARA a aprendizagem em Educação Física | 45 |
| 2.2.3 Formação Continuada de professores: um movimento transformador em busca do devir | 51 |
| 2.2.4 Pesquisa-Trans-Formação | 55 |
| 2.2.5 Psicologia Sócio-histórica | 58 |
| 3 METODOLOGIA | 65 |
| 3.1 Participantes | 66 |
| 3.2 Instrumentos para produção de informações | 67 |
| 3.3 Movimentos para produção de informações | 68 |
| 3.4 Movimentos para análise das informações produzidas | 70 |
| 4 RESULTADOS: apresentação e discussão das informações produzidas | 74 |

| | |
|---|-----|
| Núcleo 1- Concepções iniciais sobre avaliação em Educação Física “Para mim veio na aula, parabéns, é 10”. | 88 |
| Núcleo 2- Dicotomia teoria-prática “Ah, porque o Luckesi falou. Quem é esse Luckesi? Nunca jogou bola comigo”. | 96 |
| Núcleo 3- Nota: Burocracia e desvalorização “A minha aula não acontece, mas a caderneta está em dia”. | 98 |
| Núcleo 4- Avaliar uma/um aluna(o) com deficiência “Eu tenho lá duas inclusões no meu terceiro ano. Como que eu vou avaliar eles, se eu vou dar salto e meu aluno mal consegue caminhar”? | 105 |
| Núcleo 5- Reflexão-crítica e construção coletiva de conhecimento “Eu estou com outra visão de avaliação em Educação Física, depois de todos os encontros”. | 109 |
| Núcleo 6- Processos de transformação “A mudança eu acho que é perceptível em todos, não é? Cada um tinha um pensamento inicial e agora eu acho que já ampliou mais a visão com relação à avaliação”. | 121 |
| Análise Internúcleos: mediações constituídas ao longo desta Pesquisa-Trans-Formação | 123 |
| | |
| 5 SÍNTESES PROVISÓRIAS | 132 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 137 |
| | |
| APÊNDICE A – Roteiro dos Encontros Formativos | 149 |
| APÊNDICE B – Questionário | 153 |
| APÊNDICE C – Termo de compromisso da pesquisadora responsável | 155 |
| APÊNDICE D – Quadro Pré-indicadores e Indicadores | 156 |
| ANEXO A – Ofício à Instituição | 182 |
| ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 183 |
| ANEXO C – Declaração de Infraestrutura | 184 |

MEMORIAL: a dialética trajetória pessoal-profissional da pesquisadora

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: quando as(os) estudantes mostram o caminho para uma Educação Física para todas e todos

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.
Paulo Freire

Memorial da pesquisadora



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

#paratodosverem: Blocos de fotos contando a trajetória profissional da pesquisadora. O primeiro bloco tem três fotos, a primeira mostra a pesquisadora ainda criança brincando de ser professora, a segunda e a terceira fotos mostram-na com o uniforme da escola e no dia de sua formatura do Ensino Médio. Uma seta azul indica o próximo bloco com uma única foto que registra a formatura da graduação. Outra seta azul indica o bloco seguinte com imagens da pesquisadora atuando em uma escola de educação especial. Mais um seta azul e um novo bloco de fotos com a pesquisadora atuando na formação de professores e por fim, uma última seta azul indicando o trio dialético formado com suas orientadoras: Luciana Magalhães e Virgínia Cunha.

O memorial por ser um documento pessoal que por meio da reflexão, do olhar ao passado e da re-significação de sentidos e significados, traz a base material da construção dos

meus interesses e motivações e me permitiu contar o que se passou e compreender melhor as múltiplas sínteses que determinaram a construção histórica da profissional que sou hoje e que constrói a todo instante, o devir.

Ao escrever meu memorial, durante o Mestrado, descrevi situações vivenciadas, desafios superados, medos, angústias, erros e acertos, motivações, vitórias, aprendizagens e emoções que constituíram, entrelaçadamente, minha história pessoal, profissional e acadêmica, até o presente momento.

Neta de professora, passei por toda a Educação Básica admirando o conhecimento e minhas(meus) professoras(es). Ficava analisando gestos, atitudes e a postura profissional de cada uma delas e cada um deles.

Minha brincadeira preferida na infância era “escolinha”. Aos finais de semana, minha casa se transformava na “escola do bairro” e todas as crianças da rua eram divididas em algumas “salas” em meu quintal. Eu? Eu era a professora!

E foi dentro da escola, em um dia especial, do qual guardo várias lembranças, que decidi ser professora de Educação Física.

Desejava atuar em academias e não queria de maneira nenhuma, trabalhar em escolas. A Educação Física Escolar na época era bastante esportivista e eu não acreditava naquele formato.

No entanto, ao encontrar alunas e alunos realmente especiais, me descobri professora de Educação Física Escolar. E minha identidade profissional modificou-se por completo.

Exatamente como Larrosa (2004) afirma, a experiência autêntica é aquela que nos passa, nos perpassa e nos transforma.

Por meio desse exercício de olhar para trás, a partir do lugar em que me encontro atualmente, tive por objetivo refletir-criticamente sobre a construção da minha identidade docente e sobre o quanto ter me tornado professora transformou minha vida com um todo, identificando quais relações mediaram esse processo de construção histórico-social.

Me debrucei em lembranças e apresento aqui minha trajetória profissional, tendo como fio condutor os acontecimentos que marcaram minha vida. Assim como preconizam Mizukami et al. (2003)

A ideia de processo e portanto, de continuum obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI et al., 2003, p. 16).

Da descoberta ao encantamento

Desde pequena, gosto de ler, de estudar, de aprender. Nascida em uma família como a maioria das famílias brasileiras, fui criada em meio a presenças e ausências.

Tenho caminhado por uma trilha plana, com muitos esforços, mas com muito mais ganhos do que perdas. As poucas e valiosas perdas, me tornaram mais forte e produziram em mim um enorme sentimento de gratidão.

Estudei o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas de muito boa qualidade, com professoras e professores excelentes. E lembro-me exatamente do momento em que decidi fazer Educação Física.

Mas, como Nóvoa (2017) indaga: Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professora/professor?

Shulman (2005) esclarece dizendo, que há sempre uma síntese de três tipos de aprendizagens necessárias: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como uma/um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como uma/um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética.

A busca por essas aprendizagens teve início desde o primeiro dia de aula na graduação, quando me encantei completamente pela área.

Eu passava o dia dentro da faculdade, ia à biblioteca, ao laboratório de anatomia e ao GESAE - Grupo de Estudos sobre Aderência ao Exercício. Particpei de Congressos Científicos, apresentei trabalhos, fui bolsista de Iniciação Científica.

Aprendi muito e por vários meios. Corroborando Tardif (2002) que salienta que o curso de formação inicial é entendido como apenas uma das fontes de aprendizagem profissional docente, há também saberes advindos da própria história de vida, da escolarização anterior e de estudos teóricos.

Comecei a estagiar ainda no primeiro ano, participei de praticamente todos os eventos que surgiram durante a graduação, desde dar uma aula no shopping da cidade a dar uma aula dentro de uma penitenciária. Foram realmente quatro anos intensos. Muito aprendizado, muitas vivências.

Assim que me formei queria seguir para o mestrado e no fulgor da juventude aceitei a oportunidade que a vida me trouxe, um Mestrado em Engenharia Biomédica com ênfase em

Laser. Infelizmente, foi uma experiência frustrante, visto que tinha pouquíssima ligação com a minha área profissional.

Não encontrando sentido nas atividades, o mestrado, para mim, passou a ser apenas um título e acabei abandonando o curso e ficando por longos anos sem querer voltar para o *Stricto Sensu*.

Concomitante a toda essa experiência, trabalhava em uma academia, como havia sonhado. Estava realizada, mas não conseguia pagar as contas.

Neste momento, com dois anos de formada fiz o processo seletivo para a prefeitura da minha cidade, eram vinte vagas, passei em vigésimo terceiro. Chamaram mais algumas professoras(es) e quando chegou na minha classificação, a vaga era para uma escola de educação especial.

E nesse momento, tudo mudou!

O desabrochar de uma professora

Fui contratada para trabalhar em um setor no qual as crianças tinham múltiplas deficiências, a maioria ficava no colo da mãe, durante o atendimento. Tive o privilégio de poder passar o primeiro mês, apenas acompanhando, conhecendo um pouco melhor as(os) alunas(os).

Minha vida se transformou, passei a entender o real valor da Educação Física, o quanto ela é essencial para o desenvolvimento de crianças e jovens.

Precisei aprender! Precisei aprender a ler olhares, a entender sorrisos, a me comunicar de outras maneiras, a guiar pelo toque, a valorizar cada pequeno sucesso, cada superação. Aprender a me colocar no lugar do outro, a esperar o tempo do outro e principalmente a trabalhar a partir das possibilidades, do que cada estudante conseguia fazer e não me deter diante das dificuldades.

Foi um início de carreira bastante significativo.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), os acontecimentos marcantes da fase inicial da carreira docente adquirem importância fundamental na aprendizagem profissional. Os autores apontam que os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática pedagógica e da construção da identidade docente.

Já Claude Dubar (1998) aponta que não se trata da definição de uma identidade fixa, pelo contrário, é importante compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, pensar a construção identitária como um processo.

A Educação Física é uma licenciatura que permite que a(o) profissional trabalhe como professora/professor em diversas áreas, mas com atuações diferentes.

Essa variedade de atividade docente marcou profundamente a construção da minha identidade profissional. Passar das academias de ginástica para uma escola de educação especial transformou a minha vida e a minha identidade profissional.

E foram quinze anos incríveis que suscitaram variados movimentos de transformação. De muito crescimento pessoal e de um enorme desenvolvimento profissional. De doação, de amor, de aprender a importância de estar ao lado, de dar a mão, de entender as diferenças.

Cada criança, cada jovem, cada adulto, até mais velho que eu, me ensinou o que é ser professora. Eles me mostraram a importância do ato de ensinar. E acima de tudo me ensinaram que aprendizagem é cognição e afeto. O vínculo no processo ensino-aprendizagem é essencial.

Para Vygotsky, como discutem Oliveira e Rego (2003) a compreensão do pensamento humano se dá em sua base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente.

A/O estudante não nasce com o conhecimento internalizado, é preciso que seja ensinado pela(o) professora/professor, mas não somente transmitido, a relação dialética com a(o) professora/professor, a discussão e troca de ideias é fundamental para que a(o) discente elabore com suas próprias palavras o que foi aprendido.

E foi por elas e eles, pensando na melhoria do trabalho a ser desenvolvido que mais uma vez, tudo mudou.

Novo caminho, sonhos ampliados

Em 2018, participei da construção do novo currículo na rede municipal de minha cidade. No início do ano seguinte, fui convidada para trabalhar com a formação de professoras e professores.

Iniciei, portanto, na Equipe de Práticas Pedagógicas, uma equipe multidisciplinar que trabalha com foco no pedagógico, diretamente com as(os) docentes.

Começou aí uma jornada incrível de aprendizagem, e de grande desenvolvimento pessoal e profissional que venho trilhando, muito feliz, em busca do “inédito viável”, uma expressão cunhada pelo educador Paulo Freire, para se referir ao futuro que pode ser construído e que resume para mim, todas as muitas possibilidades possíveis.

E mais uma vez escolhi olhar para as possibilidades.

Com o novo currículo da rede, foi instituída a avaliação em Educação Física.

Frente a essa proposta surgiram novas necessidades formativas entre as professoras e professores de Educação Física da rede municipal e com isso a necessidade de oferecer uma formação docente conectada ao contexto escolar.

Busquei, então, pesquisar e aprender mais sobre a avaliação para a aprendizagem em Educação Física, procurando identificar quais relações são estabelecidas nas avaliações tradicionais, como transformar a avaliação da aprendizagem em uma avaliação PARA a aprendizagem, como avaliar a(o) estudante para conhecê-la(o) e conhecer os seus saberes ao invés de apenas julgá-la(o).

Assim, no ano de 2020 me inscrevi no processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação (MPE), da Universidade de Taubaté, fui aceita e iniciei uma grande e transformadora jornada, que infelizmente precisou ser adiada diante da não concessão da bolsa de estudos, pela prefeitura, frente às dificuldades financeiras que a Pandemia de Covid-19 impôs ao mundo.

Frustrada de ter que deixar o MPE, continuei durante todo o ano a participar de dois Grupos de Estudos oferecidos pela universidade, o Grupo de Trabalho Sócio-histórico e o Grupo de Pesquisa Colaborativa em Educação. Foi um ano de muito aprendizado e de preparo para o ano seguinte, quando enfim pude me organizar e cursar o Mestrado Profissional em Educação.

Um curso incrível, que mesmo sendo à distância provocou um aprendizado enorme, inúmeras construções e desconstruções, que com certeza impulsionaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional e possibilitaram um estudo aprofundado sobre o tema avaliação para a aprendizagem, por meio da construção da minha dissertação.

A reflexão-crítica sobre todos esses acontecimentos, sobre as aprendizagens e escolhas feitas ao longo de minha trajetória, me permitiram ter certeza de que minha experiência como professora de Educação Física Inclusiva foi essencial na construção da minha identidade docente. Mesmo, atualmente, trabalhando em outra área, percebo que são os saberes

construídos na educação especial que me guiam na busca por uma Educação Física para todas e todos.

Os acontecimentos aqui relatados fazem parte do processo histórico que me faz única e singular, com minhas particularidades, ao mesmo tempo, em que faço parte da totalidade em que estou inserida.

Refletir sobre minha própria história trouxe novas significações provisórias, a certeza da constante mudança e a vontade de construir um devir ainda melhor, por meio da construção de novos saberes e da possibilidade de fazer parte, de alguma maneira, da transformação da Educação Física Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é idealista,
é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar,
o ato de denunciar a estrutura desumanizante
e de anunciar a estrutura humanizante.
Paulo Freire

O conhecimento sempre me encantou.

Desde muito pequena me interessei por conhecer e entender as pessoas, seus pensamentos, atos e como se relacionam com e nos diferentes ambientes que habitam.

A Educação Física, aconteceu em minha vida de maneira coerente e consequente, trazendo desdobramentos importantes. Foi dentro da escola que escolhi essa profissão e foi dentro da escola que construí minha identidade docente, fundamentada no entendimento de que o movimento é a base da vida.

Em vista disso, desde a graduação e por todos os anos que vem se seguindo, a luta pela valorização da Educação Física dentro da escola, tem sido a minha luta.

Depois de ter experienciado inúmeras situações, de ter aprendido muito como professora de Educação Física em uma escola de educação especial e em razão da minha atuação profissional, na Equipe de Práticas Pedagógicas da Secretaria de Educação da minha cidade, onde, desde 2019, venho realizando um trabalho formativo com professoras e professores de Educação Física chego ao Mestrado com uma inquietação, várias ideias e muitos sonhos.

Como avaliar as(os) estudantes de maneira a favorecer a aprendizagem em Educação Física?

O fenômeno avaliativo é um fenômeno social, histórico e contraditoriamente constituído por um conjunto de sujeitos que o produz ativamente e dialeticamente. Transformam a realidade e transformam-se a si mesmos nesse mesmo processo. Valores, afetos, ideias, significações contribuem e constituem o direcionamento do processo avaliativo.

A avaliação da aprendizagem, de modo geral, é entendida como meio de obtenção de informações a respeito dos progressos e das dificuldades das(dos) discentes, constituindo-se como um procedimento permanente que deve orientar e re-orientar o processo ensino-

aprendizagem, e contribuir para o planejamento de ações que visem ajudar a(o) estudante a avançar no seu processo educacional.

Ainda assim e apesar das muitas mudanças na educação, ocorridas nas últimas décadas, a avaliação no cotidiano escolar continua sendo, em grande parte, uma prática classificatória, punitiva e algo que acontece desconectado do processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, senti a necessidade de conhecer mais a fundo os sentidos e significados, ou seja, as significações, produzidas nas relações com o social, de professoras e professores acerca da avaliação, para então, juntamente com elas e eles encontrar caminhos para qualificar as práticas avaliativas nesta rede de ensino.

A Educação Física Escolar passou por um processo evolutivo ao longo do tempo, sendo constituída por múltiplas mediações de diferentes tendências e abordagens, resultantes da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas.

Tais abordagens marcaram cada período de sua história e geraram diversas concepções sobre o papel da Educação Física na escola, os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias de ensino e conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem.

Algumas propostas dessas abordagens, apesar de já superadas por novas tendências que surgiram do campo crítico, ainda hoje fundamentam de algum modo a formação dos profissionais e de suas práticas pedagógicas.

Aqui, entendemos e defendemos a Educação Física, pela perspectiva emergente da cultura corporal de movimento com a prerrogativa de apresentar às novas gerações o rico e vasto patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, de valorizar a experiência, priorizar processos e de relacionar essas práticas corporais à vida cotidiana da(o) estudante, oportunizando uma maior compreensão da realidade em que ela/ele está inserido.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com essa visão mais abrangente de Educação Física Escolar foi homologada em dezembro de 2017 e definiu o conjunto de aprendizagens essenciais para todas(os) as(os) alunas(os) da Educação Básica, em todos os componentes curriculares.

Sendo assim, foi necessário construir um novo currículo na rede municipal, a partir das normativas da BNCC e repensar a avaliação da aprendizagem.

Diante do estabelecido no documento nacional e nas normativas internas desta rede de ensino as professoras e os professores se depararam com mudanças de paradigmas e de propostas de trabalho que suscitaram novas necessidades formativas.

A avaliação tornou-se um nó górdio¹ para a Educação Física, mantendo-se como um tema atual e relevante, que engendra questionamentos acerca do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar.

O que avaliar em Educação Física? Como avaliar as experiências de aprendizagem das(os) estudantes? Como avaliar de maneira coerente com os princípios pedagógicos que orientam as práticas cotidianas? Quais os melhores instrumentos? Quando avaliar? Como a coleta de evidências de aprendizagem e a posterior intervenção pedagógica pode fundamentar o trabalho docente e valorizar o componente curricular perante toda a comunidade escolar? E, principalmente: Como a avaliação pode favorecer a aprendizagem?

Indagações que me trouxeram até aqui e impulsionaram um movimento de reflexão-crítica sobre o cotidiano e de busca pela superação do senso comum, dos preconceitos, das leituras naturalizantes e dos comportamentos fossilizados e a motivação para criar mediações que promovessem Situações Sociais de Desenvolvimento durante encontros formativos com a intenção de favorecer processos de mudanças na forma de agir, pensar e sentir a avaliação para a aprendizagem.

Situação Social de Desenvolvimento (SSD), categoria interessante que nos ajuda a pensar na própria construção humana, deixando evidente que o desenvolvimento não é algo pronto, dado ou que está no ambiente, mas que, tão pouco, é algo que está apenas no sujeito.

A Situação Social de Desenvolvimento demonstra que o desenvolvimento só se dá no encontro, no movimento continuado de subjetivação-objetivação, que nos constitui como seres ativos e históricos.

Em relação à categoria SSD, Bozhovich (1976, p. 123) escreveu:

Com esse termo se designa a combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas que são típicas de cada etapa e que condicionam também a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o referido período evolutivo e as novas formações psicológicas qualitativamente peculiares que se originam no final do período.

Assim como explica Leontiev (1978)

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material

¹ O nó górdio é uma lenda que envolve o rei da Frígia (Ásia Menor) e Alexandre, o Grande. É comumente usado como metáfora de um problema que não deve ser resolvido por um ardil astuto (como Alexandre fez, cortando o nó), mas sim, desatando este nó, conhecendo cada volta, cada mediação deste emaranhado.

e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 1978, p. 7).

A Situação Social de Desenvolvimento, portanto, acontece a todo momento, é o próprio processo de desenvolvimento que só se dá no social.

E por este motivo torna-se muito importante uma abordagem atenta às possibilidades de desenvolvimento advindas das SSD.

Ao participar do Grupo de Trabalho Sócio-Histórico, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, que tem como base o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica, mais especificamente as obras de Vigotski e conhecer a Pesquisa-Trans-Formação proposta por Magalhães (2021) que vislumbra uma postura de não apenas interpretar a realidade, mas de ter a participação ativa da(o) pesquisadora/pesquisador como mais um elemento constitutivo do processo de transformação do real, em pesquisas apoiadas na produção teórica marxiana, encontrei o aporte teórico necessário para fundamentar minha busca investigativa com uma abordagem mais crítica do que a tradicional, que possibilitasse um mirante mais amplo, para uma melhor compreensão da realidade.

Esta pesquisa, portanto, se insere na área de concentração das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. Está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa ‘Processos e práticas de formação’, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional e tem como foco a avaliação para a aprendizagem em Educação Física.

Relevância do Estudo / Justificativa

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.

Paulo Freire

As formas equivocadas de conceber os aspectos referentes ao processo ensino-aprendizagem-avaliação acabam por traduzir-se em uma prática pedagógica que compromete a qualidade da educação e a construção de uma escola genuinamente democrática.

A prática avaliativa pode tornar-se um obstáculo à aprendizagem das(os) educandas(os) quando as dimensões do pensar e do fazer pedagógico não promovem o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e a superação dos problemas e dificuldades das(os) alunas(os).

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem precisa ser repensada e re-significada para que assuma o seu papel de acompanhamento e de orientação do ensino e da aprendizagem, diagnosticando as possíveis dificuldades e fundamentando as intervenções pedagógicas necessárias.

Nas últimas duas décadas, estudos de Viera; Neto; Souza (2020), Melo et al. (2014), Poltronieri; Calderon (2013), Santos et al. (2018) apontaram a necessidade de mais estudos empíricos que deem voz a professoras e professores e alunas e alunos sobre o quê, como e por que avaliar nos mais diferentes componentes curriculares.

Pesquisas no campo da avaliação em Educação Física Escolar começaram a expressar suas reflexões em meados da década de 1970. Segundo Santos et al. (2018) o número de pesquisas nos últimos anos vem aumentando, entretanto, ainda permanecem muitas lacunas sobre o tema.

Para, além disso, estudos de Pedroza e Rodrigues (2007) e Souza Júnior (2004) apontam a prevalência da avaliação em Educação Física Escolar a partir dos aspectos comportamentais, como participação e assiduidade, utilizando a observação como único instrumento avaliativo.

Assim como também demonstram Silva, Moura e Pereira (2015) e Cordovil et al. (2015) docentes, nos contextos por eles pesquisados, avaliam apenas a participação dos estudantes nas aulas, com foco no diagnóstico do desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas.

Diante destas constatações, fica clara a necessidade de pesquisas que re-pensem colaborativamente as práticas avaliativas a partir do seu núcleo de produção, re-valorizando fazeres, criados e recriados na atuação docente.

Compreender, descrever e explicar o processo avaliativo em Educação Física para além da sua aparência, apreendendo as suas mediações constitutivas, sua totalidade, historicidade, contradições e criar processos que contribuam para a superação da avaliação classificatória e excludente e conseqüentemente acorrer com a transformação social é o que almejamos.

Dentro de um processo mobilizador de posturas transformadoras, na medida em que os equívocos encontrados instiguem reflexões-críticas que possam se materializar em práticas mais condizentes com o esperado.

Visto que, ao desenvolver análises epistemológicas, que promovam a construção de conhecimentos, a superação do senso comum e de práticas pedagógicas arraigadas e fossilizadas, a partir da reflexão do próprio fazer e da tomada de consciência impulsiona-se o processo de desenvolvimento profissional.

Tendo, portanto, as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os movimentos de transformação de suas práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa como objeto de estudo, com a participação ativa da pesquisadora que também atua no seu campo de pesquisa, e assim sendo, será mais um elemento desse processo de transformação, juntamente com os docentes-colaboradores, este processo investigativo considera a perspectiva de pesquisar “com”, e não apenas “sobre” a professora e o professor, visando propiciar a reflexão em concordância com o que diz Carvalho (2012) “A reflexão, quando dialética, tem potencial teórico-metodológico para abrir e expandir zonas de desenvolvimento profissional que gestam possibilidades de transformar o professor em 'ser para si', constituindo-se, assim, instrumento (mediação) e resultado (capacidade psicológica) da formação crítica de professores”.

E assim, ao propor a possibilidade da criação de condições para a construção coletiva de conhecimento acerca da totalidade do fenômeno estudado, nos seus diversos aspectos, a partir de novas formas de leitura da realidade, para apoiar processos de mudança e possibilidades de transformação e desenvolvimento, esta pesquisa justifica-se ao passo que também vislumbra a possibilidade de contribuir com a qualificação da escola de Educação Básica e com a melhoria da avaliação em Educação Física, buscando superar visões

classificatórias e excludentes que priorizam o rendimento, a competição e a vitória, dentro da lógica da meritocracia.

Logo, é essencial encontrar novas maneiras e parâmetros de avaliação e

[...] sobretudo, é fundamental superar a visão meritocrática da avaliação que procura os melhores alunos; no caso da Educação Física, os mais hábeis. Superar essa visão significa dizer que não será cobrado do aluno que ele seja o melhor ou que sempre acerte; significa, portanto, que ele terá, como direito inquestionável à aprendizagem, as melhores condições possíveis, através da avaliação, de realizar atividades e reflexões que ampliem sua vocação (SILVA, 2003, p.38).

Num esforço constante de entender que todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, docentes e discentes, são protagonistas e parceiros concebendo-se uma relação de co-laboração.

1.1 Delimitação do Estudo

A pesquisa teve como objetivo principal apreender as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os movimentos de transformação de suas práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa.

A realidade social pesquisada situa-se em um município do Vale do Paraíba Paulista que fica localizado a 130 Km da capital do Estado de São Paulo.

O município tem uma área total de 625,003 km², com uma população de 314. 924 mil habitantes, de acordo com o censo de 2019.

Com um sistema de ensino que abarca escolas municipais, estaduais e privadas, este estudo foi desenvolvido exclusivamente com educadoras e educadores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de escolas municipais.

Esta rede municipal de ensino conta com 100 professoras e professores na área de Educação Física e com 70 escolas de Educação Infantil, 57 escolas de Ensino Fundamental e 05 unidades de Ensino Médio.

1.2 Problema

As pesquisas no campo da Educação Física Escolar, têm indicado, que a avaliação da aprendizagem vem sendo realizada apenas para cumprir normas estabelecidas pelas instituições de ensino, sendo desenvolvidas sem planejamento, conseqüentemente, sem

intencionalidade pedagógica, e sem intervenção após a coleta de evidências das aprendizagens, como afirma Melo (2008), está sendo subjugada a parâmetros desconexos do contexto educacional e dos objetivos do componente curricular.

Também é bastante evidenciado nos estudos, sobre a temática, que as(os) docentes realizam suas avaliações com base na aptidão física, assiduidade e participação e tem como instrumento principal a observação.

Frente a estas constatações e a relevância da avaliação no processo ensino-aprendizagem, nota-se que o tema precisa ser mais estudado e debatido tanto na formação inicial de professoras e professores de Educação Física como na formação continuada destes profissionais.

Entendemos a formação docente como um processo contínuo de aprendizagem, com caráter processual, que deve ser relacionado ao contexto e deve ser problematizador da prática, corroborando a ideia de inacabamento defendida por Freire (2004), além de considerar os saberes experienciais como demonstra Tardif (2002) e de entender que é “na escola e no diálogo, com os outros professores que se aprende a profissão”. (NÓVOA, 2009, p.30)

Portanto, a apreensão das significações de docentes acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e o intuito de contribuir com a possibilidade de transformação das práticas avaliativas destas professoras e professores após participarem de encontros formativos orienta esta pesquisa que busca responder a pergunta: Professoras e professores que participam de processos crítico-reflexivos de formação continuada, mediados por conteúdos sobre avaliação, escolhidos de forma coletiva produzem novas significações e transformam suas práticas avaliativas?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Apreender as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os movimentos de transformação de suas práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa.

1.4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Apreender as mediações constitutivas das significações sobre a avaliação em Educação Física;
- ✓ Criar mediações teórico-prático-metodológicas durante os encontros formativos, que possibilitem Situações Sociais de Desenvolvimento capazes de suscitar processos de transformação e de desenvolvimento profissional;
- ✓ Evidenciar re-significações acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física;
- ✓ Produzir de maneira coletiva a partir das formações um E-Book sobre Avaliação em Educação Física, resultando em um produto técnico educacional que será disponibilizado a todas as professoras e professores da área, nesta e em outras redes de ensino.

1.5 Organização da Pesquisa

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Sínteses Provisórias, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Organização da Pesquisa.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Avaliação, Avaliação em Educação Física, Formação Continuada, Pesquisa-Trans-Formação e Psicologia Sócio-histórica”. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos para produção de informações, Movimentos para produção de informações e Movimentos para análise das informações produzidas.

Em seguida, apresentam-se os Resultados, a Discussão das Informações Produzidas e as Sínteses Provisórias, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção serão apresentadas as pesquisas correlatas ao tema abordado, bem como a revisão de literatura sobre Avaliação, Avaliação PARA a aprendizagem, Avaliação para a aprendizagem em Educação Física, Formação Continuada, Pesquisa-Trans-Formação e Psicologia Sócio-histórica.

2.1 Panorama das pesquisas

Para a realização deste estudo utilizou-se como base teórica: artigos, livros, dissertações e teses com assuntos referentes ao tema pesquisado. Foram estabelecidos descritores e realizadas buscas nos seguintes repositórios: artigos científicos no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), dissertações de mestrado no MPE da Universidade de Taubaté (UNITAU), dissertações de mestrado e teses de doutorado, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nas buscas foram selecionados os descritores: “Avaliação + Aprendizagem”, “Avaliação + Educação Física”, “Formação de Professores + Educação Física” e “Psicologia Sócio-histórica + Significações” encontrados no título e/ou resumo dos textos.

Os descritores, foram aglutinados, a fim de alcançar uma maior especificidade, em um recorte temporal de 2015 a 2020.

A tabela abaixo apresenta as pesquisas realizadas nos bancos de dados:

Quadro 1 - Panorama de Pesquisas

| Descritores | SciELO | UNITAU | CAPES | BDTD | Total |
|--|---------------|---------------|--------------|-------------|--------------|
| Avaliação + aprendizagem | 6.465 | 01 | 109 | 236 | 6.811 |
| Avaliação + Educação Física | 67 | 00 | 68 | 21 | 156 |
| Formação de Professores + Educação Física | 25 | 00 | 38 | 33 | 96 |
| Psicologia Sócio-histórica + Significações | 04 | 06 | 01 | 00 | 11 |
| Total | 6.561 | 07 | 216 | 290 | 7.074 |

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora. Período de base: 2015 a 2020.

Dos textos encontrados nas buscas, selecionou-se os que mais se afinavam com o tema da pesquisa para fundamentar as discussões referentes às significações de professoras e professores de Educação Física acerca da avaliação para a aprendizagem.

No quadro a seguir, são apontados os principais livros, artigos, teses e dissertações utilizados no estudo:

Quadro 2 – Principais Referências

| Descritor | Título | Ano | Autor | Tipo | Referência |
|------------------------------|--|------|--|--------|---|
| Avaliação da aprendizagem | Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. | 2009 | FERNANDES, D. | Livro | FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009. |
| Avaliação da aprendizagem | Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. | 2019 | LUCKESI, C. C. | Livro | LUCKESI, C. C.; Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 2019 |
| Avaliação da aprendizagem | Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória | 2015 | SAUL; A. M. | Artigo | SAUL; A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. Educ. Pesqui., São Paulo, v.41, n. especial, p. 1299-1311, dez, 2015. |
| Avaliação em Educação Física | Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido | 2018 | MATSUMOTO, M. H; AYOUB, E. | Artigo | MATSUMOTO, M. H; AYOUB, E. Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido. Pro-Posições, v.29 Set-Dez, 2018. |
| Avaliação em Educação Física | Avaliação na Educação Física Escolar: | 2015 | SANTOS, W. dos; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; | Artigo | SANTOS, W.; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. |

| | | | | | |
|--|--|------|---|--------|---|
| | reconhecendo a especificidade de um componente curricular | | VIEIRA, A. O. | | M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. Movimento, Porto Alegre, v.21, n.1, p. 205-218, jan./mar.,2015. |
| Formação de professores de Educação Física | Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento | 2019 | BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. da S. | Artigo | BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. da S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. Rev. Motriviv. vol.31 no.58 Florianópolis abr./jun 2019 Epub 11-Set-2019 |
| Psicologia Sócio-histórica + Significações | A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: uma leitura sócio-histórica | 2016 | AGUIAR, W. J.; BOCK, A. M. B. (org.) | Livro | AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional. São Paulo: Cortez, 2016. |
| Psicologia Sócio-histórica + Significações | Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo | 2021 | AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E.M.G.; SOARES, J. R. | Artigo | AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E.M.G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. Cadernos |

| | | | | | |
|--|--|------|----------------------------------|--------|--|
| | | | | | de Pesquisa, São Paulo, v. 51, p. e07305, 2021. |
| Psicologia Sócio-histórica + Significações + Formação de Professores | A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-transformação | 2021 | MAGALHÃES, L. O. R. | Tese | MAGALHÃES, L. O. R. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-transformação. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação) PUC, São Paulo, 2021. |
| Psicologia Sócio-histórica + Significações | Psicologia Sócio-histórica como Fundamento para a compreensão das significações da atividade docente | 2016 | AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. | Artigo | AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 33, n. 2, 2016. |

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2021.

A obra “A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: uma leitura sócio-histórica” organizada por Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Ana Mercês Bahia Bock (2016) faz uma discussão sobre a pesquisa na escola a partir da perspectiva sócio-histórica, com um olhar aprofundado sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar. São textos produzidos por um grupo de pesquisadores que tem a intenção de compreender a escola e seus processos visando sua transformação, assim como esta pesquisa que busca a partir de encontros formativos oportunizar a reflexão-crítica e a produção colaborativa de novas propostas que qualifiquem e produzam movimentos de transformação das práticas avaliativas.

Ao ler as discussões trazidas por Aguiar e Bock (2016) nesse livro e os debates feitos por Aguiar e Machado (2016) no artigo “Psicologia sócio-histórica como fundamento para a

compreensão das significações da atividade docente” compreende-se que para entender o processo avaliativo na sua objetividade, ou seja, como e por que ele acontece de determinada maneira na materialidade é preciso considerar os elementos subjetivos de seus agentes, em outras palavras, é preciso apreender as significações desses sujeitos acerca da avaliação em Educação Física, objetivo desta pesquisa.

Sob o olhar de categorias como mediação, historicidade, contradição e significações foi possível superar a imediaticidade do fenômeno e apreender as significações deste grupo acerca do tema, e a partir daí, por meio da reflexão-crítica e das propostas apresentadas nos encontros formativos, produziu-se colaborativamente novas significações que promoveram movimentos para a transformação das práticas avaliativas destas professoras e professores.

O livro “Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas” de Domingos Fernandes (2009) foi prefaciado por Nóvoa que inicia seu texto dizendo que “A avaliação é a peça central da modernidade escolar”. (NÓVOA, 2009, p. 13). Logo em seguida apresenta de maneira bem breve o contexto histórico da avaliação que mais a frente é aprofundado pelo próprio autor do livro.

Nesta obra, Domingos Fernandes discute a avaliação da aprendizagem como um processo de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que as(os) alunas(os) sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações. E frente a isso, defende a avaliação formativa alternativa como uma possibilidade de uma avaliação PARA a aprendizagem.

Amplia o debate sobre os fatores que levam a avaliação educacional ainda hoje não ser utilizada para ajudar a melhorar a aprendizagem das(os) estudantes, não as(os) ajudando a aprender com compreensão, autonomia e serem capazes de assumir responsabilidades no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Deixando bastante clara a necessária relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, ele aponta que

Estou certo de que parte dos problemas que se arrastam há anos nos sistemas educativos resulta de questões relacionadas com a organização e o funcionamento das escolas e, sobretudo, das formas como se entende e organiza o ensino e a avaliação, mas também das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem (FERNANDES, 2009, p. 25).

Nesta mesma linha de raciocínio no livro “Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico” Luckesi também defende a importância da relação dialética entre os

processos ensino-aprendizagem-avaliação, na qual, segundo ele, a avaliação deve estar a serviço de ações pedagógicas planejadas.

O autor defende a avaliação da aprendizagem como investigação e intervenção pedagógica, discorre sobre a necessidade de superação do exame, fruto de ações pedagógicas vivenciadas ao longo da vida pelas(os) docentes e apresenta elementos essenciais do ato de avaliar a aprendizagem das(os) estudantes, aprofundando a discussão acerca dos instrumentos avaliativos.

Ana Maria Saul (2015) em seu artigo “Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória” analisa a concepção hegemônica de uma avaliação baseada no controle e propõe uma ação avaliativa na perspectiva democrática e emancipatória, defendida por Paulo Freire.

O patrono da educação brasileira assevera que “[...] a questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação” (FREIRE, 1997, p. 131).

Saul (2015) reforça que Paulo Freire, assim como os autores acima citados, Domingues Fernandes e Luckesi tinha uma posição clara sobre a relação imbricada entre a avaliação e as práticas educativas.

A autora diz que “para ele, existe uma relação vital entre a prática docente e a avaliação.” (SAUL, 2015, p. 1307) e cita as palavras do grande pensador: “O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. [...] A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva”. (FREIRE, 1992, p. 83 apud SAUL, 2015, p.1307).

E o artigo segue apontando que o pensar e o fazer avaliativo exigem clareza sobre as finalidades da prática educativa, prática que deve caminhar no sentido da humanização. E que, apenas desse modo, a avaliação tem significado e pode contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Claramente, práticas avaliativas democráticas e não práticas avaliativas autoritárias a favor da domesticação. Tal como é discutido na obra *Pedagogia da Autonomia*:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos

métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 1997, p. 116).

Uma íntima relação entre a educação libertadora e uma prática avaliativa intencionalmente democrática. Uma concepção de avaliação que tem como características:

[...] • compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos; • valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem; • priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; • proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando; • valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender; • utilização de processos dialógicos e participativos; • objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem; • objetivo de replanejar a ação educativa (SAUL, 2015, p. 1309).

Logo, a avaliação na perspectiva da educação democrática não promove ações meritocráticas, classificatórias e punitivas, assim como a avaliação proposta por esta pesquisa.

Nesse sentido destaca-se também o artigo “Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular” que analisa as possibilidades e necessidades de práticas avaliativas em Educação Física que considerem as particularidades desse componente curricular para além da classificação e exclusão e busca assinalar alternativas para uma ação avaliativa voltada para os sentidos produzidos pelas(os) estudantes ao se relacionarem com o saber.

Os autores apontam que estudos de Santos e Maximiano (2013) bem como os de Santos (2005, 2008) discutem os desafios da Educação Física para ajustar-se à lógica da avaliação escolar. (SANTOS et. al, 2015, p. 2016).

Uma vez que, como afirmam no texto:

A escola, como lugar da palavra e de outras formas de simbolização do mundo, dos saberes sistematizados, cujo modo de existência é a linguagem verbal, tende a valorizar as disciplinas que privilegiam saberes relacionados com a objetivação-denominação (SANTOS; MAXIMIANO, 2013 apud SANTOS et.al., 2015, p. 210).

Já a Educação Física tem uma relação diferente com o saber, uma dimensão do saber canalizada no “fazer com” (SCHNEIDER; BUENO, 2005).

Daí a necessidade de práticas avaliativas capazes de coletar evidências das experiências subjetivas e da maneira com que cada estudante se relaciona com o saber.

No artigo em questão é apresentado o uso de registros iconográficos como instrumentos avaliativos com o objetivo de identificar o que as(os) estudantes conheciam ou

não da prática corporal trabalhada nas aulas, uma alternativa também utilizada por algumas/alguns professoras(es)-participantes dessa pesquisa. No entanto, para que essas possibilidades cheguem às escolas e façam parte das práticas cotidianas das(os) docentes é essencial que sejam abordadas na formação inicial e continuada.

O artigo escrito por Matsumoto e Ayoub (2018) “Avaliação na Educação Física Escolar: entre o prescrito e o vivido”, traz a abordagem deficitária da temática nos cursos de formação de professoras e professores de Educação Física, com a predominância da perspectiva avaliativa técnico-desportiva tanto nos textos acadêmicos como em documentos oficiais que norteiam o trabalho docente nas escolas.

As autoras abordam achados de vários estudos que trazem a ligação entre a vivência técnico-desportiva de avaliação em Educação Física e a discussão ínfima acerca do tema na formação docente.

A quase exclusividade da vivência de uma avaliação técnico-desportiva e a insuficiência de discussão sobre avaliação nos cursos de formação de professores foi um achado comum a algumas das pesquisas que, ao tematizar a avaliação em Educação Física, pretenderam estudá-la como conhecimento construído pelos professores em suas formações básicas e profissionais (FUZZI, 2010; MENDES, NASCIMENTO, & MENDES, 2007; ROMBALDI & CANFIELD, 1999; SILVA, 1993; SOUZA JUNIOR, 2004, 2007a, 2007b; VANDEVELDE, 1981 apud MATSUMOTO; AYOUB, 2018, p. 236).

Discutindo, assim, o forte impacto da formação de professoras e professores na constituição do avaliar, na ação docente.

A formação de professoras e professores vem sendo debatida no Brasil e no mundo com variadas propostas de reestruturação, porém reflexões de Gatti e Barreto demonstram que “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes” (GATTI; BARRETO, 2009, apud BERTOTTI; RIETOW, 2013, p.8).

Nesse sentido a formação continuada tem enormes desafios, visto que busca aprofundar e aprimorar a formação inicial e oferecer subsídios para que as(os) docentes possam enfrentar as vicissitudes das realidades escolares e as constantes transformações da sociedade.

O artigo “Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento” versa sobre as variadas mudanças, ao longo dos anos, do

entendimento do que deve ser a formação continuada de professoras e professores e traz as muitas dificuldades da formação acadêmica em Educação Física, especificamente, devido sua densidade e abrangência.

As autoras concordam com Luiz et al. (2015), quando relatam que:

Construir um sentido de formação continuada que não esteja imbricada à ideia de que o professor vivencia esses lugares para se capacitar, mas entendê-la como mais um dos múltiplos contextos de formação que permitem ao professor problematizar o sentido que atribui à sua prática, entendendo-a como produtora de teoria (LUIZ et al. 2015, p.101, apud BAGATINI; SOUZA,2019, p. 6).

E complementam apontando que

[...] a Formação Continuada deve ser orientada por uma teoria, mas sem deixar a prática de lado. É preciso que o professor consiga fazer uma reflexão do seu trabalho e se abrir a novas possibilidades pela busca de conhecimentos, explorando tanto o ambiente escolar como também a sociedade (BAGATINI; SOUZA, 2019, p. 6).

Frente a isso, nos salta aos olhos a necessidade de propostas de formação continuada ativas e participativas que propiciem a reflexão-crítica da própria prática como ponto de partida para movimentos de transformação.

Dentro dessa perspectiva crítica e da tão importante aproximação universidade e escola pública, Magalhães (2021) em sua tese “A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação” utiliza a Pesquisa-Trans-Formação, desenvolvida a partir dos estudos do GADS – Grupo Atividade Docente e Subjetividade – PUC/SP como uma possibilidade de ampliação das propostas já consolidadas de pesquisa-formação. Um movimento dialético entre pesquisar-formar buscando a transformação de práticas pedagógicas, por meio de diversificadas estratégias didático-pedagógicas.

A autora explica que a Pesquisa-Trans-Formação

Pode ser realizada nos mais diferentes espaços sociais: em escolas, junto aos mais diversos grupos – professores e professoras da educação infantil até a pós-graduação, estudantes de todos os níveis, funcionários e funcionárias das mais diversas funções, gestoras e gestores escolares etc. (MAGALHÃES, 2021, p. 265).

Essa forma de investigação-formação inspira e orienta esta pesquisa. Aqui também buscamos investigar, ao mesmo tempo que, nos propomos a contribuir com a formação

das(os) professora(es)-participantes, visando processos que deem origem à movimentos de transformação.

E por ser um caminho de produção crítica e dialética de informações, por buscar a compreensão do movimento da realidade, do processo de construção e transformação histórica do fenômeno estudado, bem como pelo intuito de ir além da aparência, de superar a simples descrição das relações, a análise das informações que compõem o corpus da pesquisa precisa ser coerente a todos esses pressupostos (MAGALHÃES, 2021).

Neste sentido o artigo “Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo” dentro da perspectiva da Psicologia sócio-histórica, embasa nosso movimento de análise das informações produzidas ao longo deste processo.

O texto traz fundamentos epistemológicos claros e bem definidos para a apreensão das significações produzidas em grupos, construídas na realidade objetiva que estes sujeitos estão inseridos.

2.2 Avaliação

A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela.
 O educando também deve participar da avaliação da prática,
 porque o educando é um sujeito dessa prática.
 A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática.
 Paulo Freire

A composição *a + valere* forma a palavra avaliar, de origem latina, significa “dar valor a ...” O termo avaliação, segundo Luckesi (1988, p. 92) significa “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”.

A avaliação é um processo inerente à vida humana. Avaliamos um produto, antes de comprá-lo, avaliamos a situação do trânsito e a necessidade de utilizarmos um caminho alternativo. Avaliamos tudo, o tempo todo!

Santoro Franco (2019, pg. 751) afirma que “Ao ter ciência de sua existência, o ser humano decide, seleciona, separa e atribui qualidade às coisas. Essa capacidade intelectual chama-se avaliação”.

Mas, e qual a relação entre avaliação e aprendizagem?

Uma relação dialética! Uma relação de indissociabilidade entre ensinar, aprender e avaliar.

Mas, muitas vezes a avaliação é vivenciada como um elemento descolado do processo ensino-aprendizagem, professoras(es) e alunas(os) acostumaram-se a reduzir o ato avaliativo a apenas juízos de valor, sem ações conjuntas de corresponsabilidade.

Com uma concepção classificatória na qual um dos sujeitos da relação diz o valor da produção da(o) outra(o), sem que esta/este possa se manifestar, reproduz-se a prática sistemática de exames que geram medidas, que viram notas, que possibilitam a comparação, a seleção e até em alguns casos a exclusão.

Luckesi assegura que (2019, p. 13) “[...] a avaliação da aprendizagem não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas, sim, um componente deste”.

O autor afirma que

O ato pedagógico – composto de três elementos – inicia-se com o estabelecimento de metas, com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução, que, dialeticamente, soma-se à avaliação, para que se produza o resultado esperado (LUCKESI, 2019, p. 19).

Domingos Fernandes (2009) concorda dizendo que

Uma adequada integração entre esses três processos permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação. Assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino (FERNANDES, 2009, p. 88).

E continua dizendo que quando ensino, aprendizagem e avaliação não acontecem em um sistema imbricado e a avaliação é algo externo, acaba por se tornar certificativa e seletiva e logo, ajuda menos as(os) alunas(os) a aprender.

Esta relação vem sendo construída com o passar do tempo e para entender a complexidade, a multidimensionalidade e a abrangência da avaliação é preciso conhecer sua construção histórica e a natureza política e cultural em que estão assentadas as concepções da prática avaliativa. Uma vez que, a visão, concepção de avaliação se manifesta em variadas ações e é determinante para as escolhas e práticas avaliativas das(os) educadoras(es).

Ao longo dos últimos cem anos, segundo Guba e Lincoln (1989 apud FERNANDES, 2008) identificam-se quatro gerações com diferentes concepções que orientaram os processos avaliativos educacionais, sendo possível verificar a evolução de uma perspectiva mais restrita para uma mais abrangente e sistemática, apesar de ainda responsabilizar apenas a(o) educadora/educador e a(o) estudante pelas possíveis “falhas” do processo ensino-

aprendizagem e sem ponderar acerca de outros elementos e sua influência no processo avaliativo como a escola, o currículo, a diversidade social e cultural entre outros.

Fernandes, 2008 ainda ressalta que

[...] a evolução dos significados que foram sendo atribuídos à avaliação não pode ser desvinculada dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo a ver com a concepção, o desenvolvimento e a concretização das avaliações. Consideram ainda que, ao longo dos tempos, as conceitualizações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas (FERNANDES, 2008, p. 44).

A primeira geração é caracterizada pelo entendimento de avaliação como sinônimo de medida, cujo principal objetivo era medir as aprendizagens das(os) estudantes por meio de testes padronizados.

Já a segunda geração, buscando superar algumas limitações da proposta anterior assume a função de descrever quais objetivos, definidos previamente, foram atingidos. Estabelecendo assim padrões de pontos fortes e fracos.

Para a terceira geração, era preciso formular juízos de valor acerca do objeto de avaliação, considerando as(os) estudantes, as(os) docentes, mães/pais e o contexto de aprendizagem entre outros critérios para apreciar o mérito e o valor do objeto de avaliação.

É discutida então, a quarta geração, na qual a avaliação deve ser partilhada por todas e todos, sendo “negociada e construída”, avaliação como uma construção social.

Na esteira desta última concepção, vale ressaltar que variados autores apresentam entendimentos convergentes sobre uma avaliação comprometida com a aprendizagem, apesar de nomeá-la de maneiras diferentes: dialética-libertadora (VASCONCELLOS, 1998), mediadora (HOFFMANN, 2009), formativa (PERRENOUD, 1999), emancipatória (SAUL, 1988) e dialógica (ROMÃO, 2003).

Nesta pesquisa busca-se destacar uma perspectiva emancipatória, que propõe princípios que atualmente são alvos de discussão nos estudos de Educação Física Escolar e que entendem a avaliação como um processo para a reconstrução e aprimoramento do saber. Além de corroborar Saul (2008) quando a autora assevera que

[...] a avaliação não é uma ação neutra, como muitos querem fazer parecer. A avaliação, na escola, particularmente na sala de aula, incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação somente fazem sentidos e forem coerentes com essas práticas. (SAUL, 2008, p.19)

E deste modo, ao revisitar o processo histórico da avaliação educacional percebe-se, como discutem Araújo Silva; Santoro Franco (2019) que

O espaço de estudos da avaliação não é objetivo, estático e já definido, mas algo dinâmico. Observa-se que, à medida que a sociedade se transforma, com avanços de conhecimento e técnica, o tema da avaliação se altera e ganha novas configurações (ARAÚJO SILVA; SANTORO FRANCO, 2019, p.752).

E assim emergem novos entendimentos que fundamentam as práticas dentro da escola.

2.2.1 Avaliação PARA aprendizagem

É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.
Paulo Freire

O ensino, a aprendizagem e a avaliação são construções sociais complexas.

O desconhecimento da natureza multifacetada do fenômeno avaliativo, quando apenas se valoriza os resultados obtidos em situações pontuais, não considerando os processos em que foram produzidos faz com que a avaliação não contribua com a aprendizagem das(os) educandas(os).

Luckesi (2011, p. 36) demonstra que “[...] nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Para superarmos essa situação é preciso repensar as práticas já consolidadas.

Com este propósito, o de melhorar o ensino e as aprendizagens, partindo do princípio de que todas e todos podem aprender, ao longo do século XX cresceu a preocupação em se produzir uma avaliação coerente e formativa, que realmente ajude as(os) alunas(os) a aprender. Tem-se início um processo de ruptura epistemológica onde a dimensão pedagógica da avaliação é inquestionável.

Domingos Fernandes assevera que (2009, p.64) “A avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores

morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política”.

Seguindo esse caminho surgem variadas propostas como aponta o próprio Domingos Fernandes (2008, p. 355) avaliação autêntica (TELLEZ, 1996; WIGGINS, 1989, 1998); avaliação contextualizada (BERLAK, 1992); avaliação formadora (ABRECHT, 1991; NUNZIATI, 1990); avaliação reguladora (ALLAL, 1986; PERRENOUD, 1998); regulação controlada dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 1998); e avaliação educativa (GIPPS, 1994; GIPPS; STOBART, 2003; WIGGINS, 1998) que apesar de terem características próprias, propõem a avaliação como um processo pedagógico, sempre a serviço da aprendizagem, ou seja, uma avaliação PARA a aprendizagem.

A avaliação para a aprendizagem avalia o desempenho de forma sistemática, durante o processo, para fazer a regulação do mesmo. Recolhe e analisa, de forma contínua, dados de vários domínios da aprendizagem, revelando conhecimentos e competências adquiridas, utilizando diferentes métodos, estratégias e tarefas avaliativas e tendo sempre o envolvimento ativo das(os) alunas(os).

Dentro dessa proposta, a devolutiva é a peça central, comunica sucessos e dificuldades, identifica em que ponto a(o) estudante se encontra no percurso e direciona o esforço necessário para que a(o) discente possa atingir os seus objetivos.

Embrenhado nos estudos sobre a temática, Domingos Fernandes (2009) defende a avaliação formativa alternativa, propondo que esta “é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos.” (FERNANDES. D., 2009, p. 59).

A avaliação formativa alternativa depreende responsabilidades as(aos) professoras(es) e as(aos) alunas(os), contribuindo significativamente com a participação ativa das(os) educandas(os), visto que, avaliadora/avaliador e avaliada(o) estão imbricados em uma relação dialética, como assegura Paulo Freire quando diz que a avaliação tem caráter mediador no ensino-aprendizagem.

Busca superar a convicção de que os testes são capazes de avaliar aprendizagens complexas, além de não oferecerem orientações as(aos) alunas(os) para melhorarem. E ainda tem a intenção de transpor a função classificativa da avaliação, que se destina exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos as(os) alunas(os), sem a interpretação de suas respostas.

E valoriza a interpretação e análise das produções das(os) alunas(os), para identificar o que é necessário para melhorar suas aprendizagens. Corroborando o que Hadji (2001, p. 101) também defende, quando aponta que se deve “[...] compreender os erros para criar as condições de sua superação. [...] É um meio oferecido para tornar a avaliação mais informativa e imaginar melhor as condições didáticas e/ou pedagógicas adequadas para a superação do obstáculo revelado pelo erro”.

E, portanto, alargar a discussão sobre avaliar, é compreender que

A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24-25).

E para que a avaliação contribua com a aprendizagem é preciso que ela realmente faça parte do processo ensino-aprendizagem, formando dialeticamente o trio ensino-aprendizagem-avaliação. Orientando e re-orientando o ensino e as aprendizagens.

2.2.2 Avaliação PARA a aprendizagem em Educação Física

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender.
Paulo Freire

A história da Educação Física está atrelada à história da humanidade.

Desde o início da vida das mulheres e dos homens na Terra, habilidades como correr, saltar e lançar foram essenciais à sobrevivência. Assim como também, se tem notícia de danças como rituais, brincadeiras entre crianças e outras manifestações desde as primeiras civilizações.

A partir das primeiras plantações e dos primeiros grupos que deixaram de ser nômades outras necessidades surgiram e variadas manifestações culturais foram produzidas. E foi o corpo, a base de estudo da Educação Física, que operou toda essa evolução.

Fruto de milhares de anos de evolução da raça humana, as práticas corporais, fenômenos sócio-histórico-culturalmente construídos passam a ser o campo de conhecimento da Educação Física na escola.

Segundo Betti; Zuliani (2002)

Educação física é uma expressão que surge no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação. A formação da criança e do jovem passa a ser concebida como uma educação integral – corpo, mente e espírito –, como desenvolvimento pleno da personalidade. A educação física vem somar-se à educação intelectual e à educação moral (BETTI; ZULIANI (2002, p.73).

Porém, ao adjetivar essa Educação de Física, ratifica-se a visão fragmentada das mulheres e dos homens que perdura até os dias atuais.

A dicotomia corpo e mente, subjuga o corpo à uma condição inferior. Essa compreensão tem início quando Platão concebe ontologicamente a(o) mulher/homem como pertencente a dois mundos: o mundo sensível/material, considerado imperfeito, do qual faz parte a natureza e, por consequência, o corpo e o mundo das ideias, entendido como perfeito, e ligado a mente (GALLO, 2006).

Essa dualidade se fortalece na modernidade quando Descartes (1983), em seus estudos sobre a racionalidade humana, concebe o dualismo psicofísico entre matéria (corpo) e espírito (alma ou coisa pensante), confirmando a separação entre o mundo material e o espiritual (CARBINATTO; MOREIRA, 2006). Dessa forma, o corpo estaria sempre sujeito aos comandos da mente.

Historicamente, observa-se dentro das instituições escolares tal divisão, separando os componentes curriculares que trabalham com a mente e a Educação Física que "mexe" com o corpo (NÓBREGA, 2005, 2010).

A Educação Física na escola teve sua identidade construída a partir de complexas relações sociais desenvolvidas ao longo de sua história. Uma história em grande parte influenciada por instituições médicas, militares e esportistas.

Diferentes concepções pedagógicas, em consonância com as demandas ideológicas e culturais, de cada época, influenciaram e ainda influenciam a ação pedagógica de suas/seus profissionais, e consequentemente, suas práticas avaliativas. Considerando que as(os) professoras(es) ao longo de sua caminhada pessoal e profissional orientam-se por algumas concepções, teorias e tendências pedagógicas que acabam por fundamentar e subsidiar sua atividade de ensino.

Portanto, para que possamos apreender as significações de professoras e professores de Educação Física acerca da avaliação para a aprendizagem é primordial que nos aprofundemos sobre a temática a partir de sua construção histórica e das concepções

dominantes de educação, de escola, de Educação Física, de processo ensino-aprendizagem, de aluna e aluno, de professora e professor e de avaliação.

Conhecer a trajetória histórica das principais abordagens da Educação Física e as mudanças de paradigmas que impeliram transformações conceituais nos possibilita compreender suas ações, seu funcionamento e seu status dentro do ambiente escolar. Visto que, “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (Vigotski, 2007, p. 68).

As diversas Abordagens Pedagógicas da Educação Física buscaram uma estruturação dos conhecimentos da área. Souza Júnior (1999) afirma que estes movimentos surgiram

Na busca de uma nova dimensão, tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objetivo de estudo) da Educação Física, passando por operacionalização de conteúdo do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar o aluno. (JUNIOR, 1999, p.20-21).

A Educação Física Escolar no Brasil teve início oficialmente em 1851 com a Reforma Couto Ferraz (DARIDO, 2003), sob a denominação de “ginástica” para os estabelecimentos de ensino primário e secundário do município da Corte.

Nessa época o discurso Higienista, influenciado pela área médica objetivava, segundo Castellani Filho (2004, p.43) “[...] criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente” que deveria ser educado moral e fisicamente, mantendo a pureza e a qualidade da raça branca, socialmente hegemônica, além de solucionar problemas de saúde pública provocados por maus hábitos de higiene.

Em 1882 Rui Barbosa, intelectual brasileiro, que viu na instrução pública, um potencial para as reformas idealizadas para o país, iniciou seu segundo mandato como parlamentar e defendeu uma reforma no ensino que visava preparar crianças e jovens para a vida (MACHADO, 2002) propondo mudanças para a construção de um sistema nacional de ensino que contemplasse novos conteúdos, entre eles a Educação Física (EF) no ensino primário.

Publicou, então, o parecer denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública” no ano de 1883, defendendo a obrigatoriedade da Educação Física para ambos os sexos nas escolas e instituindo métodos ginásticos trazidos da Europa. É importante registrar que nessa época apenas frequentava as instituições escolares pessoas de alto poder aquisitivo.

Frente a esse entendimento da função da Educação Física, até o início da década 30, a concepção médico-higienista preconizava uma avaliação pautada em medidas biométricas e testes padronizados.

Nesse período, surge a concepção conhecida como Educação Física Militarista, que utilizava o chamado Método Francês como método ginástico oficial a ser adotado nas escolas brasileiras, implantado a partir de 1931 (OLIVEIRA, 1990). Com a finalidade de preparar mulheres e homens para a sociedade futura, com padrões de comportamentos pré-estabelecidos.

Assim sendo, formavam-se os “cidadãos-soldados” obedientes ao que lhes era imposto e orientados a darem o melhor de si e a ser exemplo de bravura e coragem (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003).

Nessa abordagem, a avaliação voltava-se unicamente ao desempenho e a performance, exaltando os melhores e inferiorizando os menos habilidosos.

Com a derrota do nazifascismo, após 1945, a Educação Física sente a necessidade de mudança de seus parâmetros.

Dá-se início a um processo que passou a considerar as aulas como capazes de promover educação e não apenas saúde e disciplina. Surge, então, a Educação Física Pedagógica. Mas, com papel limitado a preparar as novas gerações com comportamentos sociais aceitáveis e sem uma análise das implicações políticas da Educação Física, ficando a cargo das(dos) professoras(es) apenas as preocupações técnicas (GONÇALVES, 2001).

Nos anos de 1960, 1970 e 1980, a partir da ascensão da ditadura militar, passou-se a incentivar a prática esportiva, fortalecendo a formação de equipes de alto nível, com o intuito de conquistar medalhas para o país e assim abafar os problemas enfrentados internamente.

À vista disso, criou-se um forte vínculo entre nacionalismo e esporte, e a iniciação esportiva se tornou a base do ensino da Educação Física que passou a buscar talentos capazes de representar o país em campeonatos internacionais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003).

O modelo tecnicista/esportivista de ensino, tinha o rendimento e a competição como os principais objetivos da área, conseqüentemente as práticas avaliativas priorizavam o desempenho físico e técnico das(os) alunas(os), além de considerar como um parâmetro importante a presença nas aulas, que muitas vezes funcionavam como treinamento esportivo.

Já com o viés da psicomotricidade emergente, a natureza esportivista foi sendo superada e a avaliação passa a ser realizada por meio de observações dos esforços e desenvolvimento das(os) estudantes. E conceitos como inclusão, participação, cooperação,

afetividade, lazer e qualidade de vida passaram a ser relevantes nos debates sobre a área. (FERREIRA, 2011). Assim como as discussões epistemológicas sobre corpo, cultura e movimento, dando vazão a diferentes perspectivas para a Educação Física Escolar no país pós-ditadura militar.

A partir de então, o paradigma da aptidão física e do esporte de rendimento passa a ser criticado, e tem-se início a discussão sobre o papel pedagógico da Educação Física em detrimento ao biologicismo, sua dimensão política e social e a sua potencialidade de transformação da realidade.

Fortalece-se o combate a uma Educação Física voltada à construção do corpo disciplinado, forte e alienado, mas que deveria garantir a saúde e aptidão física do trabalhador para atender as exigências capitalistas (CAPARROZ, 1997).

No contexto da redemocratização do país, afloram perspectivas críticas em relação às tendências anteriores, podendo-se evidenciar entre elas a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Ambas, apesar de algumas divergências, têm a cultura corporal como o objeto de estudo da Educação Física e com o intuito de desenvolver os aspectos do ser humano de forma integral.

Dentro desse novo paradigma, a avaliação não é mais entendida como ferramenta de punição, com objetivo central de classificar e tendo como consequência a exclusão das(os) menos aptas(os), mas deve ser contínua e deve contribuir com o trabalho docente e as aprendizagens das(os) estudantes.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) reorganizou-se o currículo de Educação Física e como componente curricular obrigatório da Educação Básica, passa-se a valorizar o corpo e a mente das(os) alunas(os).

Sendo possível perceber, portanto, uma mudança de paradigma ao longo do tempo, a Educação Física deixa de ser exclusivamente de ordem prática, e passa a incentivar as(os) estudantes a também refletir e discutir temas do cotidiano relacionados às práticas corporais, como as questões de gênero e raça, preconceito, corpo ideal para a estética e para o rendimento, além da relação dialética mente e corpo, ampliando assim a abrangência de conhecimentos a serem construídos nas aulas.

Freire e Scaglia (2009, p.7 e 8) reforçam que "a escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro" e que é "possível lançar mão das atividades corporais para educar".

Contudo, na Educação Física Escolar, por muito tempo, a concepção predominante de avaliação privilegiou apenas a aptidão física, a performance e o rendimento, desconsiderando os aspectos cognitivos e afetivos, dicotomizando mente e corpo, apontando apenas os sucessos e fracassos.

Sem preocupação com o processo e com as múltiplas determinações que impactam na constituição de cada sujeito, utilizava a observação da professora e do professor como única estratégia avaliativa.

Frente a isso, Carvalho et al. (2000), argumentam que

A avaliação no âmbito da educação física deve ser analisada de maneira ampla, contextualizada e inserida no projeto político-pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos (CARVALHO et al., 2000, p.195).

Silva (2003) aprofunda a questão dizendo que

Sobretudo, é fundamental superar a visão meritocrática da avaliação que procura os melhores alunos; no caso da Educação Física, os mais hábeis. Superar essa visão significa dizer que não será cobrado do aluno que ele seja o melhor ou que sempre acerte; significa, portanto, que ele terá, como direito inquestionável à aprendizagem, as melhores condições possíveis, através da avaliação, de realizar atividades e reflexões que ampliem sua vocação (SILVA et. al., 2003, p.38).

Desse modo, considerando a relevância de aprofundar as ponderações sobre a temática, visto que a concepção de avaliação influencia diretamente os objetivos, métodos e as estratégias escolhidas pela(o) docente e que apesar de novas concepções terem surgido ao longo do tempo, com fortes críticas às anteriores, ainda hoje tendências já superadas orientam a prática de muitas(os) professoras(es).

Saber o que pensam as(os) professoras(es) e partir de então propor que reflitam criticamente sobre suas próprias práticas possibilita movimentos de transformação que podem contribuir com as mudanças tão necessárias, frente a crise de identidade que a Educação Física ainda enfrenta.

2.2.3 Formação continuada de professores: um movimento transformador em busca do devir

Quem forma se forma e re-forma ao formar
e quem é formado forma-se e forma ao ser formado
Paulo Freire

O ser humano apropria-se da cultura produzida pelas gerações anteriores ao mesmo tempo em que produz novas objetivações correspondentes aos seus anseios e aos desafios de seu tempo e de sua realidade. Somos seres inacabados!

Freire (2004) assevera que

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 2004, p.24).

E diante dessa necessidade constante de procura, de busca pelo devir e tendo a clareza de que o trabalho docente é algo dinâmico e em constante transformação, apoia-se o nosso entendimento de Formação Continuada.

Processos que se constituem como um dos principais meios de desenvolvimento profissional, ao possibilitar a reestruturação, o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a construção de novos conhecimentos teórico-práticos, com o intuito de qualificar as práticas pedagógicas de professoras(es).

Assim como ressalta Arroyo (2008, p. 19) “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo”.

E ao entender que os processos formativos influem diretamente as práticas pedagógicas das(os) docentes é imperioso reforçar a relevância do cuidado para evitar processos prescritivos e de acumulação de cursos, palestras e oficinas pontuais, que dentro da lógica do modelo transmissivo apenas apresentam conteúdos disciplinares, estratégias e metodologias prontas, padronizadas, inflexíveis e que não permitem que as(os) professoras(es) resolvam os problemas reais vivenciados no cotidiano escolar.

Pimenta (2002) reforça a ideia de que o

[...] conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação [...]. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. [...], exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim (PIMENTA, 2002, p.20).

E é por isso, tão essencial, proporcionar Situações Sociais de Desenvolvimento que possibilitem o movimento de re-construção permanente da identidade pessoal e profissional, por meio da reflexão-crítica sobre os saberes, as práticas pedagógicas e as experiências, articulando a teoria e a prática ao invés de, dicotomicamente, enfatizar a prática em detrimento da teoria, ou atribuir um peso excessivo à teoria.

Silva (2004), argumenta que “o professor assume o papel de agente social das transformações de ordem epistemológica, social, cultural, política e pedagógica, fortalecendo sua atuação no contexto da escola, da sala de aula e da sociedade ao mesmo tempo em que constrói autonomia pedagógica e pessoal”.

E por isso, uma formação inicial e continuada embasada no pensamento contra-hegemônico é imprescindível para a construção de uma nova sociedade.

Perante a sua importância, a formação continuada, tem sido há décadas amplamente debatida e diversos modelos e práticas fundamentadas por diferentes tendências e concepções de educação e de sociedade vêm sendo utilizados ao longo do tempo.

A partir de 1990 passa a ser apontada como uma das estratégias fundamentais na construção de uma nova identidade profissional da professora e do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

Nesta mesma época o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental, institui os "Referenciais para a Formação de Professores" (BRASIL, 1999), asseverando que

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

Explicitando, assim, um alinhamento à concepção crítico-reflexiva de formação continuada, que também conversa com a teoria dos saberes docentes de Tardif (2002) e a teoria da professora e do professor prático-reflexivo em Zeichner (1993; 1995), também discutida por teóricos como Schön (1995, 2000), Gomes (1995), Alarcão (2001, 2003) e Pimenta (2002) em que a(o) professora/professor é um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática.

Essa epistemologia da prática incentiva a apropriação de saberes pelas(os) professoras(es) visando à autonomia e a prática crítico-reflexiva, em suas múltiplas dimensões. (ARAÚJO; SILVA, 2009).

Alves (1995) ainda sinaliza a existência de elementos igualmente importantes na formação permanente de professoras(es), tais como:

[...] (1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber (ALVES, 1995 apud CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 4).

Ou seja, uma formação humana, assim como Freitas (2005, p. 41), elucida apontando que "[...] do ponto de vista de uma 'teoria da formação', a produção dos objetos de saber e dos conhecimentos mantém um vínculo estreito com as histórias de vida pessoal e profissional dos educadores [...]".

Assim como Nóvoa (1988) aponta a(o) professora/professor como um adulto aprendente, reforçando que

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...] mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva (NÓVOA, 1988, p.128).

O que coaduna com o que defende Tardif (2002) sobre os saberes experienciais, afirmando que são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados através da socialização profissional, e por isso

O saber que está imbricado no trabalho exercido pelo professor; são saberes plurais, diversos e de naturezas diferentes; perpassa por um momento histórico profissional, sendo adquirido no contexto profissional e nas experiências individuais; a experiência é a condição para a aquisição e produção dos saberes; o profissional se relaciona com seu objeto de trabalho, por meio das interações humanas e por conseguinte, leva em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 18-23).

Para, além disso, Tardif (2002), aponta quatro tipos saberes:

Saberes da formação profissional, que são adquiridos na academia; Os Saberes disciplinares, relacionados aos conteúdos específicos dos diversos campos de saberes; os saberes curriculares, expostos nos documentos institucionais e por fim o que nos interessa os saberes experienciais, que brotam das experiências individuais e coletivas sob a forma de habilidades e competências (TARDIF, 2002, p. 31-39).

E ainda acrescenta que, portanto, “[...] o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

Sobre os saberes da experiência, Tardif (2002), afirma, que com o tempo a(o) professora/professor saberá como agir frente ao inesperado. Pois, baseia-se nos conhecimentos e práticas que já usou para resolver os novos problemas que surgem, fornecendo as(aos) professoras(es) certezas relativas ao contexto de seu trabalho.

Surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

O referido autor define os saberes como sendo: “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes falado de saber, saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

Saberes que o movimento de desconstrução e reconstrução, que resultam do confronto entre o que já se sabe – conhecimento cristalizado e por vezes difícil de ser abandonado – e um outro conhecimento que se constrói, como discutem Sforni e Vieira (2008, p. 239), “é o que denominamos de movimento de Trans-Formação, que amplia o olhar do sujeito frente a sua realidade”.

E ao pensar a formação de professoras(es) também dentro da perspectiva sócio-histórica é preciso segundo Araújo (2009) entender alguns movimentos: “o processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação”.

E considerar que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2002, p. 20).

O que nos encaminha para a busca da superação de uma formação de professoras(es) fragmentada e reducionista e nos convida a realizar uma Formação Trans-Formação.

2.2.4 Pesquisa-Trans-Formação

Não basta apenas interpretar a realidade, há que se transformá-la.
Karl Marx

Nas últimas décadas a pesquisa acadêmica vem se transformando e cada vez mais utilizando metodologias críticas, que embora apresentem algumas diferenças conceituais, aproximam-se por fundamentarem-se na perspectiva colaborativa e interventiva.

Na área da educação é possível destacar pesquisas como a pesquisa-ação (MICHEL THIOLENT), a investigação-ação participativa (ORLANDO FALS BORDA), a pesquisa-formação (AGUIAR et al.), a pesquisa-ação crítico-colaborativa (SELMA GARRIDO PIMENTA), a pesquisa intervenção formativa (VIOTTO FILHO), a pesquisa colaborativa (IVANA IBIAPINA), a pesquisa crítica de colaboração (MARIA CECÍLIA MAGALHÃES; SUELI FIDALGO) e mais recentemente a Pesquisa-Trans-Formação desenvolvida a partir das discussões e estudos realizados pelo GADS- Grupo Atividade Docente e Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica – SP, que tendo como fundamento epistemológico o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-histórica tem como meta o esforço de romper o cotidiano, muitas vezes alienado, refletir acerca de velhas concepções, ir além da aparência para aprofundar compreensões superficiais e superar entendimentos naturalizantes da realidade social, encontrar soluções possíveis para os desafios vivenciados, e gestar possibilidades de transformação por meio da produção coletiva de conhecimento.

Processo que se realiza através da apreensão das significações, a articulação dialética entre os sentidos e significados dos sujeitos, para entender quais mediações constituem o fenômeno estudado, em um movimento de conhecer a realidade para entendê-la e transformá-la.

Magalhães, 2021 explica que a Pesquisa-Trans-Formação

[...] é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político (MAGALHÃES, 2021, p 265).

E continua esclarecendo a intencionalidade da Pesquisa-Trans-Formação em seu movimento dialético elucidando que

Práxis, pesquisa, transformação – elementos que articulados, constituem nossa forma de fazer pesquisa, movimento que se dá na crítica à realidade posta, crítica que se baseia e apoia no conhecimento científico cada vez mais aprofundado! Práxis científica, que traz em sua intencionalidade de transformação por meio de atividades de formação. [...] Nossa intenção é explícita na revolução que pretendemos instalar na realidade em que pesquisamos e atuamos (MAGALHÃES, 2021. p. 272).

Analisar, intervir e transformar! Movimentos que se constituem dialeticamente nesta proposta.

Realiza-se, com rigor metodológico, atividades explícitas de pesquisa, de produção de informações e conhecimento por meio de ações como diagnosticar, descrever, interpretar e compreender a realidade, centrando-se na processualidade do fenômeno em estudo e nas mediações que o constitui, historicamente.

Ao mesmo passo que propõe atividades formativas que colaboram criticamente com o desenvolvimento de docentes que sejam comprometidos com as(os) estudantes, com a escola, com a profissão e também com a sociedade e sua transformação.

A formação de professoras(es) é um verdadeiro desafio frente à complexidade da profissão docente. Nóvoa (1995) aponta a relevância de se oportunizar a sistematização dos saberes próprios, a transformação da experiência em conhecimento, de maneira horizontal.

A Pesquisa-Trans-Formação propicia uma participação ativa das(os) participantes da pesquisa e da(o) própria(o) pesquisadora/pesquisador, propondo uma maior horizontalidade. Concebe a participação da(o) pesquisadora/pesquisador como um elemento do processo de

transformação e não apenas como uma/um descritora/descritor da realidade e as(os) partícipes como co-produtores de todo o processo, como explicam Magalhães; Aguiar (2021)

[...] Temos (como acadêmicos) um papel explícito, por exemplo, quanto à tomada de decisões relativas à pesquisa, no que concerne à sua realização, opções teórico-metodológicas, alternativas operacionais etc. Por outro lado, ao longo do processo, o conhecimento e a experiência circulam e se alteram no fazer da pesquisa. Em alguns momentos o nosso conhecimento pode ser preponderante; em outros o das participantes o é. [...] deixamos claro que todos são participantes da pesquisa, todos produzem, questionam, modificam a dialética teoria-prática [...] orientados por esta realidade, têm função essencial na pesquisa. São funções assimétricas, pois que, cada qual tem um papel, um propósito, uma intenção, além dos papéis, propósitos e intenções coletivas, do grupo. [...] Nosso esforço é para que a participação seja realmente democrática, que as decisões sejam compartilhadas. Somos vistos como acadêmicos, mas a posse do melhor conhecimento não é exclusivamente nossa! (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021, p. 124)

Cria-se, assim, espaços colaborativos de discussão e análise crítica das experiências das(os) docentes do grupo, trazendo à tona as contradições e as mediações que as constituíram e produzindo conhecimento local, novas possibilidades e re-significações. Caminhando na mesma direção das assertivas de Newman; Holzman (1996) quando afirmam que

As pessoas de modo coletivo e relacional criam aprendizagem que extrapola aquilo que qualquer indivíduo no grupo poderia aprender sozinho. Nosso esforço é o de criar ZDP continuamente sobrepostas, um modo particular de atividade relacional que, simultaneamente, torne possível e seja ela própria a transformação de comportamentos reificados (formas de vida que se tornaram alienadas ou fossilizadas) em novas formas de vida (NEWMAN; HOLZMAN, 1996, p. 71).

Conforme Tardif (2002.p.15) alerta “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem pensam e dizem”, por isso para que as formações realmente acarretem mudanças nas formas de agir, pensar e sentir, propõe-se a problematização do que parece ser natural e inevitável, buscando entender as necessidades das(os) participantes da pesquisa, estabelecendo objetivos e interesses comuns, num esforço de colaboração e abertura para o novo, favorecendo assim, o processo de aprendizagem de todos os atores da pesquisa, incluindo a(o) pesquisadora/pesquisador.

Nesta forma de fazer pesquisa e de intervir na realidade em foco, entende-se também que a formação deve acontecer na perspectiva autogestionária do grupo e de cada membro, atendendo a antigos anseios como o de Nóvoa quando este, afirma que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] Urge, por isso, (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Portanto, as formações devem caminhar no sentido de promoverem Situações Sociais de Desenvolvimento que propiciem espaços inter-subjetivos de reflexão-crítica sobre as múltiplas determinações que constituem a realidade estudada, possibilitando a re-significação e a produção de novos sentidos.

2.2.5 Psicologia Sócio-histórica

A Psicologia Sócio-histórica, base teórico-metodológica dessa investigação tem seus fundamentos nos estudos de Vigotski e seus colaboradores e contrapõe-se às visões naturalizadoras e universalizantes que enaltecem o indivíduo e ao mesmo tempo o responsabiliza exclusivamente por seus fracassos.

Surge como uma alternativa que rompe com as ideias dominantes ao compreender a importância de pensar a subjetividade e a objetividade, dialeticamente.

Assim como discorre Bock (2004)

[...] falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade onde vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/ modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem. As capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico, e não natural. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e

atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. Permite ainda que se supere definitivamente visões metafísicas do fenômeno psicológico que o conceberam como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano (BOCK, 2004, p. 6).

Por conseguinte, a perspectiva sócio-histórica olha para os fenômenos sociais e sua relação com a constituição das subjetividades, considerando o fenômeno social como um processo.

Uma realidade construída por sujeitos que para ser compreendida é preciso apreender os sujeitos e suas ações. Entendendo, por sua vez a subjetividade como um processo, que não é natural e nem universal, mas sim constituída historicamente.

Objetiva, segundo Vigotski (1996) a caracterização de comportamentos tipicamente humanos e a elaboração de hipóteses sobre como se formaram ao longo da história e de como ocorre seu desenvolvimento na vida do indivíduo.

Ao procurar explicar o desenvolvimento humano caminha apoiada em concepções específicas sobre o mundo, o homem, a escola e a pesquisa.

Entende o mundo em constante processo de mudança, na busca pelo devir, aquilo que pode vir a ser, não de maneira aleatória, mas atrelado à atuação histórica precípua de mulheres e homens, sujeitos ativos nesse processo de transformação.

Relaciona-se diretamente com a utopia dos sonhos possíveis como diz Paulo Freire (2001), com a utopia concreta, com a imaginação revolucionária.

Entende, assim, os seres humanos como seres históricos e sociais, que ao mesmo tempo produzem cultura e são afetados por ela, uma síntese de múltiplas determinações.

A escola, para essa perspectiva, deve ser para todas e todos, sem distinção, nem homogeneização. Deve buscar, por sua vez, a humanização e o desenvolvimento das funções superiores.

E a pesquisa, não naturaliza os fenômenos, caminha para superar as dicotomias e as construções teóricas acríticas e ahistóricas, visa ir além da aparência, explicando ao invés de apenas descrever os fatos, de uma perspectiva superficial da realidade, que não compreende o seu processo de constituição. Analisa processos e não objetos e entende a(o) pesquisadora/pesquisador como partícipe do movimento de transformação da realidade estudada. “O que é, deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de como surgiu, como se movimentou e se transformou.” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p.7), possibilitando a compreensão da gênese e do processo constitutivo da realidade estudada.

Essa teoria, como afirma Lucci (2006) compreende a atividade mental como exclusivamente humana e resultado da aprendizagem social, que se constitui por meio da cultura e das relações sociais e o desenvolvimento como um longo processo permeado por saltos qualitativos que acontecem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único) sendo o desenvolvimento mental, em sua essência, um processo sociogenético. E continua dizendo que a atividade cerebral superior não é apenas uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que se apropriou de significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos, tendo a linguagem como o principal mediador na formação e no desenvolvimento das então chamadas funções psicológicas superiores.

Tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, que segundo Gonçalves e Furtado (2016) “[...] entende que as ideias de um tempo histórico expressam, de maneira mediada e contraditória, a realidade material vivida de forma concreta pelos homens”.

E busca produzir como cita Oliveira (2005) um conhecimento que permita a ruptura do cotidiano alienado e ao apreender o real, frente a toda sua complexidade busca por suas particularidades, visando superar as fronteiras da espontaneidade, da fragmentação e da casualidade.

No processo de produção de conhecimento sobre a realidade, tanto o Materialismo Histórico-dialético quanto a Psicologia Sócio-histórica utilizam o pensamento categorial, que orienta o pensamento da(o) pesquisadora/pesquisador.

As categorias, construtos abstratos, auxiliam o processo de construção de conhecimento sobre o real e sua essência. Norteiam a interpretação, tanto de fenômenos simples como de fenômenos mais complexos, ao possibilitar um olhar além da imediaticidade.

Como afirma Aguiar (2001, p 95) as categorias “[...] carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade”.

A utilização das categorias está condicionada à própria realidade e ao olhar da(o) pesquisadora/pesquisador.

Para cada momento/estudo/pesquisa as pessoas envolvidas podem identificar as categorias que se mostram mais importantes, centrais, até fundamentais para a situação, e aquelas que se apresentam auxiliares, aparecendo vez ou outra como elemento da realidade ou para ajudar a compreensão de uma questão social. Algumas destas categorias podem ainda ser identificadas

como categorias derivadas porque surgem a partir das categorias fundamentais ou das categorias auxiliares (MAGALHÃES, 2021, p. 161).

Logo, algumas categorias fundamentais para o entendimento das significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física são utilizadas nesta pesquisa e sempre de forma imbricada, pois as explicações sobre a realidade complexa e multideterminada assim o exige.

Serão apresentadas a seguir, separadamente, apenas para facilitar o entendimento da(o) leitora/leitor suas especificidades, para mais a frente serem entendidas em seus movimentos dialéticos.

❖ **Mediação**

Um dos conceitos fundamentais da psicologia Sócio-histórica é o de mediação, ou seja, do “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira, 1993). O que segundo Molon (1995) é um pressuposto norteador de toda a construção teórica de Vygotsky ao explicar a relação entre o material e a subjetividade dos sujeitos.

Esta categoria possibilita, uma análise não dicotômica da realidade, pois, como defendem Aguiar e Machado (2016) permite a compreensão de que não existem relações diretas, imediatas.

Para entender a mediação entre dois elementos é preciso compreender como cada um deles pode de um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (KOSIK, 1976, p.49).

Freire (1981, p.14) também aponta que [...] tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.

Para Aguiar e Ozella (2013) a categoria mediação não tem apenas a função de ligar dois polos, mas de ser o centro organizador dessa relação, demonstrando a relação dialética existente entre eles.

A categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição

que mantém, engrenam o processo de constituição de cada fenômeno (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

E para a compreensão das relações de mediação é imperioso entender seu processo de constituição histórica.

❖ **Historicidade**

Estudar uma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança:
esse é o requisito básico do método dialético.
Lev Vigotski

A Psicologia Sócio-histórica, entende que o sujeito se constitui na relação dialética com o social e com a história. Sendo assim, é preciso entender a relação entre a história de cada uma/um, a história vivenciada pelo sujeito individual, e a história social, do mundo.

Para essa pesquisa, esta categoria é central em virtude da necessidade de um olhar apurado sobre a evolução histórica do fenômeno avaliativo, na busca por compreender as mediações e contradições que o constituíram. Assim como apontado por Lukács (1979)

A historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos (LUKÁCS, 1979, p. 79).

Portanto, a Historicidade não deve ser entendida apenas como uma simples sucessão de fatos apresentados cronologicamente, mas como um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, que se constituíram ao longo dos acontecimentos, muitas vezes, até triviais, mas que são constituídos pela totalidade histórica própria de um período determinado.

A categoria Historicidade tem, portanto segundo Kojève, (2002) um caráter ontológico. O “ser social”, no entendimento de Marx, se constitui humano por meio da sua relação com a natureza e com outros homens, construindo assim sua própria história. “De fato, o homem que luta e trabalha, ao se negar como animal é um ser essencialmente histórico e é o único a sê-lo: a natureza e o animal não têm história propriamente dita”.

[...] É pela história criada, vivida e lembrada eternamente como tradição que o homem se realiza ou aparece como totalidade dialética, em vez de se aniquilar e desaparecer por uma negação pura ou abstrata de qualquer dado, seja ele qual for, real e pensado (KOJÉVE, 2002, p.472).

❖ Significações – articulação entre sentido e significado

Para avançarmos a compreensão do sujeito é preciso entendermos o movimento do pensamento à palavra.

Vigotski (2001, p. 409), afirma que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, podendo, muitas vezes, “o pensamento fracassar”.

Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, entendido como sempre emocionado, Aguiar e Ozella (2013, p. 303) afirmam que “temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento”.

E continuam explicando que “[...] o pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido”.

Na sequência, a categoria sentido-significado é fundamental para entender como as subjetividades se objetivam na realidade concreta.

Segundo Vigotski (2001), o significado, sob a ótica do campo semântico, exprime as relações que a palavra pode abarcar já no campo psicológico, representa uma generalização, um conceito.

Os significados são produções históricas e sociais, permitindo a comunicação, a socialização entre os grupos sociais. São estáveis, “dicionarizados”, mas acabam por se transformarem no movimento histórico.

Já o sentido é muito mais amplo que o significado. Aguiar; Ozella (2013) afirmam que

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

E continuam dizendo que “o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos.” Corroborando o que Aguiar et al. (2009, p. 65), discutem esclarecendo que “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”.

Portanto, sentido e significado não podem ser considerados separadamente, como afirma Leontiev (1992, p. 209) “O sentido pessoal representa, não uma consciência individual oposta à consciência social (significados), mas sim minha consciência social”.

Para que possamos alcançar a totalidade, complexidade e contradições dessa relação dialética, interessa-nos a sua articulação, denominada significação.

A seguir, será apresentada a metodologia do trabalho, bem como o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados, os movimentos realizados para a produção de informações e os procedimentos de análise.

3 METODOLOGIA

A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.
Lev Vigotski

A escolha metodológica dos procedimentos de produção e de análise das informações utilizados nos estudos devem ser coerentes com os objetivos e propósitos da pesquisa, além de garantirem a objetividade e o rigor da ciência.

De acordo com Gatti (2002), há inúmeras abordagens metodológicas no campo de pesquisa em educação, pois existe uma grande diversidade de temas e problemas abordados nesta área, apesar de todas envolverem trabalhos relacionados a seres humanos.

Dessa maneira optou-se por utilizar como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, sendo que esta

[...] tem como característica a inserção direta do pesquisador no ambiente pesquisado, sempre considerando a perspectiva dos participantes, como foco no processo, valorizando o ambiente natural que oferece os dados e o pesquisador como principais instrumentos de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1986, p. 15).

E considerando que esta pesquisa buscou investigar o fenômeno avaliativo por meio das significações dos sujeitos que vivenciam a realidade investigada decidiu-se pela Pesquisa-Trans-Formação.

Tipo de pesquisa discutida por Magalhães (2021) que se pauta pela abordagem qualitativa e aplicada, encontrando-se no campo das metodologias críticas.

Fundamenta-se teórico-metodologicamente sua forma de intervenção formativa no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Sócio-histórica, visto que a intenção é sempre atuar direta e colaborativamente na realidade em foco.

Propõe o movimento crítico de ir além da aparência, em uma busca constante pela essência, para apreender a realidade concreta. Substancialidade ressaltada por Marx quando assevera que (2008, p. 1080) “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”.

Tem também por princípios a superação de visões dicotômicas, reducionistas e naturalizantes, a análise de processos e não de objetos, considerando a historicidade e as mediações que constituem o fenômeno estudado e a explicação ao invés da simples descrição.

Para tanto utiliza a abordagem categorial, ou seja, construções teóricas que iluminam o fenômeno em seu movimento e contradição.

A seguir, serão apresentadas dentro do recorte espaço-temporal dessa pesquisa as características das(os) participantes e os movimentos de produção e análise das informações.

3.1. Participantes

A pesquisa foi realizada na rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, que conta com um universo de 100 professoras(es) de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais.

Após a pesquisa ter sido autorizada pela Secretaria de Educação do município e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil com o CAAE: 52248621.5.0000.5501, deu-se início ao movimento de constituição do quadro de professoras(es)-participantes que co-construíram esse processo investigativo.

Para tal, utilizou-se como critério de escolha a indicação entre pares, ou seja, as(os) professoras(es)-participantes deste estudo tiveram seus nomes indicados por outras(os) professoras e professores da rede de ensino em que atuam.

Frente a isso, foi enviado a todas(os) as(os)docentes do componente curricular um formulário *online*, via aplicativo de comunicação, no qual era solicitado que a(o) respondente citasse uma professora ou professor, que em sua opinião, possuísse boas práticas avaliativas.

Obtivemos 28 respostas ao formulário, e a partir delas foi possível identificar as(os) 10 educadoras(es) mais citadas(os).

A pesquisadora entrou em contato, também por meio de aplicativo de comunicação, com cada uma/um das(os) 10 professoras(es), convidando-as(os) para participarem dos movimentos da pesquisa, já que tinham sido as(os) mais citadas(os) por outras(os) professoras(es).

Todas(os) aceitaram participar, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e relataram o quanto estavam felizes por terem o reconhecimento de seus pares.

Foi montado um grupo com a pesquisadora e as(os) professoras(es)-participante, no *whatsapp*, para facilitar a comunicação e ampliar as discussões acerca do tema.

Os próximos passos dessa caminhada serão explicitados a seguir.

3.2. Instrumentos para produção de informações

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens,
como se fossem peças anatômicas,
mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade,
os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo.
Paulo Freire

A produção de informações e de conhecimento desta Pesquisa-Trans-Formação se deu a todo momento.

Iniciamos com o envio de um questionário *online*, via aplicativo de comunicação, às(aos) 10 professoras(es)-participantes que compuseram o universo da pesquisa.

Este instrumento auxiliar teve como objetivo a caracterização das(os) colaboradoras(es) da investigação com perguntas sobre gênero, idade, tempo de docência, regime trabalhista. E também buscou levantar indícios da concepção de avaliação e verificar os instrumentos avaliativos mais utilizados no cotidiano destas(es) profissionais.

Posteriormente, com a liberação prévia das equipes gestoras das escolas destas(es) professoras(es) foram propostos 8 encontros quinzenais, realizados em horário de HTPC com duração de 1 hora e meia, a fim de que fosse possível produzir informações e conhecimento sobre a temática, a partir das necessidades formativas das(os) participantes.

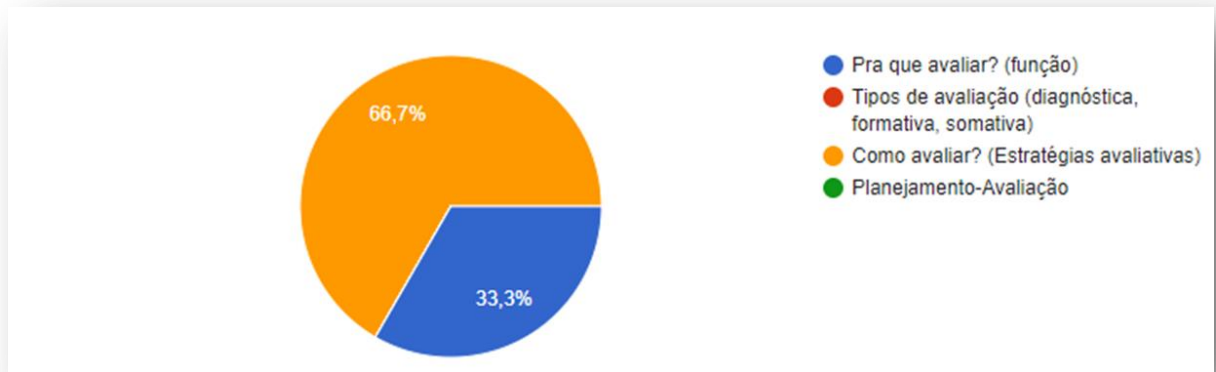
Porém, com o andamento da pesquisa e os movimentos realizados foi percebido que seriam precisos mais 2 encontros, totalizando assim 10 encontros formativos.

Diante disso, a pesquisadora solicitou a permissão, juntamente à Secretaria de Educação, para estender os encontros. Após a autorização do órgão municipal, foi realizado o convite as(os) professoras(es)-participantes que prontamente aceitaram, visto que também sentiam a necessidade de terem mais momentos formativos em grupo.

A seleção dos temas para estudo e reflexão foram definidos colaborativamente entre a pesquisadora e as(os) partícipes, inicialmente, por meio de um *google forms*, no qual as(os) participantes sinalizaram quais assuntos tinham maior interesse em discutir, e depois ao longo do processo, quando foi necessário aprofundar algumas discussões.

Quando perguntado às(os) docentes quais temas gostariam de estudar e de refletir criticamente durante os encontros, dos respondentes 66,7% escolheram o tema “Como avaliar?” e 33,3% demonstraram querer estudar a função da avaliação. Abaixo as respostas:

Figura 1 - Respostas das(os) professoras(es)-participantes dos encontros formativos acerca dos temas de interesse.



Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora após o primeiro encontro formativo.

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em amarelo o percentual de professoras(es) (66,7%) que escolheu estudar como avaliar e em azul o percentual de professoras(es) (33,3%) que escolheu estudar para que avaliar. E a direita a legenda: azul: Pra que avaliar? (função), vermelho: Tipos de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa), amarelo Como avaliar? (estratégias avaliativas) e verde Planejamento-Avaliação.

3.3. Movimentos para produção de informações

Considerando que o público-alvo para a produção de informações do estudo foram professoras(es) de escolas municipais, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com a intenção principal de defender e resguardar os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Foi também solicitada a autorização da Secretária Municipal de Educação da cidade em questão e das equipes gestoras das escolas que tiveram professoras(es) selecionadas(os) para participarem dos encontros formativos.

Foi feita a apresentação do projeto de pesquisa com a explicação dos procedimentos necessários, o detalhamento dos objetivos, evidenciando que a participação das(os)

professoras(es) seria voluntária e que os riscos seriam mínimos, e que em caso de alguma/algum professora/professor sentir-se constrangido com alguma pergunta poderia desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo e/ou não responder aquelas que não se sentissem confortáveis.

Os encontros formativos aconteceram de forma *online*, a fim de facilitar o acesso e a participação das(os) professoras(es)-participantes e ao mesmo tempo poder criar diferentes formas de produção de informação que atendessem aos objetivos da pesquisa.

Foi utilizado o aplicativo de videoconferência *zoom*, para que todos os encontros fossem gravados, e todas as falas pudessem ser transcritas posteriormente. Também foi montado um grupo em um aplicativo de comunicação para que as(os) participantes pudessem interagir e trocar informações.

A produção de informações seguiu os caminhos propostos pela Pesquisa-Transformação, desenvolvida pelo GADS – PUC/SP como demonstra Magalhães (2021), dentro de um complexo dialético entre método-teoria-prática técnica-análise.

As formações contribuíram para provocar desconfortos críticos, por meio da proposta de uma análise profunda e reflexão-crítica de conceitos e práticas - muitas vezes, fossilizadas e pouco críticas, trazendo à tona as mediações e contradições que os constituem.

Para conseguir penetrar na realidade e fazer esse movimento de superação das compreensões e práticas fossilizadas foi necessário acessar e remexer em camadas mais entranhadas, e chegar mais próximo da essência do fenômeno avaliativo.

E a partir da utilização de diferentes formas de produção de informações, com o cuidado atento para não seguir o caminho do conteudismo e do mecanicismo, o movimento dialético de pesquisar-formar caracterizou-se por uma construção coletiva que aconteceu ao longo de cada um dos 10 encontros e da proposição de variadas técnicas e propostas didático-pedagógicas que propiciaram a materialização da tensão dialética da realidade.

Magalhães (2021) discute sobre a materialização da tensão dialética da realidade dizendo que “é uma receita muito simples, e precisa de poucos ingredientes.” Alguns docentes, uma formação dialógica, na qual todas e todos podem falar e ser ouvidos e uma pitada de conflito, a partir de uma pergunta disparadora (MAGALHÃES, 2021).

No caso dessa pesquisa a pergunta disparadora foi “Qual a função da avaliação em Educação Física?”. Este questionamento balizou todo o processo investigativo-formativo.

Utilizou-se também a discussão e reflexão sobre um caso de ensino, construção coletiva de uma proposta avaliativa, experimentação prática da proposta construída

colaborativamente, confrontação das falas por meio da análise das contradições dos relatos proferidos durante os primeiros encontros, formações expositivas e dialogadas e a produção de material pedagógico sobre o tema, um E-book sobre Avaliação para a aprendizagem em Educação Física, que é o objetivo propositivo desta pesquisa.

3.4. Movimentos para análise das informações produzidas

Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras,
mas também seu pensamento e suas motivações.
Vigotski

Nesse item, será abordado como as informações produzidas foram analisadas.

Sendo as palavras com significações a unidade de análise nessa pesquisa, uma vez que é a parte que contém as propriedades do todo, acredita-se que por meio delas é possível apreender as significações das(os) participantes acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física, visto que ao organizarem o discurso ficou evidente os sentidos que as(os) docentes atribuem às práticas avaliativas.

Para esclarecer um tanto mais o que entendemos por unidade de análise, como e porque elegemos as significações da palavra como a unidade para o movimento de compreensão dos fenômenos sociais, nos aproximamos do conceito dos fractais.

Diferentes fractais são encontrados na natureza, em diversos sistemas. São objetos cujas partes são compostas por todos os elementos que formam o todo.

Nos exemplos a seguir, é possível visualizar que cada parte tem o mesmo formato e os componentes do vegetal inteiro.

Figura 2- Fractais – Unidade de análise



Fonte: Imagem adaptada pela pesquisadora.

#paratodosverem: a imagem mostra pedúnculos florais de brócolis, de couve-flor, uma folha de samambaia e um vegetal inteiro de cada uma dessas espécies.

Deslindada a nossa unidade de análise, partimos para os demais passos do procedimento de Núcleos de Significação.

Os Núcleos de Significação (NS), segundo Aguiar e Ozella, (2006; 2013), com foco na compreensão do sujeito histórico, social e cultural, síntese de incessantes determinações, são um procedimento teórico-metodológico capaz de apreender as significações da(os) participantes, reveladas em suas enunciações. Permitem que a(o) pesquisadora/pesquisador, a partir das transcrições das informações produzidas em entrevistas, reuniões e encontros formativos, apreenda o real para além da aparência.

É um procedimento de análise que também pode ser utilizado em pesquisas que têm o grupo como sujeito, assim como este estudo. E pode-se afirmar que o corpus de análise carrega significações produzidas em grupo, de uma dada realidade material, constituída em um dado espaço-tempo.

Assim, é importante compreender como a singularidade se revela na totalidade, mediada pela particularidade. Discutindo a análise de “unidades complexas”, Vigotski (1934/2001) observa:

Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 8.).

Portanto, a palavra com significado é uma palavra qualificada pelo sujeito que fala, que atribui a ela uma “propriedade” específica. Assim sendo, a relação pensamento-linguagem é essencial para compreender as significações das(os) participantes.

Na busca por apreender, em um primeiro movimento de abstração, essa palavra que revela elementos da experiência do sujeito singular, foi destacado um pequeno conjunto de palavras articuladas, uma unidade de significação, que contém os significados sociais e os sentidos constituídos na dimensão do sujeito.

A análise caminhou para apreender o processo constitutivo dos sentidos e os elementos que o concebem, para a apropriação daquilo que diz respeito ao sujeito, que apesar

de não ter sido colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito social e histórico (AGUIAR & OZELLA, 2013).

Para este fim, o percurso metodológico adotado para o movimento de apreensão das significações seguiu esses movimentos, dialeticamente articulados:

- 1) leituras do material transcrito;
- 2) identificação dos conjuntos de palavras com significações, relacionadas aos objetivos desta pesquisa, que posteriormente tornaram-se os Pré- indicadores;
- 3) agrupamento dos Pré-indicadores em Indicadores, em um segundo movimento de análise e de síntese.

A cada movimento, foi feita uma nova síntese, avançando e saturando cada vez mais as determinações da realidade.

4) reunião dos Indicadores em Núcleos de Significação. Assim como apregoa o método MHD, retornou-se para a realidade empírica depois de várias sínteses, depois de vários diálogos com a teoria para então, por meio dessa mediação teórica termos tido condições de compreender a realidade, ou pelo menos, aquele momento da realidade.

Neste momento elegemos uma das frases que compuseram os Pré-indicadores que originaram aquele núcleo, como uma frase que pode representar todo este movimento.

Portanto, a cada movimento foi realizada uma síntese de significações, até chegarmos a uma síntese mais elaborada, que são os Núcleos de Significação.

A constituição do Núcleo de Significação como defendem Aguiar e Ozella, (2013), Aguiar, Soares e Machado (2014) é um movimento de abstração maior, pois é um momento em que os conteúdos dos indicadores se articulam dialeticamente além de acrescidos também elementos oriundos das produções acadêmicas e teóricas, para construirmos explicações que saiam da aparência e alcancem o concreto.

- 5) análise intranúcleos e
- 6) análise internúcleos: que corresponde ao processo de articulação de todos os núcleos produzidos na pesquisa e fundamentados à luz de produções teóricas da área.

Este movimento de análise se dá mediante a análise de cada um dos NS, à luz da teoria e das informações produzidas.

Para ajudar na compreensão dos movimentos realizados, segue um esquema do procedimento de análise.

Figura 3- Movimento de análise das informações produzida



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

#paratodosverem: caixas de texto descrevendo o passo-a-passo do procedimento de análise por Núcleos de Significação. Na primeira linha, caixa de texto centralizada com a inscrição: Leituras Flutuantes. Na segunda linha da esquerda para a direita: caixa de texto com a inscrição: primeiro movimento, imagem de uma seta direcionada para a direita, caixa de texto com a inscrição: selecionar falas do grupo, imagem de uma seta direcionada para a direita, caixa de texto com a inscrição: Pré-indicadores, caixa de texto com a inscrição: aparência. Na terceira linha caixa de texto com a inscrição: movimento de síntese, aprofundando a análise, imagem de uma seta direcionada para baixo. Na quarta linha caixa de texto com a inscrição: segundo movimento, imagem de uma seta direcionada para a direita, caixa de texto com a inscrição: Indicadores. Na quinta linha caixa texto com a inscrição: movimento de síntese, aprofundando a análise, imagem de uma seta direcionada para baixo. Na sexta linha caixa de texto com a inscrição: terceiro movimento, imagem de uma seta direcionada para a direita, caixa de texto com a inscrição: Núcleos de Significação, imagem de uma seta direcionada para baixo, na sétima linha caixa de texto com a inscrição: Análise Intranúcleo, imagem de uma seta direcionada para baixo, na oitava linha caixa de texto com a inscrição: Análise Intrenúcleos, imagem de uma seta indicando movimento de retorno ao início, caixa de texto com a inscrição: voltamos para o início e olhamos com outro olhar, imagem de uma seta voltada para baixo e uma caixa de texto com a inscrição: Todo esse processo é mediado pela teoria.

4 RESULTADOS: apresentação e discussão das informações produzidas

A presente seção tem por finalidade apresentar uma breve e analítica caracterização das(os) professoras(es)-participantes desta pesquisa e a discussão dos núcleos de significação construídos a partir das falas significadas das(os) docentes.

4.1 Caracterização dos participantes

Participaram dos encontros formativos 10 professoras(es) que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais da rede municipal definida para este estudo. A partir das respostas obtidas no questionário inicial, que encontra-se nos apêndices, foi possível traçar a caracterização do grupo.

Para melhor apresentação dos dados, optou-se por sistematizá-los em um quadro esquemático, apresentado na sequência.

Tabela 1 - Caracterização do Perfil dos Professores- Participantes da Pesquisa

| Gênero | Idade | Tempo de atuação na rede estudada | Regime trabalhista |
|-----------------------|-------------------------------|--|---------------------------|
| Feminino- 60% | De 20 a 30 anos - 0% | De 0 a 5 anos - 10% | Efetivo - 90% |
| Masculino- 40% | De 31 a 40 anos - 10% | De 6 a 10 anos - 0% | Celetista - 10% |
| | De 41 a 50 anos - 40% | De 11 a 15 anos - 30% | |
| | Acima de 50 anos - 50% | De 16 a 20 anos - 30% | |
| | | Mais de 20 anos - 30% | |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

No quadro com a caracterização do perfil das(os) professoras(es)-participantes da pesquisa o primeiro destaque a ser feito e considerado é em relação ao gênero. Gênero, entendido aqui com a preocupação social, histórica e cultural de superar as explicações biologizantes acerca dos papéis exercidos, das relações estabelecidas e da constituição das significações.

O processo de socialização interfere na forma como homens e mulheres escolhem suas profissões e na maneira como atuam. Segundo Vianna (2002, p. 93) “Os significados

femininos e masculinos definem as relações entre professores/as e alunos/as no espaço escolar.” A autora ainda acrescenta que

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. [...] Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas (VIANNA, 2002, p. 93).

Concepções cristalizadas na sociedade que acabam por interferir nas práticas avaliativas, visto que são práticas carregadas de significações construídas historicamente e mediatizadas pelas relações sociais.

A rede de ensino em questão é composta por 46 professoras e 44 professores efetivos neste componente curricular. Participaram dos movimentos da pesquisa 6 professoras e 4 professores, ainda que não tenha sido um critério de seleção dos sujeitos do estudo, este número evidencia o alto índice de homens nesta área.

Uma realidade que destoia da tendência da profissão docente observada no Brasil como demonstram Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) ao abordarem a “feminização” do magistério e diverge da concepção de magistério como um campo profissional feminino por excelência (GATTI; BARRETO, 2009; SOUZA; GOUVEIA, 2011).

Este dado reforça a multiplicidade das especificidades que a constituem a Educação Física Escolar na realidade objetiva.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o tempo de atuação das(os) docentes na rede de ensino pesquisada.

Em seu estudo sobre o ciclo de vida profissional das(os) professoras(es), Hubermam (1992) apresenta como base para suas investigações algumas perguntas orientadoras, entre elas uma nos interessa, considerando os processos contínuos de desenvolvimento de professores: “As pessoas tornam-se mais ou menos competentes com os anos? Em caso afirmativo quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?”

O autor segue discutindo as variadas sequências vivenciadas pelas(os) docentes ao longo de suas carreiras, ressaltando que “[...] não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”. (HUBERMAM, 1992, p. 37), esclarecendo assim que apesar de ser possível encontrar

características comuns entre as(os) docentes nas diferentes fases, o desenvolvimento da carreira é um processo e não uma série pré-determinada de acontecimentos.

As informações demonstram que 9 professores, ou seja 90% da(os) participantes trabalham há mais de 11 anos nesta rede municipal, sendo que 3 delas/deles trabalham há mais de 20 anos, evidenciando que, segundo Hubermam (1992) encontram-se na mesma fase da carreira, a fase de diversificação.

Os percursos individuais são constituídos por múltiplas determinações, mas algumas características em comum podem ser apontadas e podem ajudar a compreender algumas das mediações presentes na construção das significações.

Em seus apontamentos Hubermam (1992) ressalta que antes da fase de diversificação há uma maior rigidez pedagógica, com poucas tentativas de diversificar. Ao passo que na fase de diversificação

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, **os modos de avaliação**, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. (HUBERMAM, 1992, p. 41, grifo nosso).

E acrescenta dizendo que a(o) professora/professor anseia por novos desafios, assim como Cooper (1982) salienta

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (COOPER, 1982, p.81).

Corroborando com o que foi verificado durante os encontros formativos. As(os) professoras(es)-participantes estiveram bastante abertas(os) à construção coletiva de novos conhecimentos e à experimentação de novas práticas avaliativas.

Em suas análises sobre as fases da atividade docente, Watts (1980) também comenta que o comprometimento com atividades coletivas corresponde, igualmente, à necessidade de manter-se entusiasmado pela profissão.

Para além disso, mais um aspecto relevante a ser discutido entre as características das(os) professoras(es)-participantes é o regime trabalhista em que são contratadas(os) e suas implicações.

Do total da(os) docentes que participaram da pesquisa, 90%, ou seja, nove professoras(es) são efetivas(os) nesta rede de ensino, a única professora que durante a realização dos encontros não era efetiva estava esperando ser chamada pelo último concurso

público realizado na cidade, cerca de dois meses depois do fim dos movimentos de formação, esta professora tornou-se também efetiva.

Ser uma/um professora/professor efetiva(o) é uma característica bastante peculiar, visto que é pautada por dois pilares muito atrativos em uma carreira profissional, a segurança e a progressão na carreira, ao mesmo tempo que pode ser motivacional ou motivo de estagnação.

As(os) professoras(es)-participantes deste estudo demonstraram estar estimuladas(os) a aprender, a compartilhar e a aprimorar suas avaliações.

Após a análise inicial das principais características da(os) professoras(es)-participantes que compuseram o grupo de trabalho pôde-se verificar que é um grupo com várias aproximações: idade, tempo de atuação como professora/professor de Educação Física na rede de ensino pesquisada e situação profissional.

Entretanto, apesar de terem características externas similares, não se pode dizer que há uniformidade no grupo, dado que cada sujeito realiza o processo de subjetivação-objetivação, a sua maneira.

A seguir será apresentada a análise das questões dissertativas do questionário aplicado ao grupo, referente ao tema da pesquisa: Avaliação para a aprendizagem em Educação Física.

4.2 Análise das questões do questionário

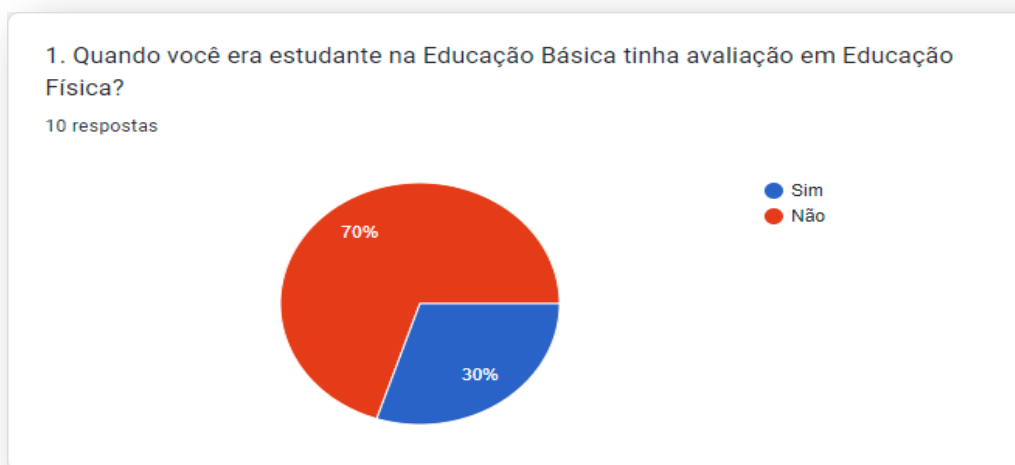
A fim de alcançar o objetivo central desse estudo, apreender as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os movimentos de transformação de suas práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa, foi feito um primeiro movimento de investigação dessas significações por meio de um questionário aplicado a todas(os) as(os) professoras(es)-participantes.

Com ações totalmente imbricadas buscando, a todo momento, construir sínteses sobre a realidade estudada, aqui iniciamos uma aproximação/discussão entre as informações provenientes das respostas das(os) 10 professoras(es)-participantes no questionário inicial com as falas proferidas posteriormente nos encontros.

Visando explorar a influência de vivências com avaliações em Educação Física enquanto aluna(o), nas práticas avaliativas atuais destes docentes foi perguntado: Quando você era estudante da Educação Básica tinha avaliação em Educação Física?

O gráfico a seguir mostra que 7 das(os) 10 professoras(es) não eram avaliadas(os) em Educação Física quando eram alunas(os) da educação básica ou que não eram informadas(os) sobre essa avaliação.

Figura 4 – Pergunta do questionário *online*



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2022.

#paratodosverem: Acima a pergunta: Quando você era estudante na Educação Básica tinha avaliação em Educação Física? Abaixo mostra que as(os) 10 professoras(es)-participantes responderam. Do lado esquerdo um gráfico tipo pizza, em vermelho o percentual de professoras(es) (70%) que respondeu não e em azul o percentual de professoras(es) (30%) que respondeu sim. E a direita a legenda: azul: sim e vermelho: não.

As(os) participantes que disseram que eram avaliadas(os) nas aulas de Educação Física, relataram durante os encontros que o foco das atividades avaliativas era o desempenho motor. Visto que 90% do grupo têm mais de 40 anos e estudou nas décadas de 70 e 80, este dado corrobora o que os estudos sobre avaliação em Educação Física demonstram, assim como aponta Darido (2012)

Na perspectiva tradicional ou esportivista, aquela que era muito presente no país, a partir da década de 1970, predominavam preocupações avaliativas em Educação e em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes. [...] A atribuição da nota e mesmo a avaliação que o professor realizava da aprendizagem dos alunos não era informada aos mesmos, os professores não explicavam aos alunos os objetivos dos testes e tampouco havia vinculação entre estes e o programa desenvolvido ao longo do ano. Todavia, todos os estudantes eram submetidos aos testes e muitos ao sentimento de incompetência, e de vergonha. Alguns nem participavam das atividades das aulas, mas precisavam ter uma nota (DARIDO, 2012, p. 128).

Essa constatação nos traz indícios de algumas mediações da construção das significações destas(es) docentes acerca da avaliação em Educação Física, pois como Tardif

(2002) constata, saberes anteriores provenientes da história de vida, da cultura familiar, da observação das(os) professoras(es) com os quais manteve contato durante toda sua vida escolar, e saberes da experiência socialmente construída, influenciam a prática docente.

Debate também empreendido por Darido (2012)

[...] as experiências anteriores dos professores de Educação Física que ensinam esportes, trazidas de quando eram alunos do Ensino Fundamental e Médio – também fundamentais para a prática pedagógica –, não os têm auxiliado adequadamente a refletir sobre a avaliação da aprendizagem (DARIDO, 2012, p. 129).

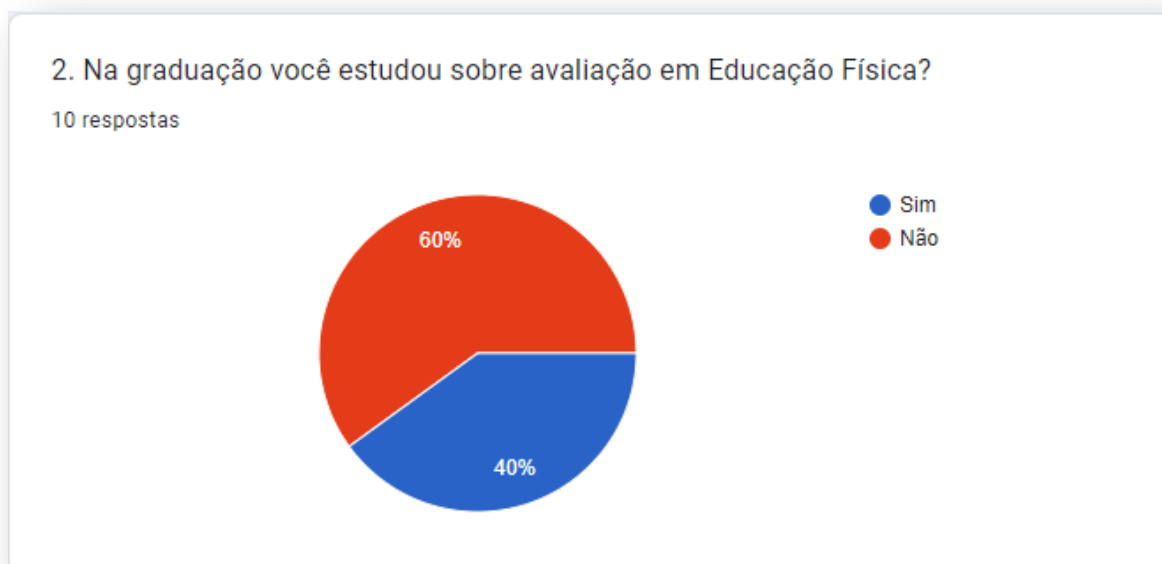
E explicitado na fala de um professor-participante

E mesmo sem intenção, mesmo inconscientemente a gente acaba reproduzindo!

(Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Na sequência as(os) professoras(es) foram questionadas(os) se estudaram sobre avaliação durante a graduação.

Figura 5 – Pergunta do questionário *online*



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2022.

#paratodosverem: Acima a pergunta: Na graduação você estudou sobre avaliação em Educação física? Abaixo mostra que as(os) 10 professoras(es)-participantes responderam. Do lado esquerdo um gráfico pizza, em vermelho o percentual de professoras(es) (60%) que respondeu não e em azul o percentual de professoras(es) (40%) que respondeu sim. E a direita a legenda: azul: sim e vermelho: não.

Pouco mais da metade das(os) participantes assinalou que teve contato com a temática, porém, contraditoriamente, durante os encontros formativos falaram apenas sobre as avaliações a que foram submetidas(os) na graduação, destacando que na universidade eram avaliadas(os) somente pela parte técnica, pelo que sabiam fazer, mas não comentaram sobre como o tema e sua dimensão importante na relação com o processo ensino-aprendizagem era abordado nas aulas. Outro ponto que carrega sinais importantes para o desvelamento das significações destas(es) docentes.

Uma das professoras compartilhou sua experiência dizendo que

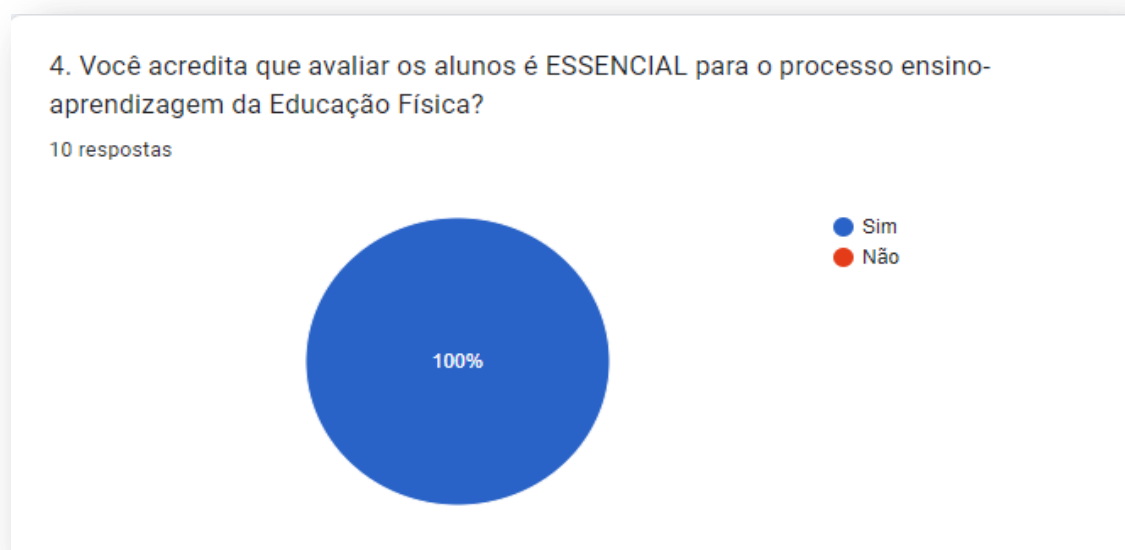
Com relação a maneira que o pessoal era avaliado na universidade, eu conheci várias pessoas que poderiam ter sido grandes professores e que desistiram por causa dos professores e das avaliações que eram colocadas.

(Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Esta fala traz pistas de como algumas significações acerca da avaliação foram sendo construídas por estes sujeitos, a partir das experiências vividas.

Pretendendo aprofundar a investigação, perguntou-se às(aos) docentes se consideram que a avaliação é essencial para o processo ensino-aprendizagem da Educação Física. Todas(os) elas/eles indicaram que sim.

Figura 6 – Pergunta do questionário *online*



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2022.

#paratodosverem: Acima a pergunta: Você acredita que avaliar os alunos é essencial para o processo ensino-aprendizagem da Educação Física? Abaixo mostra que as(os) 10 professoras(es)-participantes responderam. Do lado esquerdo um gráfico tipo pizza, em azul o percentual de professoras(es) (100%) que respondeu sim. E a direita a legenda: azul: sim e vermelho: não.

O que nos leva à análise das próximas perguntas, com um olhar voltado à prática avaliativa cotidiana destas/destes professoras(es).

Darido (2012) indica que mudanças na concepção de avaliação em Educação Física começaram a ocorrer a partir da década 1980-1990 e que a perspectiva tradicional que privilegia o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes vem dando lugar a uma visão mais processual e abrangente. E segue refletindo que

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras (DARIDO, 2012, p. 129).

A autora analisa essa mudança e adverte que

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

Esse formato de prática avaliativa também foi percebida entre as(os) professoras(es)-participantes da pesquisa, como demonstrado na imagem a seguir.

Figura 7- Pergunta do questionário *online*



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2022.

#paratodosverem:Acima a pergunta: Qual estratégia avaliativa você mais utiliza com seus estudantes? Assinale a principal. Abaixo mostra que as(os) 10 professoras(es)-participantes responderam. Do lado esquerdo um gráfico tipo pizza, em azul claro o percentual de professoras(es) (30%) que respondeu que utiliza a participação nas aulas, em rosa o percentual de professoras(es) (10%) que respondeu que utiliza o comportamento nas aulas, em verde claro o percentual de professoras(es) (10%) que respondeu que utiliza o depoimento das(os) alunas(os), em vermelho o percentual de professoras(es) (10%) que respondeu que utiliza autoavaliação, e azul dois tons mais escuro o percentual de professoras(es) (10%) que respondeu que diversifica a forma para melhor adaptação das(os) alunas(os), em roxo claro o percentual de professoras(es) (10%) que respondeu que utiliza cooperação, participação, atitude com os colegas, em azul um tom mais escuro o percentual de professoras(es) (10%) que respondeu que utiliza prova e em roxo mais escuro o percentual de professoras(es) (10%) que respondeu que utiliza observação. E a direita a legenda.

Das(os) professoras(es)-participantes, 30% demonstraram ao responder o questionário que utilizam a participação nas aulas como a principal estratégia avaliativa. Durante os encontros formativos, variadas vezes, se manifestaram nesse sentido.

Outro aspecto que também merece destaque é com relação à frequência com que as(os) docentes avaliam suas/seus alunas(os).

Figura 8 – Pergunta do questionário *online*



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2022.

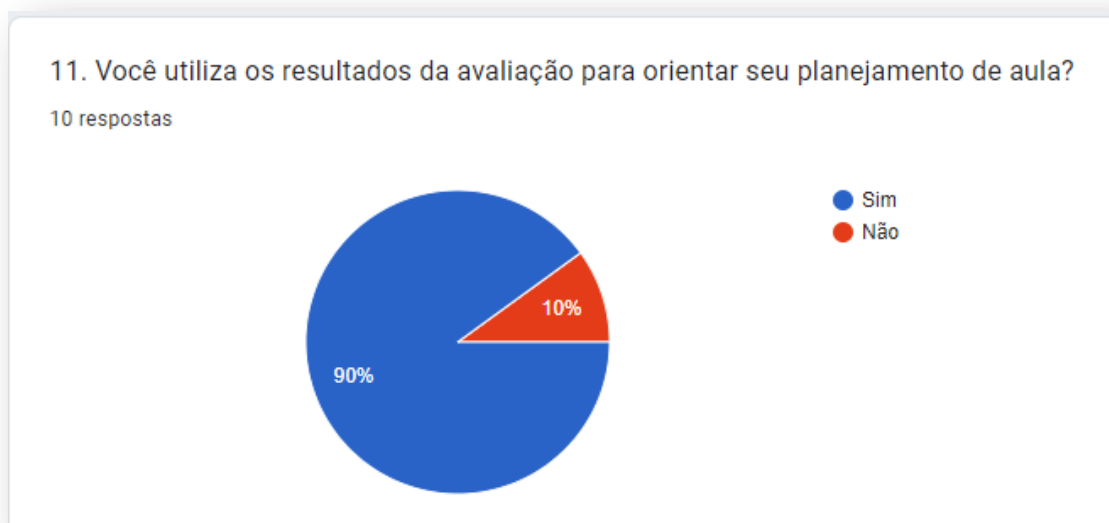
#paratodosverem: Acima a pergunta: Com que frequência você avalia seus alunos? Abaixo mostra que as(os) 10 professoras(es)-participantes responderam. Do lado esquerdo um gráfico tipo pizza, em azul o percentual de professoras(es) (70%) que respondeu em todas as aulas e em verde o percentual de professoras(es) (30%) que respondeu ao final de uma sequência de aulas de uma habilidade. E a direita a legenda: azul: em todas as aulas, vermelho: mensalmente, amarelo: bimestralmente e verde: ao final de uma sequência de aulas de uma habilidade.

De acordo com as respostas, 70% das(os) participantes avaliam as(os) educandas(os) em todas as aulas. E 30% apenas utilizam estratégias avaliativas ao final de uma sequência de aulas.

Alguns questionamentos surgem a partir desta constatação. As(os) professoras(es) que declaram avaliar as(os) alunas(os) em todas as aulas, como fazem? Com o foco somente na participação? Utilizando a observação como único instrumento? E porque algumas/alguns docentes ainda avaliam suas/seus estudantes apenas em um momento específico, no final de um ciclo? Algumas contradições também foram percebidas durante os encontros e serão discutidas mais à frente.

Já, a respeito da utilização dos resultados da avaliação para orientar e re-orientar as práticas pedagógicas, 90% das(os) educadoras(es) afirmaram dispor dos resultados coletados na avaliação para pensarem o seu planejamento de aula.

Figura 9 – Pergunta do questionário *online*



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2022.

#paratodosverem: Acima a pergunta: Você utiliza os resultados da avaliação para orientar seu planejamento de aula? Abaixo mostra que as(os) 10 professoras(es)-participantes responderam. Do lado esquerdo um gráfico tipo pizza, em azul o percentual de professoras(es) (90%) que respondeu sim e em verde o percentual de professoras(es) (10%) que respondeu não. E a direita a legenda: azul: sim e vermelho: não.

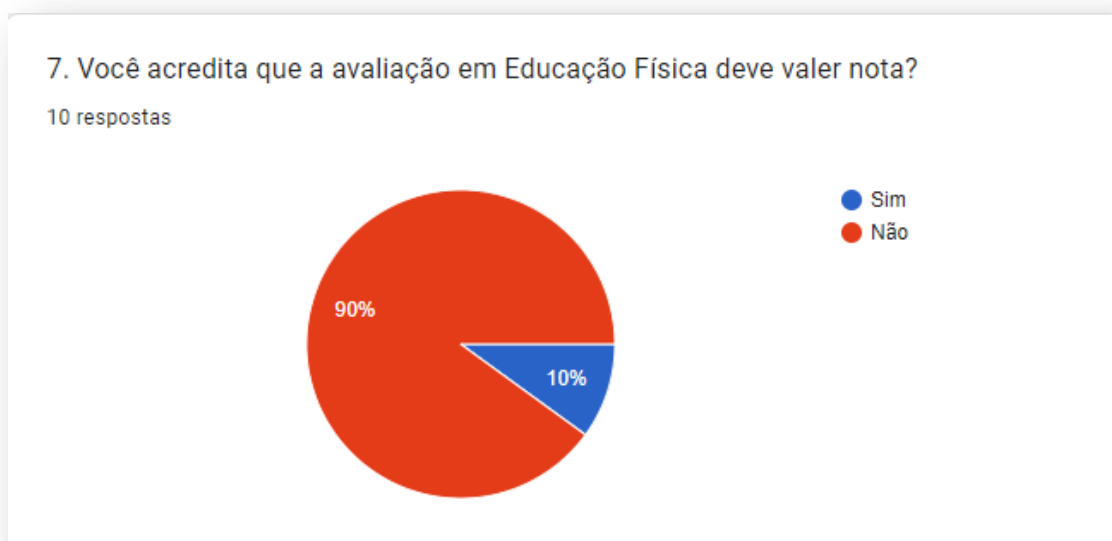
Uma apuração bastante importante, visto que a avaliação deve ser usada para melhorar as aprendizagens das(os) alunas(os). Sobre isso, Hadji (2008, p. 41) defende que “A avaliação é um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação” e por isso é essencial considerar o desenvolvimento das(os) discentes no momento de planejar os próximos passos.

E por fim, o tema que permeou todos os encontros, a NOTA.

A nota como parte do ato avaliativo é amplamente usada na educação mundial, como Luckesi (2014, p. 9) discute “Temos uma tradição no Brasil – em outras partes do mundo também – de entender que a nota escolar representa a avaliação do desempenho do educando em sua aprendizagem.” Porém sua validade como dado suficiente e capaz de sustentar a avaliação como ato de investigar a aprendizagem das(os) alunas(os) é bastante discutida e refutada.

Quando perguntado às(aos) professoras(es) sobre a nota em Educação Física, a grande maioria, 90% das(os) participantes declararam-se contrárias(os).

Figura 10- Pergunta do questionário *online*



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2022.

#paratodosverem: Acima a pergunta: Você acredita que a avaliação em Educação Física deve valer nota? Abaixo mostra que as(os) 10 professores-participantes responderam. Do lado esquerdo um gráfico tipo pizza, em vermelho o percentual de professores (90%) que respondeu não e em azul o percentual de professores (10%) que respondeu sim. E a direita a legenda: azul: sim e vermelho: não.

Essa temática apareceu em praticamente todos os encontros formativos e será discutida com maior profundidade em um dos núcleos de significação.

A seguir serão apresentados os movimentos de análise das falas das(os) professoras(es)-participantes dos encontros formativos.

4.2 Pré-indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação

Após sucessivas leituras do corpus produzido ao longo da pesquisa, em um processo de análise que é sempre dialético, o primeiro movimento realizado foi o levantamento dos Pré-indicadores.

Pinçou-se conjuntos de palavras com significações, ou seja, fragmentos de falas importantes dada a frequência com que foram repetidas e em virtude de estarem alinhadas ao tema central desta pesquisa. Pois “a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Os autores ainda acrescentam dizendo que

Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Dessa forma, os Pré-indicadores foram articulados e deram origem a uma síntese, ou seja, um indicador de referência para cada conjunto de Pré-indicadores, como uma maneira de aprofundamento dos conhecimentos das formas de significação das(os) participantes, porém com o cuidado de não categorizar de maneira mecânica, mas tendo a dialética como forma de abordagem à realidade.

Como explicam Aguiar, Soares e Machado (2015)

[...] passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), resultará na sistematização dos indicadores (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 67).

E assim, é possível uma maior apropriação da realidade da pesquisa e da saturação das determinações que se sucedem ao passo que se aprofunda da compreensão do fenômeno estudado.

Os indicadores têm a função científica de começar a descortinar o que há no outro lado da lua, propõe Vigotski (2001), ir para além da aparência, como defende Marx (2008).

Para esta análise, nos interessa os movimentos do grupo durante as formações, seus processos no caminho da transformação. Dessa forma, não são apontados as(os) autores das falas individualmente, pois buscamos as significações do grupo.

Para a composição do quadro de Pré-indicadores e indicadores que está no apêndice foram selecionadas as falas proferidas nos 10 encontros formativos realizados durante a pesquisa.

Após a articulação entre os Pré-indicadores, e suas sínteses que deram origem aos indicadores, ainda no movimento de análise e na busca por compreender o processo histórico e os modos de pensar e agir das(os) professoras(es)-participantes acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física, os indicadores foram aglutinados e geraram os núcleos de significação.

Segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021)

A constituição do núcleo de significação já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) se articulam dialeticamente com vistas à exposição de uma nova síntese (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9).

E acrescentam explanando que

Sabemos que os indicadores expressam uma parte ainda pouco reveladora do todo, ou seja, das significações dos sujeitos analisados; uma parte (constitutiva do todo e por ele constituída) que carece de elementos para expressar a totalidade da qual nos aproximaremos com base em novos movimentos de uma dialética articulação, no caso, em direção aos núcleos de significação (NS) (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9).

Para tanto (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p. 58) demonstram que os núcleos de significação é uma metodologia de análise construída para “instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58).

Os autores acima citados ainda reforçam a relevância de considerar os critérios – semelhança, complementariedade, contradição – além do pesquisador estar atento às possíveis contradições entre as significações dos sujeitos-participantes.

Na análise desta pesquisa, cada núcleo de significação tem um título pensado a partir das múltiplas determinações do movimento de apreensão da realidade estudada e busca atender os pressupostos do método utilizado em Pesquisas-Trans-Formação e contemplar a riqueza das informações produzidas ao longo dos encontros formativos.

É importante ressaltar que estão dispostos separadamente e ordenados por ser uma explicação teórica, contudo na realidade concreta encontram-se imbricados e em relação dialética entre si.

O quadro a seguir revela o agrupamento realizado:

Quadro 3 – Indicadores e Núcleos de significação

| Indicadores | Núcleos |
|--|--|
| Avaliar é dar nota | 1-Concepções iniciais sobre avaliação em Educação Física “Para mim veio na aula, parabéns, é 10”. |
| Relação teoria-prática | 2-Dicotomia teoria-prática “Ah, porque o Luckesi falou. Quem é esse Luckesi? Nunca jogou bola comigo”. |
| Burocracia | 3-Nota: Burocracia e desvalorização “A minha aula não acontece, mas a caderneta está em dia”. |
| Dificuldade para avaliar uma/um aluna(o) com deficiência | 4-Avaliar uma/um aluna(o) com deficiência “Eu tenho lá duas inclusões no meu terceiro ano. Como que eu vou avaliar eles, se eu vou dar salto e meu aluno mal consegue caminhar”? |
| Reflexão-crítica sobre a própria prática avaliativa | 5-Reflexão-crítica e construção coletiva de conhecimento “Eu estou com outra visão de avaliação em Educação Física, depois de todos os encontros”. |
| Processos de transformação | 6-Processos de transformação “A mudança eu acho que é perceptível em todos, não é? Cada um tinha um pensamento inicial e agora eu acho que já ampliou mais a visão com relação à avaliação”. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Buscando apreender as significações das(os) professoras(es) acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física em sua totalidade e contradições e sabendo que as práticas avaliativas são culturais e significadas, a seguir será apresentada a análise dos Núcleos de Significação.

4.3 Núcleo 1- Concepções iniciais sobre avaliação em Educação Física “Para mim veio na aula, parabéns, é 10.”

Para o movimento desta pesquisa é importante iniciarmos a análise por esse núcleo de significação, pois condensa as concepções iniciais das(os) professoras(es)-participantes acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e suas mediações.

Optamos por chamar de iniciais as concepções que as(os) professoras(es) tinham no início desse processo investigativo-formativo, visto que um dos propósitos dessa pesquisa era

a partir das Situações Sociais de Desenvolvimento, criadas nos encontros formativos, oportunizar condições para a reflexão-crítica e a possibilidade de re-significar concepções arraigadas e acríticas.

Os dados apontaram que a concepção avaliativa adotada pelas(os) professoras(es) é preponderante para determinadas condutas e escolhas, em uma relação concepção-ação, visto que as concepções são base para as objetivações.

A atividade humana é sempre significada (VIGOTSKI, 2001), ou seja, as práticas docentes revelam as concepções e intencionalidades, conduzindo a resultados situados historicamente, até mesmo quando as(os) professoras(es) não têm consciência dessa determinação.

Assim, também acontece com as concepções classificatória e formativa do ato avaliativo que são empreendidas no contexto da sala de aula.

Perrenoud (1999), adverte que tradicionalmente a avaliação é utilizada no ambiente escolar para classificar as(os) discentes, hierarquizando as(os) alunos por nível de excelência, desconsiderando suas aprendizagens. Essa é a mensagem passada pelas ações avaliativas: avaliação serve para classificar e até mesmo excluir.

Salta aos olhos o quanto práticas conservadoras e alienadas ainda fazem parte do ambiente escolar.

Chueiri (2008) discute dois caminhos possíveis para entender a influência das concepções no processo educativo, especialmente, na maneira de avaliar a aprendizagem.

Segundo a autora

[...] podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. Um segundo pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos (CHUEIRI, 2008, p. 52).

Nesse sentido, foi fundamental, como ponto de partida, inquirir sobre quais eram as concepções de avaliação implícitas que apoiavam a prática avaliativa da(os) professoras(es)-participantes até aquele momento e buscar compreender o seu papel mediador na constituição das significações destas/destes docentes acerca da temática, dos conceitos construídos socialmente e também das experiências vividas e subjetivadas enquanto alunas(os) na educação básica e na graduação.

Para tanto, em um movimento de materialização da tensão dialética da realidade que permeou todos os outros encontros, iniciou-se com a pergunta: Qual a função da avaliação em Educação Física?

O debate se ampliou e ao nos debruçarmos sobre as falas, nos deparamos com relatos como estes:

A gente acha que está avaliando e às vezes não está avaliando! A gente está ou segregando, ou excluindo. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Eu nunca acho que eu avalio bem os alunos, sempre tenho uma dúvida enorme, eu olho para os meus alunos e penso: Como eu vou avaliar corretamente, como eu vou trazer isso para uma avaliação? Já fiz tabelinha, já fiz de tudo, mas daí quando você chega no final lá do bimestre para você avaliar, você fala assim: será que é isso mesmo? Será que eu estou correto? Tenho essas dúvidas! (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Percebeu-se pouco conhecimento e fundamentação teórica acerca do tema e consequentemente uma necessidade formativa latente.

Analisando as falas, identificou-se também algumas percepções contrárias, com relação às concepções de avaliação. O grupo é diverso e apesar de trabalharem na mesma rede de ensino, de serem professoras(es) experientes, de terem em sua maioria, idades próximas, o grupo é constituído por subjetividades únicas e históricas.

Essas divergências ficam explícitas em falas como:

Pode ser que eu esteja errado e que daqui a um ano eu entenda que a avaliação é a coisa mais importante do mundo. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

A gente sempre está avaliando o aluno, tanto para ver como está sendo desenvolvido o nosso trabalho, porque eu acho que a avaliação é para isso também, não é só para você avaliar o aluno, mas para você avaliar o seu trabalho, para ver o que você pode fazer diferente, se ele não aprendeu daquela forma que você tentou ensinar, você pode tentar de outra forma, então acho que é uma via de mão dupla avaliação. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

E evidenciam significações distintas acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física.

Para que pudéssemos caminhar, um pouco mais, na direção da essência desses entendimentos partimos para a análise de algumas das suas mediações constituintes. Visto que, é sabido que a(o) professora/professor espelha, em certo grau, suas práticas nas de suas/seus professoras(es).

Hoffmann (2002) demonstra que

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que há contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicações na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua vida passada como aluno e professor (HOFFMANN, 2002, p. 12).

Constatado isso, ainda durante o primeiro encontro formativo foi proposta uma discussão acerca das vivências das(os) professoras(es)-participantes com relação à avaliação para a aprendizagem em Educação Física, quando estas/estes eram alunas(os).

Como já mencionado anteriormente, 90% do grupo tem mais de 40 anos e estudou nas décadas de 70 e 80.

Seus relatos evidenciaram práticas correspondentes com a concepção tecnicista/esportivista de Educação Física e de avaliação da época, que tinham como ações avaliativas a aplicação de testes, seleção de alunos, atribuição de notas e detecção de talentos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Algumas falas chamam a atenção pela tamanha valorização da performance técnica durante as aulas e da consequente avaliação do aspecto motor.

A avaliação era literalmente física, para ver se você podia participar ou não dos campeonatos, se você estava apta para participar das aulas de Educação Física, que na verdade era um treinamento. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Era performance e rendimento. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Era avaliado se você tinha aprendido a técnica daquela modalidade. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

No Ensino Médio a professora avaliava através dos movimentos. No bimestre que era vôlei, se você conseguisse fazer 10 toques, se conseguia realizar 10 manchetes corretamente aí ela fazia avaliação dela e assim era. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Entende-se por tecnicismo, segundo o dicionário da língua portuguesa (AURÉLIO, 1993) “abuso da tecnicidade”.

Aranha (1996) faz relação entre o crescimento da importância dada à técnica ao desenvolvimento industrial e científico do mundo contemporâneo, em que uma formação técnica especializada era necessária para que a(o) trabalhadora/trabalhador atendesse às exigências do sistema econômico vigente.

A autora complementa apontando que esta corrente de pensamento teve início prioritariamente nas grandes empresas, estendeu-se ao Estado e chegou ao âmbito escolar.

De acordo com Januário; Oliveira; Garcia (2012)

A prática escolar, dentro desta perspectiva e dentro do contexto brasileiro, tinha como função adequar o ensino com a proposta econômica e política da época (regime militar), portanto buscava preparar mão de obra que pudesse ser aproveitada pelo exército e pelo mercado de trabalho (JANUÁRIO; OLIVEIRA; GARCIA, 2012, p. 1).

E assim, a identidade esportiva da Educação Física foi fortalecida pela pedagogia tecnicista, tendo como princípios a eficiência, a rigidez dos conteúdos e a competitividade.

Segundo Bracht (1999)

Há exemplos marcantes na história desse tipo de instrumentalização de formas culturais do movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Getúlio Vargas e seu Estado Novo no Brasil (BRACHT, 1999 p.73).

Inspirado no nacionalismo defendido pela ditadura militar no Brasil (de 1964 a 1985) o desporto foi utilizado novamente como ferramenta política, tendo como lema: O esporte para todos.

Para, além disso, outro aspecto a ressaltar nos relatos das(os)participantes é a participação, frequência e até o uniforme como foco da avaliação.

A nota máxima que você poderia tirar era 9 se você participasse de todas as aulas e se estivesse uniformizado, só tirava 10 quem participava de turma de treinamento.

(Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Um dos pontos de avaliação era o uniforme. Conga branco, meia branca, calção branco e camiseta regata branca. Talvez a presença e o uniforme fossem a avaliação do aluno.

(Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Ele avaliava o uniforme, se estava indo com tênis, horário de chegada, essa era a avaliação.

Ninguém sabia como ele chegava na nota realmente, mas se você participasse da aula normalmente era até 9, no meu caso eu fui para a turma de treinamento, então eu tirava 10.

(Pré-indicadores, Encontro 1-22/02/2022)

Éramos avaliados primeiramente pela presença, isso era fundamental. A segunda coisa era a participação. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Até mesmo com práticas como a vivenciada por esse professor-participante:

A gente tinha que trazer um girino na mão para PROVAR que você tinha corrido a distância estipulada. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

O professor contou que as(os) alunas(os) tinham que correr na rua até um ponto determinado pelo professor da turma. No caminho tinha um lago e lá tinham girinos, e assim o professor pedia que cada aluna(o) trouxesse um girino como prova de terem corrido até o local indicado.

Ele ainda comentou que um dos alunos não conseguia correr toda a distância solicitada e que ele para ajudar o colega trazia dois girinos, um para cada um.

Claramente uma prática equivocada que produzia situações como essa e que nos faz questionar: Qual a finalidade desta prática? Que concepção de mundo e de educação guia esta prática?

As(os) professoras(es)-participantes, durante a educação básica, tiveram suas primeiras experiências com a avaliação em Educação Física dentro deste contexto sócio-histórico-cultural e ao nos depararmos com falas como a que nomeia esse núcleo “Para mim veio na aula, parabéns, é 10” fica evidente que as construções sociais acerca da avaliação em Educação Física e as vivências enquanto alunas(os) acabaram por mediatizar a constituição das significações destes sujeitos.

Anos depois quando estavam na graduação relatam que não foi muito diferente. A questão técnica ainda era determinante, cobrava-se nas avaliações o “como fazer” e não o “como ensinar”.

Eles me avaliavam de acordo com aquilo que eu sabia fazer dentro da água e hoje eu acho isso uma grande bobagem. (Pré-indicadores - E1-22/02/2022)

Muitas vezes até interrompendo caminhos. Como demonstrado nessa fala:

Em relação à avaliação na universidade, eu conheci várias pessoas que poderiam ter sido grandes professores e que desistiram por causa dos professores e das avaliações.

(Pré-indicadores - E1-22/02/2022)

E mesmo assim percebem-se resquícios dessas práticas equivocadas nas ações pedagógicas das(os) professoras(es), como constata esse relato.

A forma de avaliação no curso de Educação Física é o que muitas vezes a gente vai acabar reproduzindo nas escolas. (Pré-indicadores – E1- 22-02-22)

O que mais uma vez evidencia as experiências com avaliação em Educação Física enquanto aluna(o), como uma das importantes mediações na constituição das significações destas/destes docentes.

Demonstrando que, embora, as vivências que tiveram entre ser aluna(o) e ser professora/professor, algumas concepções e experiências ficaram tão arraigadas que acabaram não sendo desconstruídas na vida e tão pouco na formação.

A formação deveria ter sido responsável pela superação de abordagens já ultrapassadas, como a militarista, porém não foi eficiente ou suficiente.

Esta constatação nos suscita questionamentos, tais como: Que papel tem tido a formação continuada experienciada até o momento, visto que as(os) professoras(es) continuam fazendo como aprenderam enquanto alunas(os)? Foi oferecido a elas/eles conhecimento? O que foi oferecido, que formação elas/eles tiveram? Como a formação continuada pode fortalecer o desenvolvimento profissional? Quais os impactos do tipo de formação continuada proposta atualmente? Como ela constitui historicamente estes sujeitos?

Variados estudos têm demonstrado lacunas na formação de professoras(es). Mendes (2006) aponta que, além das políticas educacionais de formação não promoverem modificações na prática avaliativa, não se tem percebido esforços significativos para qualificá-las.

Na grande maioria das licenciaturas, os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação ainda são tratados de maneira desarticulada, com ênfase no ato de ensinar e não na aprendizagem dos alunos.

Segundo Barbosa (2011), a prática da(o) professora-formadora/professor-formador é a principal base da formação das(os) futuras(os) docentes. As(os) graduandas(os) ao experienciarem única e repetidamente, a avaliação tradicional na formação inicial, não aprendem práticas avaliativas inovadoras. E quando já formadas(os) e atuando, ao não refletirem sobre o seu próprio ato avaliativo, acabam por reproduzir o que experimentaram como alunas(os).

Por esta razão, ao pensar a formação docente é imprescindível entender as mediações que constituem esta/este professora/professor, sua história de vida e sua experiência profissional, logo é importante a confrontação entre os novos conhecimentos construídos e as concepções já sedimentadas.

Severino (2003) aprofunda a discussão afirmando que a formação da(o) educadora/educador não deve se restringir apenas à sua habilitação técnica, a aquisição e o domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. É essencial uma formação que abarque a formação humana em sua integridade, pois

[...] a complexidade da função social e profissional do educador implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal (SEVERINO, 2003, p. 75).

E complementa dizendo que

[...] é muito presente em nosso meio a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente a sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências (SEVERINO, 2003, p. 86).

É preciso que a formação seja um processo trans-formador, que possibilite um re-direcionamento das práticas docentes. Para isso é necessário ter a própria prática como elemento de análise e reflexão, com o fortalecimento da relação dialética entre teoria-prática, dentro de um movimento de questionamento de concepções, conhecimentos e práticas, guiados por princípios éticos.

Neste sentido, o núcleo a seguir discutirá a relação teoria-prática como práxis.

4.5 Núcleo 2 - Dicotomia teoria-prática “Ah, porque o Luckesi falou. Quem é esse Luckesi? Nunca jogou bola comigo.”

A sociedade capitalista privilegia o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e, conseqüentemente, produz uma relação dicotômica entre teoria e prática (CANDAUI & LELIS, 1999).

Vários aspectos da vida social, entre elas, a formação cultural dos indivíduos é afetada por esse viés, como assevera Loureiro (2007, p. 528) temos atualmente uma sociedade “marcada pela expansão da lógica da mercantilização da cultura”.

Essa visão mercantilista e dissociativa, entende esses componentes de maneira isolada e até mesmo oposta. Assim sendo, fica a cargo daquelas/daqueles consideradas(os) “teóricas(os)” a função de refletir, planejar, elaborar e para as(os) consideradas(os) “práticas(os)” executar, agir e fazer.

Na produção do conhecimento em Educação Física, o paradigma positivista caminha par e passo e prioriza a visão dualista. Darido (1995, p. 126) já advertia que “[...] por um lado as características da produção do conhecimento atenderam às exigências da ciência positivista, por outro lado pouco auxiliaram na prática pedagógica da Educação Física”.

A frase que intitula esse núcleo de significação é um exemplo clássico dessa dicotomia.

Ah, porque o Luckesi falou. Quem é esse Luckesi? Nunca jogou bola comigo.

(Pré-indicadores, E3 – 22-03-2022)

Luckesi e outras/outros autoras(es) têm uma função importante dentro da pesquisa, mas esta nunca é apartada da realidade. Não pode ser. Uma precisa da outra. O que seria da prática da(o) professora/professor, se não tiver a mediação teórica para uma continuada re-visitação e re-visão de tudo? Seria praticismo!

Caparroz e Bracht, 2007 asseguram que

Como professores não podemos simplesmente aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir/(re)inventar nossa prática com referência às ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27).

Porém, várias pesquisas na área da Educação Física têm apontado (BETTI, 2005; DARIDO, 1995; NAHAS; BEM, 1997) que muitas(os) profissionais apresentam dificuldades

em aproximar a teoria assimilada na universidade à sua prática pedagógica e olhar para a prática mediatizados pela teoria.

Assim como as afirmações das(os) professoras(es)-participantes a seguir, denunciam significações dicotômicas entre teoria e prática.

A coordenadora vai me deixar colocar a verdade na caderneta? Não vai deixar! Eu vou ter que colocar algo fictício, porque o papel aceita tudo. (Pré-indicadores - E3 – 22-03-2022)

A maioria dos autores, são autores de gabinete, até porque eles têm tempo para escrever e de uma forma geral, eles estão muito distantes da realidade de uma escola. (Pré-indicadores - E3 – 22-03-2022)

O dia que um cara de gabinete for em uma escola onde o professor divide o pátio com o integral e com o recreio e se esse cara der uma capacitação nesse lugar para a gente e tiver um resultado ali, daí eu bato palmas, faço referência. Porque no gabinete, no ar-condicionado tudo é fácil. (Pré-indicadores - E3 – 22-03-2022)

É um questionamento que eu sempre faço a todos os teóricos, a necessidade de conciliar a teoria com a prática para que eles pudessem sentir na prática o que eles produzem, o que eles propõem. Eu tenho certeza de que a maioria das propostas seriam modificadas. Para mim fica muito no campo platônico, esse é meu ponto de vista. (Pré-indicadores - E3 – 22-03-2022)

Não obstante a isso, algumas aproximações incipientes entre teoria-prática também foram percebidas no grupo como nessa narrativa.

Eu acho importante a gente ver, analisar, não desconsiderar o conhecimento acadêmico, que tem todo o mérito, mas você tem que construir sua própria ideologia, em cima do seu dia a dia, das suas próprias convicções, se casar com o que o autor está falando, ótimo. (Pré-indicadores - E3 – 22-03-2022)

Essa construção é discutida por Darido (1995, p. 126) e apoiada em Lawson (1990) “Os professores constroem sua própria versão do conhecimento útil, que é marcado política e culturalmente. Ou seja, a prática é construída e estruturada socialmente”.

Mas o que é a teoria, senão uma das expressões da prática?

Entendemos aqui a relação dialética teoria-prática como PRÁXIS. Uma maneira de abarcar a realidade a partir da relação entre subjetividade-objetividade, entre ação-reflexão, sempre acompanhados da crítica.

Pois como apregoa Pérez Gómez (1995)

Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. Ainda que possam ser explicitados e conscientizados mediante um exercício de meta-análise, a maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.102-103).

Para Freire (2011, p. 127) “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

O autor salienta que não deve haver distanciamento entre a palavra e a ação, entre a teoria e a prática quando afirma que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” Freire (2004, p.61).

A avaliação em Educação Física na realidade estudada acontece de maneira deslocada dos pressupostos que fundamentam a teoria produzida historicamente pela humanidade, gerando burocracia e não se configurando como um elemento potencial de valorização da área dentro da escola.

O próximo núcleo de significação discorre sobre esses dois pontos, a burocracia gerada pelas notas e o alargamento da desvalorização da Educação Física perante outros componentes curriculares.

4.6 Núcleo 3 - Nota em Educação Física: Burocracia e desvalorização “A minha aula não acontece, mas a caderneta está em dia.

A Lei 5692/71 (LEI BR 5692, 1971) e o Decreto 69470/71 (DECRETO BR6940, 1971), concebem a avaliação da aprendizagem como “um procedimento de atribuição de conceitos aos alunos, mediante a consideração da presença em sala de aula, ou então, entendida como testes de aptidão física” (SILVA, 1993, p.135), e a Resolução SE nº134/76, que dispõe sobre as regras para avaliação, recuperação e promoção de alunas(os), determinou que a promoção

na Educação Física passasse a ser decorrente apenas da assiduidade e definiu como finalidade da disciplina acompanhar a formação de recursos humanos nacionais, ou seja, selecionar alunos para competições (SILVA, 1993, p.135).

Ao longo do tempo essa concepção sofreu várias transformações. A mais atual entre elas está disposta nas resoluções CNE/CP nº 2 de 2017 e CNE/CP nº 4 de 2018, que abordam entre outros temas a revisão das ações e políticas educacionais para um alinhamento das avaliações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto das avaliações praticadas na escola, quanto, as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Na BNCC (2018), a avaliação é entendida como um processo de análise global e integral da(o) estudante, sugerindo que a avaliação seja formativa, que considere os contextos e as condições de aprendizagem das(os) alunas(os) e que seja orientadora do processo ensino-aprendizagem.

A partir da sua homologação as redes de ensino precisaram construir seus currículos e fazer as adequações necessárias para atender as propostas do documento nacional.

Assim foi feito na cidade, aqui pesquisada. Com a participação das(os) professoras(es), num movimento de estudo coletivo, foi construído o currículo da rede municipal.

Ponderando sobre a importância de acompanhar a aprendizagem das(os) alunas(os) a partir da implementação do currículo da rede municipal e considerando importante explicitar as concepções que fundamentam a prática avaliativa alinhada ao currículo recém-construído, foi normatizado o processo de avaliação das(os) alunos da Educação Básica nos níveis Fundamental, Médio e EJA (ORDEM INTERNA SEED, Nº 02 DE 2019).

Neste documento é abordado como deve funcionar o processo avaliativo no interior das escolas e traz em destaque a avaliação nos componentes curriculares Educação Física e Arte

Art 2º É de responsabilidade do professor, definir a valoração dos instrumentos avaliativos, sendo expressos em notas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) com graduação de 5 décimos em caráter SOMATIVO, considerando: a Avaliação Formativa para a Aprendizagem (AFA) e os demais instrumentos avaliativos elaborados pelo professor.

Parágrafo único. Os componentes curriculares de Arte e Educação Física deverão participar do mesmo processo avaliativo, mas conforme estabelecido no Artigo 172 do Regimento Escolar, as notas não deverão ser consideradas para fins de aprovação do aluno, mas para acompanhamento de seu desenvolvimento. (ORDEM INTERNA SEED, Nº 02 DE 2019, p.1).

Assim sendo, as(os) professoras(es) de Educação Física passaram a participar do processo avaliativo atribuindo notas, porém essas notas são consideradas para o

acompanhamento da aprendizagem das(os) alunas(os), mas não para a aprovação ou reprovação.

Essa orientação causou bastante resistência por parte das(os) professoras(es) devido aos desafios da Educação Física para se adequar a lógica de avaliação na escola, frente as suas especificidades e por entenderem que atribuir nota, nessa circunstância, é apenas um ato burocrático sem significação para eles mesmos, para as(os) alunas(os) e para as famílias e corporifica a desvalorização do componente curricular dentro da escola.

Uma verdadeira contradição, visto que avaliar significa “dar valor a ...”!

Mas de que valor estamos falando? O valor expresso por um número? Ou a qualidade da aprendizagem das(os) estudantes?

Entre o prescrito e o experienciado, a exigência de atribuição de notas acabou por tornar a avaliação em um ato burocrático e não em uma ação pedagógica.

Uma vez que, é grande a parcela de professoras(es) que de maneira reducionista e acrítica entendem avaliação como simplesmente a ação de atribuir uma nota, esse processo não possibilitou uma re-significação e ainda ratificou o trabalho burocrático como um processo alienante de cumprimento de tarefas.

Hoffmann (2005) sobre essa simplificação do processo avaliativo afirma:

Julgo que conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (HOFFMANN, 2005, p. 46, grifos da autora).

Simplificação que gera ações burocráticas assim como apregoam os relatos a seguir

A minha aula não acontece, mas a caderneta está em dia.

(Pré-indicadores - E4 – 29-03-2022)

Eu perco mais tempo em preencher caderneta, fazer chamada, colocar notinha para os alunos do Fundamental I do que dar aula, acho que a burocracia é grande demais.

(Pré-indicadores - E4 – 29-03-2022)

Eu não me conformo de você ter que mensurar o conhecimento de Educação Física através de nota gerando toda essa burocracia. Isso me dá angústia, eu fico angustiado!

(Pré-indicadores - E4 – 29-03-2022)

Eu tinha que fazer um relatório individual de cada um dos 300 alunos, relatórios feitos à mão, para ficar arquivado em um lugar onde ninguém ia ver.

(Pré-indicadores - E4 – 29-03-2022)

Atualmente eu utilizo muito o meu horário com aluno para poder fazer a caderneta, senão você não dá conta, principalmente com o advento nota. Por que temos prova 1, prova 2, temos que utilizar 2 instrumentos avaliativos, daí sai uma nota, daí tem a recuperação, nota síntese, que você repete a nota e as faltas, são 6 lançamentos, eu tenho 600 alunos. São 3.600 lançamentos! Num prazo exíguo! (Pré-indicadores, E4 – 29-03-2022)

E quando o assunto é nota, a desvalorização da área frente a outros componentes curriculares, devido suas especificidades, já bastante acentuada no cotidiano escolar fica ainda mais nítida.

Pôde-se constatar que a relação nota-especificidades da Educação Física, neste formato, ampliou a depreciação deste componente curricular dentro da escola.

Contudo, Charlot (2009) ressalta que as diferenças não devem ser ensejo para a desvalorização

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar como as demais [...]. Não é igual às demais porque lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade dos que as demais disciplinas (CHARLOT, 2009, p. 243 apud SANTOS, et. al. 2015, p. 211).

Porém, a fala a seguir expressa essa percepção de menor valor

Joãozinho é nota 10 em matemática e em português, mas na Educação Física ele nem vai nas aulas. E não adianta você dar nota baixa que você vai ter aquele choque com os outros professores e no final eles vão mudar a sua avaliação. (Encontro 3 - 22-03-2022)

Posto isto, cabe aqui também, alguns apontamentos que buscam entender a gênese das significações das(os) professoras(es)-participantes.

A função da avaliação é aprovar ou reprovar as(os) estudantes?

Luckesi (2019) nos lembra que

Do ponto de vista pedagógico, não existe nenhuma razão cabível para a reprovação. Ela constitui um fenômeno que historicamente tem a ver com a ideologia segundo a qual, se o estudante não aprende, seu insucesso é exclusivamente responsabilidade sua ou, mais que isso, é decorrência de seu descuido ou má vontade (LUCKESI, 2019, p. 428).

Hoffmann (2002) adverte que

As decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamentam-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento positivista e uma concepção de avaliação sentenciava” (HOFFMANN, 2002, p. 51-52).

Nesse sentido Luckesi (2019) assevera que “O objetivo da escola é a aprendizagem do educando e o seu conseqüente desenvolvimento; por isso, cabe-lhe essencialmente investir nisso mediante atividades didáticas, avaliação e reorientação” (LUCKESI, 2019, p. 429).

Porém a reprovação ainda habita o imaginário de professoras(es), alunas(os) e famílias, dentro de uma cultura enraizada de medição, classificação, castigos e punições.

Historicamente, a aprovação e reprovação fazem parte da instituição escolar, assim como Gil (2018) discute, pontuando que

Desde a instalação da escola moderna no Brasil, ainda no período colonial, está previsto que os estudantes se submetam aos exames, nos quais podem ser aprovados ou reprovados. A noção de repetência propriamente, no entanto, tem condições de surgir apenas quando se institui a escola seriada, no final do século XIX. É a partir da existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, que se torna necessário que, ao final de um ano letivo, aqueles que não apresentam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, voltem a cursá-la desde o início no ano seguinte, ou seja, que repitam a mesma série (GIL, 2018, p. 3).

E desde então, aprovação e reprovação assumiram outras características, mas ainda hoje representam índices de aproveitamento escolar. E muitas vezes de maneira implícita, outras nem tanto, conduzem as práticas avaliativas e se configuram como questões controversas no âmbito da avaliação.

As falas das(os) professoras(es)-participantes acerca dessa temática, por vezes, deram vazão à essas contradições. Apesar de conceitualmente saberem que a avaliação não tem a função de aprovar ou reprovar a(o) aluna(o), possuem significações contraditórias que foram historicamente construídas e compartilhadas no campo escolar.

Em um momento dizem

A avaliação não foi feita para repetir aluno. Ela não foi feita nem para aprovar, nem para repetir. É para o aluno aprender! (Encontro 4 – 29-03-2022)

Mas ao falar da nota, afirmam

A nota não vale, não reprova. (Encontro 2 – 08-03-2022)

É reflexo da ação de não poder repetir de ano. (Encontro 4 – 29-03-2022)

Uma nota que vai chegar no final do ano e não vai ter significado nenhum do ponto de vista de aprovação ou reprovação. (Encontro 2 – 08-03-2022)

A gente tá vendo aí os desastres que estão acontecendo por causa dessa progressão continuada. (Encontro 1 – 22-02-022)

A nossa nota não reprova e aí mesmo que um aluno tire 0,0,0,0 ele vai passar. Essa é a real! Porque a Educação Física não reprova por nota. (Encontro 2 – 08-03-2022)

Sempre existiu um componente político e pedagógico na educação. A dose do político no pedagógico sempre superou, sempre. Então em cima do discurso de querer algo pedagogicamente melhor, tem muito do que a Profa. C. falou, o interesse na verba. Se eu reprovo menos alunos, eu dou entender que eu estou com uma política melhor de educação. (Encontro 3 - 22-03-2022)

As(os) professoras(es)-participantes também constataam essa percepção sobre o valor da nota nas(os) alunas(os) e assinalam

Sabe que eu percebi que os menorzinhos primeiro, segundo e terceiro anos se você não fala de nota com eles, eles não querem fazer. (Pré-indicadores – E3 - 22-03-2022)

Porque esse negócio de nota realmente, eles sabem que a nota pouco importa, mas também eles se preocupam com a nota. Eu estava escrevendo lá na minha sala e eles ficavam olhando. Então sei lá! (Encontro 3 - 22-03-2022)

É perceptível que as(os) alunas(os) frequentam as aulas, fazem as tarefas avaliativas e expressam-se de formas condicionadas socialmente e desde pequenas(os) vão sendo formatadas(os) pelo padrão vigente.

As famílias interessam-se apenas pelos resultados da avaliação de suas/seus filhas(os) e as(os) professoras(es), em grande parte, utilizam, a avaliação como forma de controle e poder.

Assim, a avaliação passa a ser uma arma na mão da(o) professora/professor dentro de uma formação de crianças e adolescentes submissos.

A avaliação, impregnada de falas ameaçadoras, domina o cenário da sala de aula, dando lugar ao que Barriga (1990) denominou “pedagogia do exame”, em substituição à pedagogia que valoriza a produção do conhecimento significativo, em uma perspectiva transformadora. (SAUL, 2015, pg.1303).

Afirmações como essas revelam o entendimento de que em função da nota em Educação Física não reprovar, ela não tem nenhum valor. E mesmo percebendo a real importância da avaliação, muitas vezes os docentes acabam agindo de maneira mecanizada. Assim como o relato a seguir.

Dou “5”, ”5”, ”5”, ”5” e passa. O sistema me impõe-se isso. (Encontro 2 – 08-03-2022)

E o sistema impõe outras situações que incomodam bastante as(os) professoras(es), como por exemplo, avaliar as(os)estudantes que não vão as aulas.

Para as(os) alunas(os) do Ensino Fundamental - anos finais desta rede de ensino, as aulas de Educação Física acontecem no contraturno. Por variados motivos, muitas(os) discentes acabam não frequentando as aulas, mas mesmo assim as(os) professoras(es) dessas turmas precisam atribuir notas por meio de trabalhos de compensação de ausência. Mais uma vez de maneira burocrática.

Eu gostaria que ele viesse, mas se ele não vem como é que a gente pode lidar com isso? Eu fico pensando no final do ano, ele vai me fazer1 trabalho para valer 24 pontos? Aí eu vou dar nota para ele, mas ele não apareceu? (Pré-indicadores – E5- 19-04-22)

Outro aspecto bastante debatido nos encontros entre as(os) professoras(es)-participantes foi a avaliação de alunas(os) com deficiência.

O próximo núcleo tratará dos movimentos subjetivos e históricos acerca das significações do acompanhamento das aprendizagens de alunas(os) com deficiência na escola regular.

4.7 Núcleo 4- Avaliar uma/um aluna(o) com deficiência “Eu tenho lá duas inclusões no meu terceiro ano. Como que eu vou avaliar eles, se eu vou dar salto e meu aluno mal consegue caminhar?”

A criação deste núcleo de significação, com o foco na inclusão escolar, aparentemente fora do escopo desta pesquisa, foi essencial visto que essa temática está visceralmente ligada às concepções de avaliação e as significações das(os) professoras(es).

As falas das(os) professoras(es)-participantes vão sendo desveladas diante das provocações que a questão da deficiência representa. Expressam uma parte que revela a totalidade, revela a concepção de homem, a concepção de como o sujeito se constitui e se desenvolve, revela o quanto à meritocracia está presente nas práticas docentes e quais relações são estabelecidas na avaliação.

As formas de avaliação de estudantes com deficiência se mostraram como uma barreira impeditiva para o grupo, denotando uma concepção naturalizante e biologizante e sem compromisso ético-político.

Vigostki (2011) já asseverava que “Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. [...] Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

E frente a isso discute os chamados caminhos indiretos (alternativos), como possibilidade de desenvolvimento cultural. Por meio da criação destes caminhos indiretos de desenvolvimento, em situações em que não é possível o desenvolvimento pelo caminho habitual, pode-se estabelecer o desenvolvimento de conceitos.

Por isso, pensar na avaliação sob a égide dos processos inclusivos impulsionou o grupo a criativa e coletivamente criar estratégias diferenciadas de avaliação.

Provocação necessária até mesmo para pensarmos na avaliação em geral, em como essa avaliação é ainda engessada, principalmente quando se depara com diferenças corporais.

Para, além disso, também foi importante destacar e discutir o potencial da Educação Física à inclusão escolar, como discute Rodrigues (2006).

E segundo Fiorini e Manzini (2014) nesse sentido

A literatura apontou como pontos positivos: 1) flexibilidade dos conteúdos; 2) atitudes positivas dos professores ao permitirem a participação de alunos que evidenciam dificuldades; 3) vantagem em relação às outras disciplinas porque procura compreender as deficiências e como adaptá-las; 4) área que lida o tempo todo com a diferença das pessoas (CRUZ, 2008; RODRIGUES, 2006). Por outro lado, destacou-se como negativo: 1) o contexto e conteúdo da Educação Física que a caracterizam como a mais difícil de incluir dentre as outras disciplinas; 2) muitas aparências, por exemplo, o professor ser visto como o mais favorável à inclusão e a área mais inclusiva (CRUZ, 2008; MORLEY et al., 2005). Atrrelado a esses fatores, têm-se os relatos de “despreparo profissional” advindo de uma formação acadêmica “frágil” em virtude da falta de contato com pessoas com deficiência; o não oferecimento da disciplina Educação Física Adaptada e o debate sobre inclusão em uma única disciplina (BRITO; LIMA, 2012; FIORINI, 2011; CRUZ, 2008; FALKENBACH et al., 2008). (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 388).

Os autores seguem discutindo que

As dificuldades não advêm apenas da área de conhecimento e da formação acadêmica. O ambiente escolar, segundo as pesquisas, possuía características administrativas e físicas que dificultaram a inclusão. Em termos administrativos, dificuldades quanto: 1) a falta de apoio da Direção (LAMASTER et al., 1998); 2) o número total de alunos em cada turma (MULLER, 2010); 3) o número de aulas de Educação Física (BRITO; LIMA, 2012); 4) a falta de horário, dentro da jornada de trabalho, para elaborar aulas adequadas à inclusão (FIORINI, 2011); 5) a ausência de um assistente (MORLEY et al., 2005). Quanto ao espaço físico, a dificuldade foi em relação à inadequação dos ambientes (ARAÚJO JÚNIOR; 2012) (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 388).

E acrescentam dizendo que

As pesquisas indicaram que as dificuldades para incluir poderiam estar além das condições de trabalho, mais exatamente na indisponibilidade de parte dos docentes em aceitar mudanças, refletir e modificar sua conduta, assim como, o desinteresse em estudar e dialogar com os pares acerca de possibilidades e novas ideias (FALKENBACH; LOPES, 2010). A insegurança dos professores de Educação Física também pode ser um fator que dificulta a inclusão do aluno com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 388).

Para além de todos esses desafios, encontra-se a avaliação. A avaliação para a aprendizagem em Educação Física é um dos maiores entraves da área.

Quando se trata de avaliar a(o) aluna(o) com deficiência diversos fatores imbricados na construção histórica dessa área de conhecimento, bem como na construção histórica da avaliação emergem e paralisam a(o) professora/professor.

O fato de a Educação Física ser em grande parte acerca do movimento, de ter o corpo como base de suas atividades e, por vezes, ainda entender a avaliação como processo de medição da performance e de seleção dos melhores, dos mais aptos, quando se depara com um corpo fora do padrão estabelecido, socialmente, como saudável e normal, entram em cena questões capacitistas.

A ideia de corpornormatividade concebe determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando comparados aos padrões hegemônicos corporais/funcionais (MELLO; NUERNBERG, 2012).

A seguir, alguns relatos contundentes das(os) professoras(es)-participantes que revelaram significações capacitistas e como as(os) alunas(os) com deficiência são percebidos e vistos

Como avaliar isso? Como é que eu vou dar nota para um indivíduo que só consegue saltar um grunhido, só consegue estar ali, só? (Pré-indicadores – E5 – 19-04-22)

Eu tenho um contexto assim: Eu tenho lá duas inclusões no meu terceiro ano. Como que eu vou avaliar eles, se eu vou dar salto e meu aluno mal consegue caminhar? (Pré-indicadores – E5 – 19-04-22)

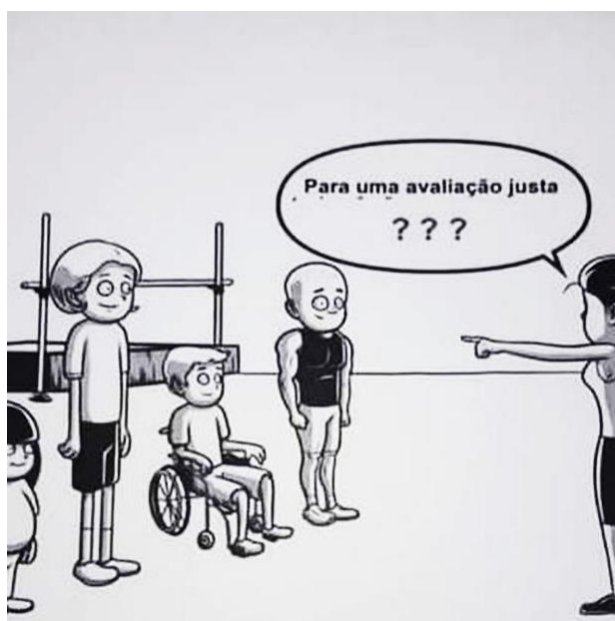
Como vou avaliar uma menina que tem paralisia, uma dificuldade imensa na fala e no andar? (Pré-indicadores – E5 – 19-04-22)

Esse autista, coitado, ele grita, joga para cima, ele não consegue e eu não consigo avaliar. Mas coitado, ele está ali, dá um sorriso para mim, eu falo está bom, é o que tem. (Pré-indicadores – E5 – 19-04-22)

Esses relatos exprimem o quanto estas/estes profissionais ainda estavam presas(os) unicamente à ideia do que deve ser avaliado, sem ser afetadas(os) pela realidade, mostrando-se incapazes de lidar com o sujeito concreto.

Diante dessas falas, em concordância com Milton Santos (1998, p. 15) “[...] o trabalho do educador, do professor tornado educador, seja o trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens [...]”, trabalhamos com a imagem a seguir, num movimento de reflexão-crítica sobre as concepções e práticas avaliativas em Educação Física.

Figura 11 – O que é uma avaliação justa para todos?



Fonte: BETTI (2018)

#paratodosverem: Ao centro quatro alunas(os), cada uma/um com a suas particularidades, baixa estatura, alta(o) e magra(o), alta(o) e forte e cadeirante. No canto direito a professora de Educação Física, a sua frente um balão com a frase: Para uma avaliação justa. E ao fundo equipamentos para a realização de salto em altura (sarrafo e colchão).

E a partir dessas discussões e de experiências vividas pelas(os) professoras(es)-participantes algumas falas passaram a revelar um indício de mudança, manifestada na constatação de possibilidades de práticas mais inclusivas.

Então o primeiro processo não é incluir na prova em si, mas como é que eu ensino esse garoto, de acordo com a dificuldade dele. Se ele não saltava e agora dá um salto, ele melhorou 50%, diferente daquele que está dando 10 saltos, mas já faz parte do potencial dele. Eu acho que a gente tem que ter esse olhar mais individualizado.

(Pré-indicadores – E5 – 19-04-22)

Eu trabalho com alguns alunos que não são alfabetizados, alunos com deficiência intelectual leve, moderada e em uma roda de conversa a gente consegue ter uma visão. Talvez seja uma das formas. (Pré-indicadores – E5 – 19-04-22)

A questão da avaliação de alunos com deficiência. A avaliação da parte escrita é mais é difícil, muitos deles não sabem escrever, não sabem ler, mas é possível fazer essa avaliação com vídeo. Em outro formato. (Pré-indicadores – E5- 19-04-22)

E também, com todas as turmas que eu tenho trabalhado no Integral, sempre tem alunos com deficiência, alunos com autismo, com um certo limite na parte escrita, então eu tenho observado isso. Essa avaliação que eu estou fazendo em forma de roda de conversa, eu tenho esse momento, que eu estou conseguindo dar uma atenção a mais para aqueles que não tem a possibilidade de estar fazendo uma avaliação escrita. (Pré-indicadores – E5- 19-04-22)

A reflexão-crítica sobre a própria prática avaliativa foi uma das principais tônicas dessa pesquisa. A partir desse movimento reflexivo provocado durante os encontros formativos esperava-se que as(os) professoras(es)-participantes analisassem suas ações pedagógicas, destacando os pontos fortes e os pontos ainda sensíveis para que então pudessem construir conhecimento coletivamente e buscar a transformação.

O núcleo a seguir abordará essa questão.

4.8 Núcleo 5- Reflexão-crítica e construção coletiva de conhecimento “Eu estou com outra visão de avaliação em Educação Física, depois de todos os encontros.”

A cada nova síntese, no movimento de avançar e buscar a saturação das determinações da realidade, descortinou-se a dicotomia teoria-prática, que vem de questões históricas presentes na formação da própria sociedade e mais especificamente da Educação Física, como área de conhecimento.

Bem como foi possível apontar falas e práticas avaliativas capacitistas que, claramente, emergiram frente à necessidade de acompanhar a aprendizagem de corpos marcados por alguma deficiência.

Porém, foi igualmente verificada a ampliação de possibilidades e espaços para a crítica, para a criação de uma práxis na avaliação em Educação Física, durante os encontros formativos.

Falar, portanto, sobre reflexão-crítica da própria prática é falar de uma práxis que foi se constituindo no grupo, algo construído coletivamente e provocado pela intencionalidade formativa da pesquisa.

A pedagogia crítica de Freire (2011) discorre sobre o processo de reflexão-crítica que por meio de uma maior autonomia e emancipação, propõe uma formação crítica de cidadãos e cidadãs que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la.

Especificamente sobre a profissão docente, o autor aponta que "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano" (FREIRE, 1991, p. 80).

Vieira-Abrahão (2010) ressalta que a

Reflexão significa também o reconhecimento de que a produção de teorias sobre o ensino não é propriedade exclusiva das universidades ou centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no desenvolvimento de sua prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 220).

Ou seja, a(o) professora/professor pode assumir o papel de produtora/produtor de conhecimento sobre sua prática e não ser apenas uma/um mera/mero consumidora/consumidor de teorias produzidas por outrem.

A aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações, em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão, busca-se o desenvolvimento profissional permanente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 229).

O que também defende Nóvoa (1988) quando afirma que “A formação se faz na produção e não no consumo do saber”. E Freire (2004) corrobora, ressaltando que

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2004, p.39).

A Pesquisa-Trans-Formação fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica pretende propor processos de

transformação que possam ir além da assimilação e internalização, incluindo a criação do novo, ou seja, pensar a prática e construir conhecimento.

Assim como Magalhães (1999, p. 192) também já propunha “contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos”.

Para que isso seja possível Freire (2006, p. 30) argumenta sobre o processo de conscientização dizendo que “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.”

Os encontros formativos com o propósito de partir da realidade vivenciada e da experiência das(os) professoras(es) buscou-se possibilitar a reflexão-crítica da própria prática avaliativa, a todo instante e de maneira dialógica. Assim como defendem Freire e Shor (1987)

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123).

As falas a seguir, das(os) professoras(es)-participantes, demonstram processos de reflexão-crítica acerca da própria ação avaliativa

Sobre essa frase “dou 10 para todo mundo” eu antes fazia isso, tinha que dar uma nota, colocava 10 para todo mundo e com o passar do tempo, aqui nas nossas reuniões eu percebi que dá para fazer muito mais, além disso. (Pré-indicadores – E10 - 31-05-22)

Aconteceu um fato hoje que me fez pensar realmente que nós temos que nos atentar ao currículo porque senão depois não vai ter como avaliar. (Pré-indicadores – E4 - 29-03-2022)

E aí a gente vai vendo na prática como que ela funciona e vai detectando os problemas, descarta o que não der certo e o que der a gente vai adotando. (Pré-indicadores – E10 - 31-05-22)

Pode-se afirmar que as(os) professoras(es)-participantes se apropriaram de conhecimentos acerca da temática, discutiram coletivamente e refletiram sobre suas práticas cotidianas em seus contextos sociais, buscando interpretá-las, compreendê-las e transformá-las.

Por meio da interpretação da própria realidade concreta, refletida de maneira crítica em um espaço de compartilhamento, mediante discussões colaborativas, foi possível confrontar as dimensões individuais e as construções histórico-sociais do conhecimento acerca da avaliação, construindo conhecimento.

É importante ressaltar que conhecer é o primeiro passo para a transformação da realidade, assim como afirma Tonet (2018)

Conhecer não é refletir a imediaticidade do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade [...]. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano (TONET, 2018, p. 103).

Concordamos, dessa maneira, com Tardif (2002) ao asseverar que a(o) professora/professor é um sujeito produtor de saberes e também com Vigotski quando afirma que “O saber que não vem da experiência não é realmente saber” (VIGOTSKI 2007, p.75).

Por meio das discussões provocadas pela pesquisadora durante os encontros formativos buscou-se construir Situações Sociais de Desenvolvimento, com uma abordagem transformadora, sem apontar caminhos, mas oferecendo elementos para a construção coletiva.

Recorrendo à aproximação da relação dialética entre teoria-prática, analisou-se criticamente o contexto particular em que cada uma(um) das(os) professoras(es)-participantes atuam e suas mediações constituintes, com a intenção de criar possibilidades para superação/transformação.

Valorizando as relações, assim como Tardif (2002, p. 128) que propõe “uma pedagogia que priorize a tecnologia da interação humana”. Nesse mesmo sentido, Pimenta (2002), discorre que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. (PIMENTA, 2002, p. 20)

Os próximos relatos nos contam um pouco sobre isso.

Eu acho que a gente conseguiu construir e eu acho que deveria continuar, no meu ponto de vista. Porque a gente chegou num ponto que eu acho que é aí que vai realmente começar

uma construção que vai valer a pena para a Educação Física. Então a gente já discutiu o que tinha que discutir, acho que agora ia ser só crescimento mesmo, com essas experiências e aí a gente ia trabalhando na prática e a trocando ideias quem sabe você não consegue continuar. É o que eu espero! (Pré-indicadores – E10 – 31-05-22)

Ver que a dificuldade do colega é meio parecida com a sua te acalenta e você vê que não está sozinho naquele mar de dúvidas, de tristezas, de angústia. E vendo as professoras fazer tudo aquilo dá uma vontade realmente de você mudar todo aquele paradigma. (Encontro 10 – 31-05-22)

Eu não sabia, aprendi aqui com vocês. Copiei muita coisa da prof. C., aprendi com o prof. L. a fazer com que o aluno faça a minha avaliação, isso é ótimo. Assim como as dúvidas do prof. J. são as minhas também, as inquietações e tudo mais. (Encontro 10 – 31-05-22)

A avaliação escrita eu acho que é uma coisa que vai fazer parte desse processo meu aí, eu vou tentar fazer como a profa. C. fez, com o desenho das crianças. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

Eu acho que a gente fica com um olhar muito direcionado para nós mesmos e aí quando a gente se abre e encontra outras experiências é muito bom! (Pré-indicadores – E10 – 31-05-22)

Eu gostei muito. Porque eu sempre fico imaginando uma roda de conversa, mas e aí como fazer essa roda de conversa? É muito amplo! Agora o professor L. deu uma solução. (Pré-indicadores – E9 – 24-05-22)

Seguindo a proposta de construção coletiva e com o intuito de traduzir o conhecimento produzindo em prática pedagógica, considerando as especificidades da Educação Física, no oitavo encontro formativo foi sugerido aos docentes que construíssem de maneira colaborativa, uma proposta avaliativa a partir de um caso de ensino. E que depois experimentassem com suas/seus alunas(os).

O caso de ensino que deu origem a essa construção coletiva foi escrito pela pesquisadora, trazia propositadamente alguns equívocos na avaliação realizada pela

professora fictícia e teve por objetivo suscitar reflexão e discussão acerca de possibilidades mais assertivas.

Após a discussão do caso de ensino, identificados os equívocos, deu-se início uma discussão acerca dos pontos levantados. Qual era o problema? Por que não era um bom instrumento de avaliação? Diante da realidade da turma, por que não era a melhor estratégia avaliativa? Por que não atendia ao objetivo de aprendizagem proposto na habilidade?

E mais a frente, a pesquisadora convidou as(os) professoras(es)-participantes para construir juntas(os) uma proposta avaliativa mais condizente com a situação.

Pouco a pouco, foram definidas as evidências de aprendizagem pretendidas e os instrumentos que seriam utilizados para a coleta dessas evidências da aprendizagem das(os) estudantes.

Definiu-se: O que avaliar dentro da dimensão conceitual? O que avaliar dentro da dimensão procedimental? E o que avaliar dentro da dimensão atitudinal? Bem como: Como avaliar cada um desses aspectos.

Durante o exercício coletivo de pensar uma avaliação, a partir do que estavam estudando e aprendendo acerca do tema, as(os) professoras(es) trocaram percepções e várias experiências.

Ficou acertado que na semana seguinte a esse encontro as(os) professoras(es)-participantes iriam, de acordo com as possibilidades, experimentar com suas/seus alunas(os) a proposta construída.

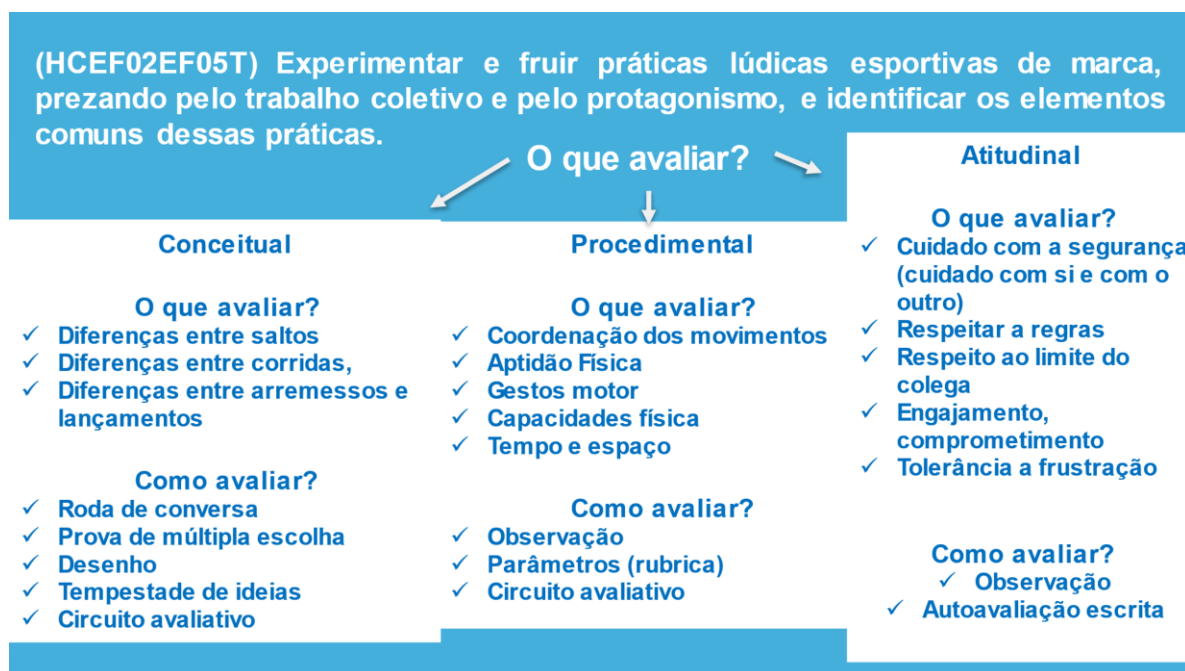
E assim foi feito. No nono encontro as(os) professoras(es)-participantes trouxeram fotos e vídeos e compartilharam com as(os) colegas como tinha sido a experiência.

Apontaram o que deu certo e quais foram as dificuldades. Acabaram surpreendendo-se e surpreendendo a todas(os) com a qualidade das produções.

Um dos momentos mais importantes e bonitos de toda a pesquisa, a construção coletiva de conhecimento!

A seguir será apresentada a proposta avaliativa construída pelo grupo e algumas imagens das estratégias sendo colocadas em prática.

Figura 12 - Proposta avaliativa construída colaborativamente pelo grupo



Fonte: 8º Encontro Formativo – 17-05-22

#paratodosvere: a figura mostra a habilidade (HCEF02EF05T) do currículo da rede, escolhida para a realização da atividade. Abaixo traz propostas do que avaliar e como avaliar nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Figura 13 – Prática avaliativa construída colaborativamente pelo grupo



Fonte: 9º Encontro Formativo 24-05-22

#paratodosverem: registro de uma criança fazendo salto em altura de maneira adaptada pela professora, com uma corda, dois cones e colchonetes para proteção das(os) estudantes e um

registro de outra criança realizando o salto em distância, também adaptado com duas cordas no chão.

Figura 14- Prática avaliativa construída colaborativamente pelo grupo



Fonte: 9º Encontro Formativo 24-05-22

#paratodosverem: registro de duas crianças fazendo corrida de obstáculos de maneira adaptada pela professora, com cones e um registro de três crianças realizando uma corrida de velocidade também de maneira adaptada na quadra da escola.

Figura 15- Prática avaliativa construída colaborativamente pelo grupo



Fonte: 9º Encontro Formativo 24-05-22

#paratodosverem: registro de duas crianças realizando o arremesso de peso de maneira adaptada pela professora, com bola e um registro de uma criança também realizando o arremesso de peso de maneira adaptada, na quadra da escola.

Figura 16 - Prática avaliativa construída colaborativamente pelo grupo



Avaliação da aula e do professor

- ✓ Vocês aprenderam o que eu ensinei?
- ✓ A forma como eu ensinei, ajudou vocês a aprender?
- ✓ Todos foram capazes de fazer como eu ensinei?

Fonte: 9º Encontro Formativo 24-05-22

#paratodosverem: A esquerda registro da turma durante a roda de conversa após a aula de Capoeira e a direita as três perguntas utilizadas para a avaliação da aula e do professor: Vocês aprenderam o que eu ensinei? A forma como eu ensinei, ajudou vocês a aprenderem? Todos foram capazes de fazer como eu ensinei?

Figura 17 - Prática avaliativa construída colaborativamente pelo grupo



1º Qual atividade o grupo gostou mais? O salto, a corrida ou o arremesso?

2º Qual atividade o grupo teve mais dificuldade para fazer?

3º Qual atividade o grupo teve mais facilidade para fazer?

Fonte: 9º Encontro Formativo 24-05-22

#paratodosverem: imagens destorcidas de dois atletas correndo e três perguntas avaliativas: Qual atividade o grupo gostou mais? O salto, a corrida ou o arremesso? Qual atividade o grupo teve mais dificuldade para fazer? Qual atividade o grupo teve mais facilidade para fazer?

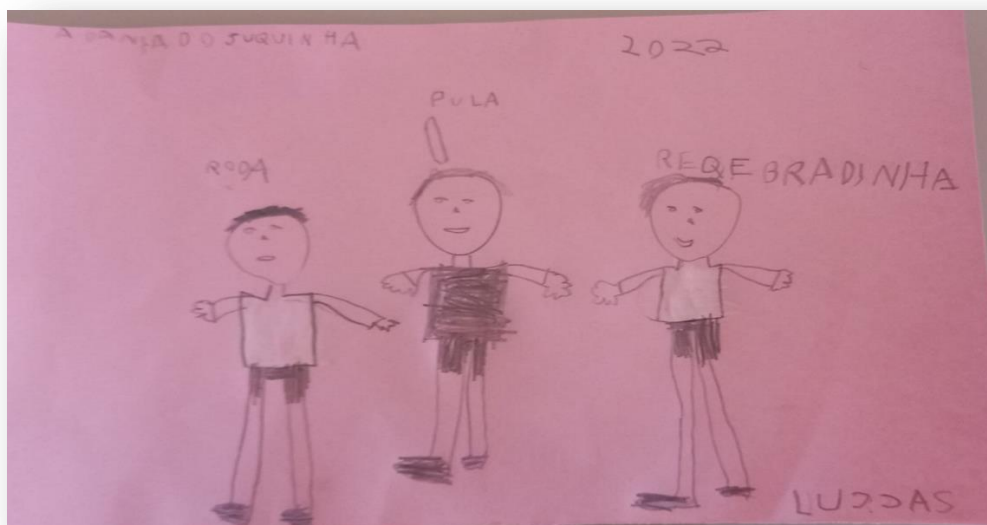
Figura 18 - Prática avaliativa construída colaborativamente pelo grupo



Fonte: 9º Encontro Formativo 24-05-22

#paratodosverem: A esquerda o registro de quatro crianças sentadas no chão desenhando o que tinham aprendido na aula. E a direita o registro de três desenhos feitos pelas(os) estudantes da turma.

Figura 19- Prática avaliativa construída colaborativamente pelo grupo



Fonte: 9º Encontro Formativo 24-05-22

#paratodosverem: Registro do desenho de um aluno. Acima o nome da dança realizada e o ano (2022). Ao centro três crianças, em cima de cada criança desenhada o movimento que está realizando: “roda”, “pula”, “requebradinha”. E no canto inferior direito o nome do estudante autor do desenho, escrito de forma espelhada.

As imagens ilustram possibilidades avaliativas em Educação Física experimentadas pelas(os) professoras(es)-participantes.

Após apresentarem suas experiências, a partir de um novo entendimento de avaliação, as(os) docentes trocaram entre si os conhecimentos construídos, comentaram sobre suas práticas e sobre as práticas das(os) colegas. Em um movimento de escuta e de aprendizado, numa perspectiva de devir plural.

Bondía (2002, p.133) adverte que “Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação”.

Portanto, falar sobre as experiências de sala de aula, contar sobre as escolhas feitas e ouvir os pares, são ações que se configuram como processos formativos, a partir do movimento de ação-reflexão-ação.

Em seguida alguns relatos sobre esse movimento

Achei muito bom, simples e uma prática bem possível de ser feito em aula.

(Encontro 9 – 24-05-22)

Primeiro eu montei o circuito, eles puderam experimentar com autonomia e eu já fui anotando a fichinha deles. Eu chamava e perguntava: Qual você gostou mais? Mostrava os dois instrumentos de medida e perguntava: Como mede esse? Como chama aquele? E fui analisando. Assim que eu fiz! Uma aula deu! Eu montei o circuito para isso! Fui preparada, já! Eu achei bem produtivo em aprendizado. Muito bom! (Encontro 9 – 24-05-22)

Para mim pareceu bem fácil. Eles foram bem receptivos, não deu confusão nenhuma, deu para visualizar bem as crianças que têm mais dificuldade. Eu levei a ficha com uma prancheta que eu faço às vezes. Eu achei que surtiu bastante resultado.

(Encontro 9 – 24-05-22)

Para além disso, constatou-se também que as(os) participantes ampliaram o processo avaliativo, avaliando o ensino e o contexto da aula.

Como eu trabalho com Capoeira eu passei para eles algumas formas de cair! De frente, de costas, para trás, para o lado, em todas elas amortecendo com a flexão de braço, a flexão da perna. Então, amortecer a queda era um exercício de domínio do corpo, de noção de tempo e de espaço. E aí eu resolvi sentar com eles ao final da aula em uma roda de conversa. O tempo é limitado, mas dá para se realizar. Então eu fiz uma avaliação! Primeiro eu gostaria que eles avaliassem o professor, avaliassem a aula, assim consequentemente avaliariam o professor. Então fiz três perguntas: Vocês aprenderam o que eu ensinei? A forma como eu ensinei, ajudou vocês aprenderem? Todos foram capazes de fazer como eu ensinei?
(Encontro 9 – 24-05-22)

E complementaram com a autoavaliação das(os) alunas(os), tornando-as(os) co-responsáveis pela própria aprendizagem.

E depois eu fiz uma autoavaliação. Novamente fiz três perguntas: Você conseguiu realizar o desafio? Você realizou a atividade com boa vontade? Você colaborou com os colegas? (Encontro 9 – 24-05-22)

Demonstraram que utilizaram apontamentos feitos pelas(os) docentes, durante as discussões nos encontros, validando a importância da troca entre os pares.

A aptidão física eu tirei do prof. M., eu não colocaria, mas a gente acaba vendo a importância de ter esse parâmetro também, a capacidade física, bem lembrada pela profa. V., na semana passada. (Encontro 9 – 24-05-22)

Ousaram experimentar com turmas com alunas(os) com deficiência, superando algumas dificuldades anteriores.

Eu fiz com o segundo ano e nessa sala eu tenho uma cadeirante, que é PC e eu tenho um menino que é autista também. É uma turma muito boa. E foi muito legal, deu para avaliar se eles tinham aprendido ou não! (Encontro 9 – 24-05-22)

Mesmo sabendo que a experiência é algo único, subjetivo e moldada na realidade em que é vivenciada, pode-se afirmar que ficou evidente que as(os) professoras(es) construíram novos conhecimentos acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e

mostraram movimentos de re-significação do processo avaliativo, o que pode impulsionar processos de transformação concreta de suas práticas.

O núcleo a seguir discutirá sobre os sinais de mudanças percebidas.

4.9 Núcleo 6- Processos de transformação “A mudança eu acho que é perceptível em todos, não é? Cada um tinha um pensamento inicial e agora eu acho que já ampliou mais a visão com relação à avaliação.”

Esta pesquisa buscou, em todos os seus movimentos, apreender as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e por meio de encontros formativos, contribuir com processos de transformação da prática avaliativa desse grupo, um microcosmo da realidade objetiva.

Aguiar (2012) ressalta que “O movimento de transformação do sujeito, no caso o professor, ocorre nas relações com o social e a história, mas sem dúvida, a partir da sua subjetividade historicamente constituída e assim, do conjunto dos sentidos por ele produzido”. (AGUIAR, W.M.J. 2012, p.) Visto que, as(os) professoras(es) têm histórias de vida que influenciam na mudança ou não de paradigmas.

Hooks (2017, p.54) aprofunda essa discussão apontando que “As pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por que. Ouvir outras pessoas falando de como fizeram, ajuda a dissipar o medo” (HOOKS, 2017, p 54).

Silva Junior (2015, p. 132) aprofunda a discussão sinalizando que para mudar “precisamos estar conscientes e convictos da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação” E continua dizendo que transformações “são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem em alterar radicalmente situações dadas” (apud GATTI 2020, p. 38).

Gatti (2020) ainda complementa explicando que “Mudar requer convicção em novos valores e forte necessidade de mudar” (GATTI, 2020, p. 38).

Em outras palavras, mudar não é um processo simples e instantâneo, mas é possível! Freire (1991, p.7) deixa claro que "mudar é difícil, mas é possível e urgente".

Através da relação dialética entre pesquisar-formar-transformar proposta no percurso investigativo dessa pesquisa pode-se dizer que o grupo foi mobilizado coletivamente para a mudança de práticas.

Ao criar mediações, na perspectiva da superação de práticas avaliativas alienadas e engessadas, construiu-se possibilidades de práticas avaliativas mais inclusivas e que consideram os saberes específicos da Educação Física.

Em um movimento em que o novo foi convivendo com o velho, em um jogo complexo de aproximações e distanciamento, diferentes significações sobre avaliação, foram sendo construídas e re-construídas.

As falas significadas das(os) professoras(es)-participantes demonstram processos de mudança, consequência do conhecimento produzido. Uma vez que a mudança acontece quando se reconhece a necessidade de mudar, ressalta-se aqui, uma vez mais a importância da reflexão-crítica, como estratégia formativa.

A nota está valendo menos e a avaliação passou a valer mais para mim e para o aluno. Porém se eu tiver que dar nota, eu não estou desconfortável porque eu sei que estou mais consciente do processo avaliativo. É isso que mudou em mim, eu ficava desconfortável, eu queria fazer uma coisa que fosse justa, dar uma nota justa. Hoje eu não penso mais assim, hoje eu vou avaliar para melhorar a aprendizagem, para melhorar a minha prática, para ajudá-los na avaliação, como uma forma de interferência e aí sim a nota vem. Mas daí ela vem mais suave, ela vem mais consciente e aí eu acho que para mim ficou melhor assim. Eu não estava confortável, agora eu acho que me sinto um pouco mais confortável de dar a nota se for necessário, como é ainda. Então é isso que mudou a importância da nota, a avaliação supera hoje a importância da nota, mas eu dou a nota sabendo o que eu estou fazendo, você entendeu? Não estou dando a nota por dar, para preencher a caderneta.
(Pré-indicadores – E10 – 31-05-22)

Uma coisa que eu acho que mudou de figura foi, a nota. A gente queria avaliar para dar logo a nota, para poder cumprir uma determinação, agora a nota serve de apoio para o professor e para aprendizado do aluno. (Pré-indicadores – E10 – 31-05-22)

Eu acho que hoje com essa nova visão de avaliação, não que a nota vai ser mais importante, pelo contrário, acho que a nota perdeu importância no meu jeito de avaliar, porém eu já não estou mais desconfortável, porque eu sei que eu avalei direito.

(Pré-indicadores – E10 – 31-05-22)

Relatos como estes demonstram claramente re-significações acerca da avaliação e da sua função dentro do processo ensino-aprendizagem. O entendimento sobre a temática foi ampliado, a avaliação passou a ser muito mais do que o simples ato de atribuir uma nota para a(o) estudante, oportunizando práticas avaliativas mais conscientes:

Nessas últimas aulas eu fiz a avaliação em forma de roda de conversa.

Eu percebi que quando eu fazia a roda de conversa no início, na hora da prática era mais interessante, eles não se sentiam cobrados de fazer o movimento com perfeição e técnica.

(Pré-indicadores - E9 – 24-05-22)

Falei para eles que deveriam pensar que o conceito de uma nota baixa serve para que eles possam melhorar, na próxima, aquilo que ficou faltando. (Pré-indicadores – E8 – 17-05-22)

Eu deixei os materiais das práticas corporais trabalhadas no bimestre para que eles escolhessem e a partir daquele momento, eles brincaram com o que eles aprenderam, e eu fui

registrando tudo que eles faziam. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

E assim pode-se perceber que apesar das condições objetivas e subjetivas, muitas vezes adversas, mudanças podem ocorrer e como nos lembra Freitas (2008, p. 418) “A utopia freireana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não 'é', mas 'está sendo' e que, portanto, pode vir a ser transformada [...]”

4.10 – Análise Internúcleos: mediações constituídas ao longo desta Pesquisa-Transformação

Esta pesquisa teve a intenção de apreender as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os processos de mudança de suas práticas avaliativas. Para tanto propôs 10 encontros formativos que visaram a produção

de conhecimento e o desenvolvimento profissional da(os) professoras(es)-participantes, dentro da perspectiva da transformação social.

Desse modo, desde o início dessa aventura o horizonte da transformação nos guiou e todas as escolhas foram feitas a partir do nosso sonho possível, a possibilidade de mudança!

Neste último movimento da análise, momento da síntese entre todos os núcleos constituídos, retornamos à realidade da qual partimos, agora como o concreto pensado. Uma vez que, em um movimento de abstrações e sínteses, constantes, considerando as determinações do real temos uma melhor compreensão da totalidade da realidade estudada.

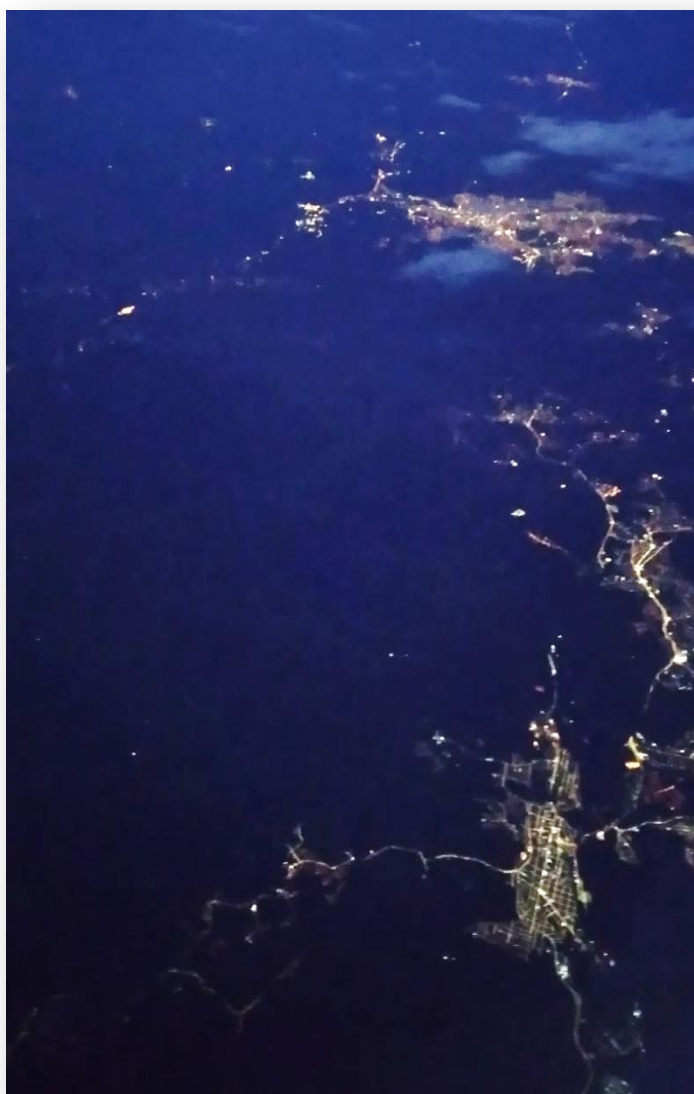
A todo instante buscamos olhar para a realidade em seu movimento, dentro da sua construção e reconstrução histórica, que se dá a partir da ação dos indivíduos dentro de seus contextos sociais.

A imagem ao lado é uma tentativa de representar visualmente as abstrações realizadas, uma analogia entre as relações que constituem uma cidade e as relações que constituem o fenômeno avaliativo.

A experiência de olhar as conexões de uma cidade do alto de um avião nos permitiu visualizar e compreender um tanto mais a lógica da relação dialética indivíduo-sociedade.

Cada luz que vemos nessa imagem é de uma casa, de um edifício comercial, de uma escola e de outras tantas instituições socialmente construídas. Juntas, todas essas luzes representam os atores que compõem uma cidade.

Figura 20 – Imagem aérea de uma cidade



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora – Janeiro/2023

#paratodosverem: a imagem mostra uma cidade vista do alto de um avião. Variadas luzes, de variadas casas e edifícios que juntos formam um aglomerado de pessoas.

Quantas relações e mediações são construídas nesse aglomerado de sujeitos históricos? Quantas aproximações e afastamentos acontecem nessa totalidade social? Quantas novas sínteses são produzidas diariamente, ao longo dos anos?

Entendemos aqui, que cada luz abriga sujeitos carregados de historicidade, sujeitos únicos e que se relacionam entre si, subjetivando-objetivando a vida material.

Ao olhar essa imagem e pensar sobre o fenômeno avaliativo fazemos a leitura de que cada luz é uma das mediações constituintes desse fenômeno, entre elas as abordadas neste estudo: as concepções sobre avaliação em Educação Física, construídas a partir das experiências como aluna(o), a dicotomia teoria-prática ainda muito presente nesta área do conhecimento, a burocracia resultante de um processo avaliativo centrado na nota, a dificuldade de avaliar alunas(os) com deficiência, frente às concepções de Educação Física e de avaliação, e o processo de reflexão-crítica, produção de conhecimento e de transformação impulsionados durante os encontros formativos.

As mais diversas relações entre essas e outras mediações e suas contradições produzem a forma como a avaliação em Educação Física acontece dentro do ambiente escolar.

Esta pesquisa, do início ao fim, esteve visceralmente imbricada na realidade estudada, olhando as mediações e contradições na maior parte do tempo, lá de baixo, lado a lado com as(os) professoras(es)-participantes, mas também em alguns momentos afastou-se para buscar outras perspectivas e fazer as abstrações necessárias da realidade para interpretá-la.

Por isso essa imagem é inspiradora: formatos diferentes que se formam quando olhamos de cima. Mas que revelam, mesmo à distância, as ligações entre todo esse emaranhado de pessoas, de relações. Relações estas que de perto, foram desveladas com as estratégias da pesquisa.

Sabendo que chegamos, por hora, à saturação de determinações suficientes para o movimento de explicação provisória do fenômeno avaliativo no recorte de tempo e espaço em que nos debruçamos nesta dissertação, é possível afirmar que a prática avaliativa das(os) professoras(es)-participantes são objetivações, sínteses de múltiplas e incessantes determinações mediadas pelas construções históricas da avaliação e da Educação Física, bem como das experiências que tiveram enquanto alunas(os) na educação básica e na graduação, como discutido no núcleo 1. Núcleo que debate a concepção do(a) professora/professor como base para as suas objetivações.

A Educação Física, assim como a avaliação ao longo da história vem sofrendo mudanças de abordagens e entendimentos, mas ainda assim carregam resquícios de concepções já superadas. Resquícios estes, evidenciados em falas como:

A minha avaliação é: observação, participação e frequência.

(Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

A minha preocupação aí é ver a capacidade física do aluno, mas dentro de um foco de saúde.

(Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Eu também sou a favor da parte de disciplina. (Pré-indicadores, E1-22/02/2022)

Percebe-se a aplicação dos mesmos critérios e instrumentos avaliativos que eram utilizados pelas(os) professoras(es) destas/destes professoras(es)-participantes enquanto eram alunas(os) na educação básica. Claramente, práticas fossilizadas e não refletidas, com vestígios da presença da concepção militarista de Educação Física.

A dicotomia teoria-prática também identificada nas falas do grupo e discutida no núcleo 2 caracteriza-se, da mesma maneira, como uma das mediações constituintes das práticas avaliativas destas/destes profissionais.

Os conhecimentos e reflexões na área da Educação Física no que diz respeito à sua função e objetivos dentro do ambiente escolar, tal como os temas a serem abordados, as metodologias a serem utilizadas e as formas de acompanhamento da aprendizagem das(os) estudantes avançaram muito nas últimas décadas, porém não apoiam as ações docentes no interior da escola.

É um questionamento que eu sempre faço a todos os teóricos, a necessidade de conciliar a teoria com a prática para que eles pudessem sentir na prática o que eles produzem, o que eles propõem. Eu tenho certeza de que a maioria das propostas seriam modificadas. Para mim fica muito no campo platônico, esse é meu ponto de vista.

(Pré-indicadores, E2 – 08-03-2022)

Este distanciamento entre a teoria e a prática não possibilita o desenvolvimento da área e tem como uma das consequências a manutenção e até mesmo o aprofundamento da enorme desvalorização desse componente curricular frente à comunidade escolar.

Emerge desse ponto mais uma das mediações constituintes do fenômeno avaliativo em Educação Física, a burocracia.

Se o conhecimento específico da Educação Física não é visto como importante para o desenvolvimento das(os) discentes, para que avaliar? Para que acompanhar a aprendizagem? Para que considerar a nota na promoção ou retenção das(os) estudantes?

O terceiro núcleo traz uma reflexão acerca do que tem sido, em grande parte, a avaliação em Educação Física na percepção das(os) professoras(es)-participantes, apenas um ato burocrático.

Ao entenderem avaliação simplesmente como o procedimento de atribuir notas e ao se depararem com a orientação de que a nota em Educação Física não é contabilizada para a aprovação ou reprovação das(os) alunas(os), estas/estes professoras(es) passam a conceber a avaliação como apenas um trâmite administrativo e sem sentido para ela/ele, para as(os) alunas(os) e para as famílias.

O problema é que não tem valor. É a burocracia de ter que fazer do primeiro ao quinto e às vezes não vai nem no boletim do aluno. (Pré-indicadores - E4 – 29-03-2022)

Atualmente eu utilizo muito o meu horário com aluno para poder fazer a caderneta, senão você não dá conta, principalmente com o advento nota. Por que temos prova 1, prova 2, temos que utilizar 2 instrumentos avaliativos, daí sai uma nota, daí tem a recuperação, nota síntese, que você repete a nota e as faltas, são 6 lançamentos, eu tenho 600 alunos. São 3.600 lançamentos! Num prazo exíguo! (Pré-indicadores - E4 – 29-03-2022)

Esse modo de pensar, sentir e agir frente à avaliação fica ainda mais complexo quando na turma tem alunas(os) com deficiência.

Essa questão foi problematizada no núcleo 4 e passa a ser central nas discussões acerca das significações das(os) docentes acerca da avaliação para a aprendizagem, visto que ao avaliar apenas a performance, tendo como base a normalidade estabelecida pela sociedade descortina-se e traz à tona compreensões e princípios capacitistas.

Como é que eu vou dar 10 para uma e oito para a outra que tem uma deficiência? Eu não posso fazer isso, então é “10”! (Pré-indicadores – E5 – 19-04-22)

Esse autista, coitado, ele grita, joga para cima, ele não consegue e eu não consigo avaliar. Mas coitado, ele está ali, dá um sorriso para mim, eu falo está bom, é o que tem. (Pré-indicadores – E5 – 19-04-22)

Mas ao mesmo tempo foi a mola propulsora para re-significar a avaliação em Educação Física como um todo.

Então o primeiro processo não é incluir na prova em si, mas como é que eu ensino esse garoto, de acordo com a dificuldade dele. Se ele não saltava e agora dá um salto, ele melhorou 50%, diferente daquele que está dando 10 saltos, mas já faz parte do potencial dele. Eu acho que a gente tem que ter esse olhar mais individualizado. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

E também, com todas as turmas que eu tenho trabalhado no Integral, sempre tem alunos com deficiência, alunos com autismo, com um certo limite na parte escrita, então eu tenho observado isso. Essa avaliação que eu estou fazendo em forma de roda de conversa, eu tenho esse momento, que eu estou conseguindo dar uma atenção a mais para aqueles que não tem a possibilidade de estar fazendo uma avaliação escrita. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

Foi nitidamente perceptível o surgimento de outras possibilidades avaliativas mais adequadas às especificidades da Educação Física e que atende a todas e todos, como por exemplo:

Eles estão montando a série deles, estamos trabalhando ginástica rítmica, eles estão montando e eu vou auxiliando. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

As crianças deveriam escrever ou desenhar uma brincadeira que aprendemos em aula, eu ia sorteando as brincadeiras e eles tinham que descrever o funcionamento delas. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

Eu avaliei os grupos e não individualmente. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

Conversar sobre o que eles aprenderam. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

Na semana seguinte eu dei um papel para eles, os mais velhos fizeram um texto e os mais novos fizeram um desenho. (Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

Frente a essas constatações nos salta aos olhos a relevância do processo crítico-reflexivo de conscientização coletiva proposto por essa Pesquisa-Trans-Formação. Com o passar dos encontros foi possível perceber movimentos de análises da própria prática avaliativa, re-significações e até mesmo processos de mudança.

O núcleo 5 apresenta a importante discussão sobre a construção de conhecimento a partir de processos crítico-reflexivos.

O aluno aprende, o aluno tem consciência do que aprendeu, o professor tem a visão para interferir no que for preciso e ao mesmo tempo a gente também pode ter essa de evidência para avaliar e dar nota. É difícil, por enquanto eu estou só pensando e joguei para a gente conversar e pensar juntos uma forma de fazer. (Pré-indicadores – E8 – 17-05-22)

Ao longo dos movimentos realizados percebeu-se o quanto a Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação continuada é capaz de oportunizar movimentos colaborativos de análise crítica da realidade e de construir caminhos para a transformação.

A formação continuada é essencial na carreira docente assim como Nóvoa (2020) elucida

[...] todos os dias os alunos nos colocam novas questões, novos problemas, novas ideias, novos desafios. Ser professor é estar aberto a este processo permanente de mudança, de atualização e reatualização sem o qual não estaríamos à altura de responder as necessidades dos nossos alunos. Para haver renovação tem de haver formação, formação continuada. A formação continuada tem muitas dimensões. Há uma formação continuada que tem uma dimensão pessoal, nossa reflexão, nossa leitura, o nosso pensamento, a nossa avaliação do nosso próprio trabalho. Há uma formação continuada que tem uma dimensão mais institucional, mais acadêmica, mais externa, a realização de cursos, a realização de seminários, o acesso a determinados conhecimentos, uma atualização do ponto de vista do conhecimento ou dos métodos. Mas há uma terceira formação continuada, para mim a mais importante, que é aquela que se faz no contexto profissional. É aquela que se

faz dentro da escola, com os nossos colegas, os outros professores. Esse exercício de pensar e repensar a prática, esse exercício de ver o que funcionou bem e o que não funcionou assim tão bem. Esse exercício de nos inspirarmos em ideias, em projetos, em propostas de outros dos nossos colegas, esse exercício de construirmos uma formação interpares, entre os pares, entre nós, esse exercício de construir uma formação mútua em que mutuamente nos formamos uns aos outros. Esse é o exercício central da formação continuada porque é nesse exercício que valorizamos a profissão, é nesse exercício que valorizamos a escola, é nesse exercício, e através desse exercício que conseguiremos assegurar uma dinâmica de futuro para a profissão docente que continuaremos a firmar e reafirmar a profissão docente como uma grande profissão do futuro (NÓVOA, 2020 apud MAGALHÃES, 2021).

E alcança seus objetivos primordiais quando consegue promover processos de mudança. O último núcleo constituído analisou os processos de transformação ocorridos durante essa caminhada investigativa, na qual as(os) professoras(es)-participantes re-significaram a sua práxis pedagógica.

Pretendo a cada ano ir melhorando e com essas conversa que a gente tem aqui já mudei algumas coisas. Hoje mesmo com a conversa que estamos tendo aqui eu já pensei em outras coisas. (Pré-indicadores – E10– 31-05-22)

Não é a primeira vez que eu peço para eles desenharem, mas é a primeira vez que eu tenho esse olhar. Esse olhar avaliativo! (Pré-indicadores – E9– 24-05-22)

É a primeira vez que eu vou fazer isso, nunca fiz. (Pré-indicadores – E9– 24-05-22)

Então a roda de conversa eu estou conseguindo fazer agora. (Pré-indicadores – E9– 24-05-22)

A partir das imagens eu já comecei a perguntar outras coisas e percebi que com a interação eles aprendem mais do que a gente ficar só falando. Então tudo isso apontou um caminho de avaliação. (Pré-indicadores – E9– 24-05-22)

Foi muito gratificante para mim, trabalhar nesse sentido, até mesmo com desenho, que eu nunca tinha feito, nunca tinha pedido desenho em aula como um tipo de avaliação. (Pré-indicadores – E9– 24-05-22)

Para, além disso, as(os) professoras(es)-participantes demonstraram o anseio de continuar os encontros, de ampliar a discussão, de aprender mais para um fazer-avaliativo melhor.

Para mim foi muito produtivo e eu espero que seja só o começo que a gente troque, muitas figurinhas ainda. (Encontro 10 – 31-05-22)

Seria muito difícil continuar com um trabalho como esse ou parecido com esse? Para desenvolver essa discussão mais profundamente? Sabe, para todos poderem perceber que a avaliação pode ser desconstruída e deixar de ser um bicho de 7 cabeças e que ela é importante! (Encontro 10 – 31-05-22)

Eu pude aprender muito, repensar a minha prática, foi muito bom mesmo. Muito obrigada! (Encontro 10 – 31-05-22)

Achei que foi para mim um crescimento. Fico feliz de ver todo mundo unido e querendo mais! (Encontro 10 – 31-05-22)

Ao identificar o engajamento das(os) professoras(es) durante os encontros formativos e a vontade de continuar, vislumbra-se o potencial de uma formação na perspectiva autogestionária, uma formação liderada e realizada pelas(os) próprias(os) docentes com a perspectiva crítica da transformação social. Em um movimento do exterior para o interior da escola, com a construção de um grupo fortalecido que passa a caminhar de maneira autônoma, na busca pelas soluções desejadas.

Assim como aponta Magalhães e Aguiar (2021)

A perspectiva autogestionária assume o movimento teórico-prático das reflexões, das ações, e a formação docente vai se constituindo em autoformação determinada efetivamente por todo o grupo. E se expande, atinge outras escolas, avança para os demais trabalhadores da escola, para a comunidade, famílias, rede de apoio. (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021, p. 124)

E por isso é tão importante ressaltar as possibilidades de criação de espaços de formação, dentro da própria escola.

5 SÍNTESES PROVISÓRIAS

Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...

Paulo Freire

Sabendo que a realidade concreta é transitória e se constitui em um movimento constante de mudança, apresentamos nossas sínteses provisórias a respeito de todo o processo realizado nesta Pesquisa-Trans-Formação, seus achados e informações produzidas.

Defendemos que o trabalho desenvolvido com um grupo de sujeitos, por um determinado tempo, é uma parte que representa o todo e, portanto, esse processo investigativo traz explicações sobre um recorte específico e provisório sobre a avaliação em Educação Física nesta rede de ensino.

Com um olhar situado, histórico e inacabado buscou-se investigar, descrever e analisar as mediações constituintes da avaliação em Educação Física visando denunciar processos avaliativos dicotômicos, engessados e alienados, guiados por significações constituídas individual e socialmente ao longo da vida pessoal e profissional destas/destes docentes e anunciar outras possibilidades de avaliação para a aprendizagem, alinhadas às especificidades da área.

Cada um dos seis núcleos constituídos nos permitiu adensar a discussão sobre a relação entre as mediações construídas sócio-historicamente, como elas se fundiram na concepção de avaliação em Educação Física e conseqüentemente como elas se objetivam nas práticas avaliativas destas/destes professoras(es).

Ficando evidente que concepções acríicas são base para as práticas docentes, que o entendimento sobre o que é Educação Física, qual é o seu papel no ambiente escolar e a concepção de avaliação, sua função e como deve ser feita, constitui diretamente o ato avaliativo das(os) professoras(es)-participantes.

Se a(o) docente compreende que a função da Educação Física na escola é ensinar esportes, suas estratégias avaliativas irá considerar apenas os gestos motores, já se o entendimento é de que a Educação Física deve trabalhar toda a cultura corporal, produzida historicamente pela humanidade, vários conhecimentos devem ser avaliados.

Constatou-se que a construção histórica da Educação Física, a construção histórica da avaliação e as experiências enquanto aluna(o) são as mediações centrais do ato avaliativo docente.

Une-se a essas mediações a dicotomia teoria-prática, uma vez que nas últimas décadas muito se avançou no conhecimento sobre Educação Física, mas essa compreensão ainda não chegou em grande parte das quadras.

Daí a relevância de uma formação continuada capaz de proporcionar reflexão-crítica e construção coletiva de conhecimento, visto que a formação inicial nesta área, ainda é bastante tecnicista.

Isto posto, durante todo o processo da pesquisa buscou-se superar as visões sociológicas e psicológicas dicotomizadas, para compreender dialeticamente, com amplitude e profundidade a subjetividade – objetividade do fenômeno em questão no que diz respeito à importância da avaliação para a aprendizagem, para o direcionamento do trabalho pedagógico, para a valorização da Educação Física pela comunidade escolar e para a valorização da(o) professora/professor como profissional da Educação.

Procurou-se também, por meio da reflexão-crítica oportunizada nos encontros formativos, juntamente com as propostas de estudo coletivo sobre o tema, criar Situações Sociais de Desenvolvimento, para que todas e todos pudessem contribuir e construir conhecimento, não dicotomizando os processos ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática.

Sabendo que os processos de mudança acontecem por meio de processos inter-relacionados, que por estarem inseridos numa totalidade social, não acontecem isoladamente, pode-se dizer que a transformação começa com o sonhar coletivo, como abordado por Freitas (2001)

A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui-se numa atitude de formação que orienta-se não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção desta superação, carrega em si um importante potencial (trans)formador que produz e é produzido pelo inédito-viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (FREITAS, In FREIRE, 2001, p. 29-30).

Este grupo de participantes pode, portanto, ser considerado um microcosmo capaz de ajudar na transformação tão desejada.

Transformação no sentido de desconstruir uma postura avaliativa classificatória e punitiva já enraizada, resumida na atribuição de uma nota e construir uma avaliação mais processual, integrada ao processo ensino-aprendizagem, voltada a aprendizagem e superação das dificuldades.

A partir da apreensão das significações dos sujeitos foi possível compreender de modo mais amplo o fenômeno avaliativo vivenciado por elas/eles, suas mediações e contradições.

Nossos horizontes se ampliaram!

Pôde-se identificar a base de ações avaliativas burocráticas e seletivas. As dificuldades em avaliar estudantes com alguma deficiência a partir das compreensões de Educação Física e de avaliação.

Quantas mediações importantes para compreensão da totalidade!

A pesquisa proporcionou o desvelamento de variadas formas historicamente equivocadas de compreensão sobre a real função da avaliação para a Educação.

Podemos concluir que são formas mais que equivocadas, mas intencionalmente construídas com um propósito de formação/formatação do sujeito neoliberal, mediado pela meritocracia do capitalismo.

Em contrapartida, a Pesquisa-Tans-Formação como estratégia de formação docente se mostrou eficiente no processo de mudança de perspectivas, favorecendo o movimento de re-direcionamento da prática avaliativa das(os) professoras(es)-participantes em direção a uma avaliação mais compatível com as necessidades das(os) alunas(os), visando compreender melhor a aprendizagem e, assim, (re) encaminhá-la. Bem como a busca da construção de uma escola mais democrática e acessível a todas e todos, e principalmente comprometida com a transformação da realidade.

É preciso evidenciar que este processo também teve implicações pessoais e profissionais para mim. Como pesquisadora e profissional da área pude re-significar muitas compreensões junto ao grupo.

Frente a isso, e visto que a prática avaliativa permite acompanhar as ações realizadas ao longo do processo ensino-aprendizagem, compreender melhor os objetivos das práticas pedagógicas e as contribuições da Educação Física na escola, reforçamos que estudos sobre avaliação podem auxiliar na discussão da epistemologia da Educação Física.

Consideramos pertinente a realização de outras pesquisas, também coerentes com a concepção dialética da realidade, que possam aprofundar e ampliar o entendimento do fenômeno avaliativo a partir das significações de todas e todos as(os) agentes desse processo tão complexo: alunas(os), gestoras(es) e famílias e então colaborar na proposição de caminhos para a transformação social.

O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.
Paulo Freire

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AGUIAR, W. M. J. de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. In A. M. M. Bock (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J. de.; BOCK, A. M. B. **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- AGUIAR, W. M. J. de.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, 2016.
- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W.M.J. de. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In JACÓ-VILELA, A.M., SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70. ISBN: 978-85-7982-060-1.
- AGUIAR W. M. J. de.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**, 2014.
- AGUIAR, W. M. J, de.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>.
- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.51, e07305, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?format=pdf&lang=pt>
- ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: 2ª ed. revista e ampliada. **Moderna**, 1996.

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: **Encontro nacional de psicologia escolar e educacional ABRAPEE** – construindo a prática profissional na educação para todos, IX, 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15. Disponível em: <https://silو.tips/download/mediaao-e-aprendizagem-docente-elaine-sampaio-araujo-ffclrp-usp-ribeirao-preto-s>

ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. **Formação continuada de professores**: tendências emergentes na década de 1990. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

ARAÚJO S.R.; SANTORO FRANCO, M. A. do R. Por uma pedagogia da avaliação educacional: pressupostos epistemológicos, tessituras sociais. **e-Curriculum** vol.17 no.2 São Paulo abr./jun 2019 Epub 08-Ago-2019.

BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. da S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Rev. Motriviv.**, Florianópolis, v. 31, n. 58, e55279, abr. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217580422019000200014&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 ago. 2022. Epub 11-Set-2019. <https://doi.org/10.5007/21758042.2019e55279>

BARBOSA, F.R.P. **Avaliação das aprendizagens na formação de professores**: teoria e prática em questão. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARRIGA, A D. **Curriculum y evaluación escolar**. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social; Rey Argentina, 1900.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano 1, n. 1, 2002.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 10 - Nº 91 – Dez. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>

BETTI, M. **Corporeidade, jogo, linguagem**: A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo. Editora Cortez, 2018.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – **Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BOCK, A. M. B. **A perspectiva histórica da subjetividade**: uma exigência para a psicologia atual. Psicologia para América Latina, n. 1, 2004.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

BONDÍA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1986.

BOZHOVICH, **LydiaIlyinichna**. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CARBINATTO, M. V.; MOREIRA, W. W. Corpo e saúde: a religação dos saberes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, SP, v. 27, n. 3, p. 185-200, 2006.

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

CARVALHO, M. V. C. Reflexão crítica e vida cotidiana: mediações para pensarmos a formação crítica de professores. **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Universidade Estadual de Campinas. 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

CAPARRÓZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: UFES, 1997.

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. **Concepções sobre a avaliação escolar**. Estudos em avaliação educacional. v.19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008. COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDOVIL, A. P. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C.; SILVA, M. C. R. O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 18, n. 4, p. 834-847, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34352>

CUNHA, V. M. P. **Repensando a avaliação: as representações sociais compartilhadas pelos professores de Educação Física**. 2004. (Mestrado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2004.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 124-128, Dez. 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DESCARTES, R. **Discurso do método, meditações; objeções e respostas; as paixões da alma**; cartas 2. Ed São Paulo, Abril Cultural, 1983.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org) **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. 2002.p.13-62. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38950/29011> acessado em: 01/06/22.

DUBAR, C. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Colin, 1998.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, H. S. **Educação Física Escolar e Saúde em Escolas Públicas Municipais de Fortaleza: proposta de ensino para saúde**. 2011. 191 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)-Associação Ampla (UECE/UFC/UNIFOR), Fortaleza.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. DOI: 10.18222/ae194120082065. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2065>. Acesso em: 18 jul. 2022.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. (Série Paulo Freire).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. L. S. de. Projeto Sonho Possível: formação permanente do educador. In: **Sonho Possível**: Revista de Educação Popular. Canoas: Centro Universitário La Salle; NUPEP, v.1, n.1, p.16-20, abr. 2000.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, A. L. S. de. Utopia. In: STRECK, D. R.; RENDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul.-set., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>

GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 9-30.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B A.; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M.; AFONSO E. D. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano. **Série Pesquisa em Educação**, v. 1, 2002.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. **Filosofia e história da educação brasileira**. Manole, 2003.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. [on-line]. 2003 n. 119. p. 191-204. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso ISSN 0100-1574.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, Dec. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso

GÓMEZ, A. P. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GIL, N. de L.; Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23 e230037, 2018.

GONÇALVES, Vinicius Pauletti. **Jogos Cooperativos: abordando a questão da inclusão nas aulas de educação física**. 2001. Monografia (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Nutrição e Fonoaudiologia - IMEC, Faculdade de Ciência da Saúde - IPA, Porto Alegre. 2001.

GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p.116-157.

GONÇALVES, M.G.M e FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e Desafio** - uma perspectiva construtivista. 31ª ed. São Paulo: Mediação, 2002.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. ed. WMF Martins Fontes, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

JANUÁRIO; OLIVEIRA; GARCIA, Tendência tecnicista como continuidade da tendência tradicional na Educação Física brasileira. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 167, Abril de 2012.

JÚNIOR, M. S. O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história? Recife: **EDUPE**, 1999.

KOJÉVE, A. Introdução à leitura de Hegel. Rio de Janeiro: Contraponto. 2002.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In GERALDI, C.M.G., RIOLFI, C.R.; GARCIA, M. F. Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas- SP: **Mercado das Letras**, 2004. p.113-151.

LEONTIEV, A. **Atividade, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre. 1978.

LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, v.42, p.161-183, 1990.

LOUREIRO, R. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/agosto, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/3HRP8Q3cGbsRhyrdWHxhgMG/?format=pdf&lang=pt>.

LUCCI, M. A., **A proposta de Vygotsky**: A Psicologia Sócio-histórica Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2 2006.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? Série Ideias n.8, São Paulo: FDE, 1998, pp. 71-80.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª edição. Salvador: Malabares 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1ª edição. São Paulo. Cortez, 2019.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1979, p. 79

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa**: Pensamento e ação. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. La formation continue des enseignants: la séance de réflexion comme espace de négociation entre enseignants. **Pratiques Langagières et didactique des langues cahiers de la section des sciences de l'éducation**, 91, p. 191-214, 1999.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. Estratégias da formação docente autogestionária na pesquisa-trans-formação. In: MALUF, M. R.; SOUZA, C. P. **Relatos de pesquisa em psicologia da educação**. V. 6. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARX, K. Grundrisse. **Manuscritos econômicos de 1857-1858**. Esboços da crítica da economia política. Boitempo, 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os pensadores).

MARX, K. (1999). **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. (Originalmente publicado em 1857).

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MATSUMOTO, M. H; AYOUB, E. Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido. **Pro-Posições**, v.29 Set-Dez, 2018.

MELO, L. F. de. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física**. 2008. (Mestrado em Educação Física e Esporte) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MELO, L. F. Produção do conhecimento em práticas avaliativas do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MENDES, O.M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R., REYES, C. R., MARTUCCI, E. M., LIMA, E. F., TANCREDI, R. M. S., MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NAHAS, M. V.; BEM, M. F. L. Perspectivas e tendências da relação teoria e prática na Educação Física. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 3, n. 2, Dez. 1997.

NEWMAN, F; H., L. *Unscientific Psychology: A Cultural Performancy Approach to Understanding Human Life*. Westport, CT: **Praeger Publishers**, 1996. ZDP como instrumento-e-resultado do curso interno de desenvolvimento.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDUFRRN, 2005.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. Prefácio. In: FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Formação continuada, vídeo 1. Plano de formação continuada territorial. **Instituto Anísio Teixeira**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE> Acesso em 30/11/2020.

OLIVEIRA, M.K.de. (1993). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: **Scipione**. (Série pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física?** 8. ed. São Paulo; **Brasiliense**, 1990.

OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes (Org.), **Método Histórico-social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes.

PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. Ciclos de desenvolvimento humano e avaliação em educação física: a desconstrução anunciada. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 15, 2007, Recife. Anais...: Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POLTRONIERI, H; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, v. 13, p. 873-893, set/dez 2013.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

RESOLUÇÃO CNE/CP 4/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 2003.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **XI ENCONTRO NACIONAL DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula, Águas de Lindóia, Anais..., 1998. p.11-28.

SANTOS, W. dos. Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção. Vitória: **Proteoria**, 2005.

SANTOS, W. dos. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et. al. (Org.) **Educação física esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, V.2, p. 87-106. 2008.

SANTOS, W. dos.; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.35, n.4, p. 883-896, out/dez. 2013.

SANTOS, W. dos.; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.1, p. 205-218, jan./mar.,2015.

SANTOS, W. dos.; FROSSARD, M. L.; MATOS, J. M. C.; FERREIRA, N. A.; Avaliação em Educação Física Escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 9-22, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/63067>

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória** - um desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, Cortez Editora, 1988.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 25, pg. 17-24, nov. 2008.

SAUL; A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.41, n. especial, p. 1299-1311, dez, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.23-46, jan./abr. 2006.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SFORNI, M. S. de F., VIEIRA, R. de A. Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente. *Educação*, Porto Alegre, v.31, n.3, set./dez., 2008, p. 239-244.

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

SILVA, E. F. da. **Curso de Pedagogia para professores em exercícios nas séries iniciais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UnB, Faculdade de Educação.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et. al. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA, P. da T. N. (1993). **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1º grau**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHÖN, F. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Pedagógica, 1995.

SCHÖN, F. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005.

SILVA, F. F.; MOURA, S. E.; BARBOSA, W.; PEREIRA, R. S. A avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um retrato da prática dos professores de Educação Física na rede pública municipal de Cuiabá. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 18, n. 2, p. 368-381, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-784651>

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA J.; M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

TAUBATÉ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Diretrizes para os processos de Avaliação da Rede Municipal. **Ordem interna**, Nº 02 DE 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. Maceió, Coletivo Veredas, 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar, São Paulo, Libertad _ Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1998.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência**. Campinas: Cad. Pagu (17-18), 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt>

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: Linhas e Entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

ZEICHNER, K M. **A Formação Reflexiva de Professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A

Roteiro Semi-estruturado dos Encontros Formativos

| Encontro 1 - Reflexões sobre os processos avaliativos vivenciados enquanto aluna(o) (BETTI, 2018) | |
|--|--|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es) com uma mensagem de agradecimento pela participação; ✓ Apresentação da proposta dos encontros formativos; ✓ Explicação dos objetivos do encontro. |
| Reflexão dialogada | <p>Reflexão sobre os processos avaliativos vivenciados enquanto aluna(o)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Você lembra dos processos avaliativos utilizados nas aulas de Educação Física? Quais eram? 2- Havia algum procedimento de avaliação? Sua(Seu) professora/professor avisava as(os) alunas(os) quando estavam sendo avaliadas(os)? 3- Qual era o seu sentimento a ser submetida(o) a um procedimento avaliativo? 4- Eram atribuídos conceitos ou notas? Você conhecia os critérios adotados? 5- Em sua opinião os procedimentos escolhidos avaliavam o que você tinha aprendido? |
| Definição dos temas | Definição coletiva dos temas que serão estudados ao decorrer dos encontros |
| Sugestão de temas | |
| O que é avaliar? Tipos de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa) | |
| O que avaliar em Educação Física Escolar? | |
| Como avaliar? Estratégias avaliativas (Rubrica, Autoavaliação, Portfolio) | |
| Planejamento e Avaliação | |

| Encontro 2 | |
|---|--|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Vídeo reflexivo | <p>Apresentação do vídeo Avaliação: Prêmio ou Punição?</p> <p>https://youtu.be/6rHvpwKOpQg</p> |
| Reflexão e problematização da Avaliação em Educação Física | <p>Pergunta disparadora: “Qual a função da Avaliação em Educação Física?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre a avaliação na vida cotidiana ✓ Reflexão sobre a avaliação educacional |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre a avaliação na Educação Física ✓ Avaliação DA aprendizagem ✓ Avaliação PARA a aprendizagem ✓ Avaliação COM aprendizagem |
|--|---|

| Encontro 3 | |
|--------------------------|--|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Slides formativos | <p>Apresentação de slides formativos sobre o tema escolhido para o encontro e discussão sobre o que foi apresentado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Função da avaliação em Educação Física ✓ Articulação Teoria-Prática ✓ Avaliação é só atribuir uma nota? |

| Encontro 4 | |
|---------------------------|---|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Reflexão dialogada | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de alguns exemplos de avaliação em Educação Física; Reflexão sobre os tipos de avaliação; ✓ Discussão sobre: O que avaliar em Educação Física? Como avaliar em Educação Física? ✓ Reflexão sobre Avaliação inclusiva |

| Encontro 5 | |
|---------------------------|---|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Reflexão dialogada | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão sobre a experiência de avaliação das(os) professoras(es)-participantes a partir dos conhecimentos produzidos coletivamente durante os encontros formativos. |

| Encontro 6 | |
|---------------------------------|---|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Reflexão sobre a prática | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão sobre a experiência de avaliação das(os) professoras(es)-participantes a partir dos conhecimentos produzidos coletivamente durante os encontros formativos <p>(Foi solicitado previamente que as(os) professoras(es)-participantes utilizassem alguma estratégia avaliativa que pouco ou nunca utilizam e que relatassem a experiência durante o encontro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre os pontos positivos e negativos da nota em Educação Física; ✓ Discussão sobre experiência de aprendizagem e evidência de aprendizagem. |

| Encontro 7 | |
|-----------------------|---|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Caso de ensino | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão sobre experiência de aprendizagem e evidência de aprendizagem; ✓ Discussão sobre a avaliação PARA a aprendizagem; ✓ Discussão sobre avaliação para a aprendizagem em Educação Física a partir de um caso de ensino. |

| Encontro 8 | |
|--|--|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Construção coletiva de uma prática avaliativa | Construção coletiva de uma prática avaliativa, a partir do caso de ensino discutido no encontro anterior. |

| Encontro 9 | |
|--|---|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Reflexão sobre a nova prática experimentada | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão sobre a experiência das(os) professoras(es)-participantes com a prática avaliativa construída no encontro anterior. |

| Encontro 10 | |
|---|--|
| Etapas | Sistematização |
| Acolhimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção das(os) professoras(es); ✓ Apresentação dos objetivos do encontro. |
| Identificação de indícios de re-significações e transformação das práticas avaliativas | <p>Com o intuito de identificar indícios sobre as contribuições da formação e possíveis mudanças com relação às significações e práticas avaliativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomada do que foi discutido em cada encontro; ✓ Discussão sobre avaliação em Educação Física a partir de algumas falas proferidas durante os encontros. |

APÊNDICE B

Questionário online de caracterização e seleção das(os) professoras(es)-participantes dos encontros formativos

| |
|--|
| Parte I - Perfil da(o) docente |
| Gênero <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro |
| Naturalidade |
| Idade |
| Possui alguma deficiência? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Se respondeu sim à pergunta anterior, informe qual deficiência possui. |
| Quanto tempo atua como professora/professor de Educação Física na rede municipal? <input type="checkbox"/> de 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> há mais de 20 anos |
| Em qual regime trabalhista é contratada(o)? <input type="checkbox"/> CLT <input type="checkbox"/> Estatutário |
| Parte II – Concepção de avaliação |
| 1- Avaliar as(os) alunas(os) é essencial para o processo ensino-aprendizagem? |
| 2- Em que momento a avaliação deve ser feita? <input type="checkbox"/> em todas as aulas <input type="checkbox"/> ao final de uma sequência didática <input type="checkbox"/> ao final de cada mês <input type="checkbox"/> ao final de cada bimestre |
| 3- Justifique sua resposta. |
| 4- Qual estratégia avaliativa você mais utiliza? <input type="checkbox"/> prova <input type="checkbox"/> apresentação de trabalho <input type="checkbox"/> pesquisa <input type="checkbox"/> observação <input type="checkbox"/> participação nas aulas <input type="checkbox"/> sequência de exercícios motores <input type="checkbox"/> outro _____ |

| |
|---|
| 5- Você acredita que a avaliação em Educação Física deve valer nota? () Sim () Não Por que? |
| 6- O que deve ser avaliado em Educação Física? |
| 7- Com que frequência você avalia suas/seus alunas(os)? () em todas as aulas () mensalmente () bimestralmente () ao final de uma sequência de aulas de uma habilidade |
| Para o seu trabalho como professora/professor qual é a importância da avaliação? |
| Na graduação você aprendeu sobre avaliação em Educação Física? Comente. |
| Cite uma/um professora/professor da rede que você considera que desenvolve boas práticas avaliativas. |
| Você gostaria de participar de Encontros Formativos em horário de HTPC, caso você seja selecionada(o)? |

APÊNDICE C

Termo de compromisso da pesquisadora responsável

Eu Fernanda Marcon Moura, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação”, comprometo-me dar início a este estudo somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à produção de informações, eu pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato das(os) participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão das(os) participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelas(os) participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que as(os) participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 28 de setembro de 2021.



Fernanda Marcon Moura

APÊNDICE D

Quadro Pré-indicadores e Indicadores

| Pré- indicadores | Indicadores |
|---|--|
| <p>A avaliação seria a culminância de um processo, mas, na realidade não acontece.</p> <p>A gente sempre está avaliando o aluno, tanto para ver como está sendo desenvolvido o nosso trabalho, porque eu acho que a avaliação é para isso também, não é só para você avaliar o aluno, mas para você avaliar o seu trabalho, para ver o que você pode fazer diferente, se ele não aprendeu daquela forma que você tentou ensinar, você pode tentar de outra forma, então acho que é uma via de mão dupla avaliação.</p> <p>Eu acho que a avaliação tem que ser desse jeito, partir daquilo que o aluno já sabe e ver o quanto ele desenvolveu dentro daquilo.</p> <p>A gente acha que está avaliando e às vezes não está avaliando! A gente está ou segregando, ou excluindo.</p> <p>Eu nunca acho que eu avalio bem os alunos, sempre tenho uma dúvida enorme, eu olho para os meus alunos e penso: Como eu vou avaliar corretamente, como eu vou trazer isso para uma avaliação? Já fiz tabelinha, já fiz de tudo, mas daí quando você chega no final lá do bimestre para você avaliar, você fala assim: será que é isso mesmo? Será que eu estou correto? Tenho essas dúvidas!</p> <p>É legal avaliar? É legal, mas o que vai influenciar na vida do aluno do nono ano que não vai às suas aulas?</p> <p>Para mim nota nunca foi avaliação.</p> <p>E para mim a avaliação entra nesse sentido, da gente conseguir trilhar um caminho sabendo onde a gente vai caminhar, para alguns alunos vai ser muito importante para outros nem tanto, mas para a gente que é</p> | <p>Concepções iniciais sobre avaliação em Educação Física</p> |

| | |
|---|--|
| <p>professor é importante porque a gente vai saber exatamente como caminhar.</p> <p>A avaliação é feita para você também saber de onde você tem que partir, porque se você não avaliar, como eu vou saber de onde que eu tenho que partir?</p> <p>Agora falar de avaliação, avaliar o indivíduo que tem as condições para estar na sala regular, o indivíduo com deficiência, avaliar o professor, avaliar o espaço físico que trabalha, então a avaliação tem que ser dentro de um contexto bem mais amplo.</p> <p>Pode ser que eu esteja errado e que daqui a um ano eu entenda que a avaliação é a coisa mais importante do mundo.</p> <p>Então avaliar acaba sendo uma obrigação nossa. Para onde o aluno está caminhando e para onde eu estou caminhando.</p> <p>Você fala 1,2,3 vezes e eles não fazem, aí numa outra aula quando eles fazem você pensa: nossa eles entenderam! Isso é uma forma de você entender que houve um avanço.</p> <p>Eu não tenho nada contra você avaliar no final de um processo de dois meses. Depende do objetivo que você tem.</p> <p>Para mim o início da elaboração de uma avaliação está no seu objetivo, que a princípio está hoje definido pela BNCC. Que a princípio define que a partir de uma habilidade eu tenho que verificar se o aluno conseguiu.</p> | |
| <p>Eles sabiam que o comportamento e a participação iam ser avaliados o bimestre inteiro.</p> <p>Eu coloquei lá: observação, participação e frequência.</p> <p>Por isso é importante fazer uma avaliação psicomotora do seu aluno, se ele está dentro do que se espera para aquela idade, para um</p> | <p>Concepções iniciais sobre o que avaliar em Educação Física</p> |

| | |
|---|---|
| <p>cidadão normal, comum.</p> <p>“O que vai avaliar” vai ser a capacidade física.</p> <p>A minha preocupação aí é ver a capacidade física do aluno, mas dentro de um foco de saúde.</p> <p>Acho que a gente também pode colocar o engajamento da criança.</p> <p>Respeito ao limite do colega.</p> <p>Tolerância a frustração.</p> <p>Claro que você vai avaliar que eles conseguem se sociabilizar ou se não conseguem, quem é um líder positivo, quem é um líder negativo, é automático.</p> <p>Parece que a gente identifica aquele que quer, aquele que faz com vontade, aquele que faz sem vontade.</p> <p>Eu também sou a favor da parte de disciplina.</p> | |
| <p>A avaliação era literalmente física, para ver se você podia participar ou não dos campeonatos, se você estava apta para participar das aulas de Educação Física, que na verdade era um treinamento.</p> <p>As avaliações eram por bimestre e ela fazia da participação do aluno e em grupos. Hoje eu vejo que eu faço muito isso dentro das minhas aulas.</p> <p>A avaliação era a participação nas aulas de Educação Física, você vinha participar porque era para nota.</p> <p>Era performance e rendimento.</p> <p>Basicamente só trabalhava basquetebol e não tinha avaliação.</p> <p>A gente tinha que trazer um girino na mão</p> | <p>Relatos das(os) participantes: A avaliação em Educação Física quando eram alunas(os) da educação básica</p> |

para PROVAR que você tinha corrido a distância estipulada.

Todo esse processo, extremamente seletivo, eu vivenciei.

A avaliação era literalmente física, para ver se você podia participar ou não dos campeonatos, se você estava apta para participar das aulas de Educação Física, que na verdade era um treinamento.

Éramos avaliados primeiramente pela presença, isso era fundamental. A segunda coisa era a participação.

Lembro muito da professora anotando medidas, aquilo servia para anotação, eu acho que era uma exigência da época.

Era avaliado se você tinha aprendido a técnica daquela modalidade.

Um dos pontos de avaliação era o uniforme. Conga branco, meia branca, calção branco e camiseta regata branca. Talvez a presença e o uniforme fossem a avaliação do aluno.

Eu nem pensava como estava sendo avaliado, hoje eu vejo que era uma avaliação de uma forma muito rudimentar.

E mesmo sem intenção, mesmo inconscientemente a gente acaba reproduzindo!

Minha professora avaliava de acordo com aquele que tinha mais dificuldade, quem estava ajudando. A gente era avaliada assim também e isso era uma coisa sensacional, eu achava a coisa mais linda.

A nota máxima que você poderia tirar era 9 se você participasse de todas as aulas e se estivesse uniformizado, só tirava 10 quem participava de turma de treinamento.

Ele avaliava o uniforme, estava indo com tênis, horário de chegada, essa era a avaliação. A nota nunca ninguém sabia como

| | |
|---|---|
| <p>ele chegava na nota realmente, mas se você participasse da aula normalmente era até 9, no meu caso eu fui para a turma de treinamento, então eu tirava 10.</p> <p>No Ensino Médio a professora avaliava através dos movimentos. No bimestre que era vôlei, se você conseguisse fazer 10 toques, se conseguia realizar 10 manchetes corretamente aí ela fazia avaliação dela e assim era.</p> | |
| <p>A forma de avaliação no curso de Educação Física é o que muitas vezes a gente vai acabar até reproduzindo, justamente, nas escolas.</p> <p>Em relação a avaliação na universidade, eu conheci várias pessoas que poderiam ter sido grandes professores e que desistiram por causa dos professores e das avaliações.</p> <p>Eles me avaliavam de acordo com aquilo que eu sabia fazer dentro da água e hoje eu acho isso uma grande bobagem.</p> | <p>Avaliação quando eram alunas(os) na graduação</p> |
| <p>Eu acho meio complicado você atribuir uma nota, um aluno ergue o braço até uma altura e outro ergue o braço não tão alto, mas é o melhor que ele consegue fazer, é o que ele conseguiu avançar. É complicado. Eu acho que a nossa avaliação tem que partir do princípio do que eles conseguiram absorver, o que eles conseguiram aprender!</p> <p>A nota exige que você mensure determinados conhecimentos de uma forma muito complexa, como é que eu vou mensurar isso?</p> <p>Porque é bom a gente avaliar, sentar e ver como o aluno está progredindo, o difícil é traduzir isso para o papel. Tentar não ser injusto com eles!</p> <p>Mas realmente é difícil, é complicado a gente traduzir isso em nota, parece um pouco injusto. A gente pensa: Será que eu estou agindo certo? Será que esse merece essa nota? É bem complicado mesmo.</p> | <p>Como dar uma nota justa?</p> |

Avaliar o aluno no seu todo, colocar a uma nota para aluno na caderneta para mim é uma dificuldade enorme eu nunca acho que eu estou fazendo a coisa certa.

Para mim o satisfatório é tanto para um top, como para o outro que tenta fazer.

Como é que eu vou dar 10 para uma e oito para a outra que tem uma deficiência? Eu não posso fazer isso, então é “10”!

Aí eu vou olhar para ela vou falar... ela vale 6! Poxa vida é complicado.

O que questiono muito, por exemplo, se eu te dou uma atividade de arremesso para 2 alunos, 10 arremessos. Um vai lá e faz 10 e o outro faz 2. No sistema tradicional onde caberia a nota é zero para um e 10 para outro, porque é rendimento, é performance, então eu mensuro, porque a nota classifica, mensura. Em uma mentalidade ideológica que você tem que incluir e está focada na questão da cidadania para mim se a menina deu o melhor dela aqui e não acertou nada e a outra no melhor dela acertou 10, é satisfatório. Se eu for por nota eu vou dar 10 para os dois!

Mas o que complica é quando a gente vai individualizar e registrar essas evidências em nota.

Beleza, ele avaliou isso, ele vai ter que transcrever essa avaliação, para um papel, certo? É isso que eu quero que a gente discuta. Meu tico já bateu muito no teco. Como a gente pode transcrever isso? Porque teve alunos com dificuldade, outros foram mais rápidos, mais todos fizeram. Como a gente pode fazer para não ser injusto?

Eu igualaria a nota de todo mundo! Porque aquele que tem mais dificuldade, a gente não sabe como veio da casa, agora que está na escola. Temos que pensar nisso também, não seria muito justo, a meu ver.

| | |
|--|---------------------------------------|
| <p>A coordenadora vai me deixar colocar a verdade na caderneta? Não vai deixar! Eu vou ter que colocar algo fictício, porque o papel aceita tudo.</p> <p>A maioria dos autores, são autores de gabinete, até porque eles têm tempo para escrever e de uma forma geral, eles estão muito distantes da realidade de uma escola.</p> <p>Eu acho importante a gente ver, analisar, não desconsiderar o conhecimento acadêmico, que tem todo o mérito, mas você tem que construir sua própria ideologia, em cima do seu dia a dia, das suas próprias convicções, se casar com o que eu o autor está falando, ótimo.</p> <p>O dia que um cara de gabinete for em uma escola onde o professor divide o pátio com o integral e com o recreio e se esse cara der uma capacitação nesse lugar para a gente e tiver um resultado ali, daí eu bato palmas, faço referência. Porque no gabinete, no ar-condicionado tudo é fácil.</p> <p>Legal, esse Luckesi, a Hoffmann, será que eles já deram aula? Eles sabem desse nosso sufoco? Ah, porque o Luckesi falou. Quem é esse Luckesi? Nunca jogou bola comigo.</p> <p>É um questionamento que eu sempre faço a todos os teóricos, a necessidade de conciliar a teoria com a prática para que eles pudessem sentir na prática o que eles produzem, o que eles propõem. Eu tenho certeza de que a maioria das propostas seriam modificadas. Para mim fica muito no campo platônico, esse é meu ponto de vista.</p> | <p>Relação teoria-prática</p> |
| <p>Eu não suporto avaliação com nota, não suporto. A nota não trouxe benefício nenhum em termos de valorização da área.</p> <p>A nota é para o pai ver.</p> <p>Se ficar com nota baixa o IDEB da escola cai, aí você dá nota para o aluno passar. É para inglês ver!</p> | <p>Nota em Educação Física</p> |

| | |
|---|----------------------------------|
| <p>Eu não sei, avaliar como? Avaliar, a gente avalia dia a dia, olhando para o aluno, nossa ele conseguiu saltar, saltitar, pular e tal, agora o meu problema é você chegar no computador de 7 horas da noite: João 3 de observação, 5 de participação, nota final 8, porque a Secretaria de Educação quer!</p> <p>O problema é que não tem valor. É a burocracia de ter que fazer do primeiro ao quinto e às vezes não vai nem na caderneta do aluno.</p> <p>Você tem que dar “1”. Para aquele que não foi na aula. Você dá “1” porque zero não pode dar. Há muitos anos falaram isso pra mim.</p> <p>É para inglês ver,</p> <p>Muitas vezes no conselho de classe o cara ajeita as coisas e só depois vem falar com você.</p> <p>É tanta pressão, que então... É nota que querem que eu dê para ele, eu dou e pronto.</p> <p>Você acha que para o pai vai mudar alguma coisa se no papel tiver uma nota de Educação Física?</p> <p>A nota não entra nem no histórico.</p> <p>Eu falei para a mãe: 10 está bom para a senhora? E ela falou: Está bom!</p> <p>Eu dei 1,0 para todo mundo que não foi. Eles não foram às aulas. A coordenadora alterou a nota, porque a nota era muito baixa, vai cair o índice da escola. Então eu digo a você, me perdoa, mas o que vale a tua nota?</p> | |
| <p>Eu dou “10” para quem vem, no Fund 2, quem não vem “1” e depois resolvam comigo, façam um trabalho.</p> <p>Então o aluno que for, que vai nesse sol, às vezes mora longe, por que eu vou dar “8”? Ele tentou.</p> | <p>10 para todo mundo</p> |

| | |
|---|--------------------------|
| <p>Eu tenho dificuldade de não seguir regras, em tudo na minha vida. Então se tem que entregar caderneta, eu entrego, na data. Agora, tenho que avaliar, vou avaliar, vou dar 10 para todo mundo!</p> <p>Então eu não tenho objetivo de ver qual é o melhor participante. Eu tenho o objetivo que todos participem, dando o melhor de si. Então, para mim é “10 para todo mundo” no quesito participação.</p> <p>Eu fiz a prova com eles e quem fez tirou 10.</p> <p>Para mim veio na aula, parabéns, é 10.</p> <p>Veio na minha aula, 10. Não veio é 1.</p> <p>Eu não gosto de nota, ela classificatória, não entendo a necessidade de se dar 8, 9, 10 numa situação dessa, então dá 10 para todo mundo. Nada impede de eu dar 10 para todo mundo.</p> | |
| <p>Eu perco mais tempo em preencher caderneta, fazer chamada, colocar notinha para os alunos do Fundamental I do que dar aula, acho que a burocracia é grande demais.</p> <p>Eu não me conformo de você ter que mensurar o conhecimento de Educação Física através de nota gerando toda essa burocracia. Isso me dá angústia, eu fico angustiado!</p> <p>Eu tinha que fazer um relatório individual de cada um dos 300 alunos, relatórios feitos à mão, para ficar arquivado em um lugar onde ninguém ia ver.</p> <p>Eu sempre tive uma fama de ser um bom professor muitas vezes porque eu entregava as coisas na hora certa, porque eu entregava caderneta direitinho. Mas ninguém vai lá acompanhar a aula.</p> <p>Essa parte burocrática realmente me pega, a gente se pega fazendo 20 cadernetas. Quem</p> | <p>Burocracia</p> |

tem as 40 aulas, são 20 cadernetas, são 20 turmas.

Caderneta, notinha para o aluno essa é a ideia.

Uma burocracia mentirosa, porque se você der nota baixa cai que o índice da escola.

Me irrita muito, eu não poder investir o meu tempo para criar aula.

Eu não me conformo com o volume de burocracia que foi gerado para a gente.

Se eu tivesse que fazer hoje a caderneta com a frequência dos alunos e toda essa questão que tem no regular eu teria mais um agravante para conseguir achar um tempo para fazer a avaliação dos alunos.

Atualmente eu utilizo muito o meu horário com aluno para poder fazer a caderneta, senão você não dá conta, principalmente com o advento nota. Por que temos prova 1, prova 2, temos que utilizar 2 instrumentos avaliativos, daí sai uma nota, daí tem a recuperação, nota síntese, que você repete a nota e as faltas, são 6 lançamentos, eu tenho 600 alunos. São 3.600 lançamentos! Num prazo exíguo!

Às vezes as pessoas não têm o entendimento de como uma burocracia afeta a vida da gente, sem entender todo o contexto do dia a dia.

No primeiro bimestre eu não preenchi caderneta, dei aulas sensacionais. Esse feriadão agora eu preenchi todas as cadernetas, virei um caderneteiro!

A minha aula não acontece, mas a caderneta está em dia.

A questão é o nível de desgaste burocrático que a gente não tinha e não vai agregar nada pedagogicamente.

| | |
|---|---|
| <p>Para mim não existe justificativa pedagógica nenhuma para nota!</p> <p>Entrou nota, para mim tudo que se refere a inclusão acabou, esquece. Colocou nota é classificatória, nota é matemática, ela classifica as pessoas. Então para mim é muito incoerente em um processo no qual eu quero desvincular a performance, eu colocar nota.</p> <p>Os alunos comparam nota. “Professor eu vim cinco vezes, ele veio duas.”</p> <p>O pai não quer saber se ele foi na aula, ele quer saber a nota.</p> <p>O sistema quer que eu de nota e não que eu pense em aula ou em algo novo para a turma.</p> <p>A avaliação não é só nota, mas a dificuldade é transcrever todo esse processo em nota.</p> <p>O único “marmita” que entregou a nota no prazo fui eu. Mas, eu acho totalmente desnecessário dar nota.</p> <p>Mas ter duas formas de avaliação, uma nota vai ser a observação e a outra notinha vai ser a participação do aluno. Desculpa, não vai mudar nada.</p> <p>Eu sou um cara muito ativo, mas desde que comecei a ter que sentar no computador, avaliar, dar notinha, nossa é chato demais.</p> <p>Eu também acho complicado fazer essa análise com nota!</p> <p>O que eu percebo que não consigo avançar é quando eu peço uma pesquisa, se você não colocar o fator nota, não vai, não tem interesse, eu não sei por quê.</p> <p>Eu achei que foi uma forma de avaliação. Como faria essa relação com a nota? Eu também não sei como seria a relação.</p> <p>Quando eu vou conversar com um pai eu não</p> | <p>Significação acerca da Nota</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <p>tenho essa preocupação classificatória, seu filho é 10, seu filho é 9,5 ou seu filho é 8.</p> <p>Eu também não abri mão da minha nota, deixei bem claro para a gestão que da minha nota não iria abrir mão porque a avaliação eu fiz com eles em quadra.</p> <p>Então eu falei que interferir na nota, daí todo mundo fez!</p> <p>Sabe que eu percebi que os menorzinhos primeiro, segundo e terceiro anos se você não fala de nota com eles, eles não querem fazer.</p> <p>Nós vivíamos tão bem sem a nota! Eu me sentia extremamente satisfeito com o que eu fazia, sem necessidade da nota.</p> <p>Já que é para medir, por que prova mede, classifica, então 10 é o 10, o cara que teve 0 faltas. Para os alunos que tiveram faltas eu agreguei uma nota compatível. Foi uma forma que eu tive de valorizar quem foi 100%, 10 é 10!</p> <p>O pai não está preocupado com o que aluno vai aprender e sim com a nota.</p> | |
| <p>Você tem que sentar no computador e por notinha, por que você tem que avaliar.</p> <p>Eu vou dizer para o aluno, você é 8 em arremesso, você é 8 em postura, 7 e meio em participação. Eu, sinceridade, eu não vejo a hora de aposentar, entre outros motivos, esse negócio agora que entrou de avaliação.</p> <p>Eu avalio muito por observação, agora eu vou ter que chegar lá, observar, parar para anotar, porque não vou conseguir decorar o nome de todo mundo e a nota que eu dei.</p> <p>A nota é um pedaço da avaliação. Vai no dia a dia lá para você ver que é um pedaço.</p> | <p>Avaliar é dar nota</p> |
| <p>Eu avalio muito por observação.</p> <p>Eu acho que se você tirar uma foto no dia da</p> | <p>Instrumentos avaliativos discutidos e experimentados durante a pesquisa</p> |

aula, a expressão facial dos alunos daria uma boa avaliação, se estão felizes, se estão satisfeitos ou até mesmo de repente se mexeu com os brios deles, em uma derrota no jogo, se perdeu, se está enfezado, talvez fosse mais uma forma de avaliação, uma imagem!

A minha prova vai ser no *google forms*.

Frequência, participação com qualidade e a prova no *google forms*.

Eles estão montando a série deles, eles estão fazendo a ginástica rítmica, eles é que estão montando e eu vou auxiliando.

Uma roda de conversa ao final de uma atividade, o depoimento do aluno.

Avaliação com aula inversa, o aluno dá aula.

Eu deixei os materiais das práticas corporais trabalhadas no bimestre para que eles escolhessem e a partir daquele momento, eles brincaram com o que eles aprenderam, e eu fui registrando tudo que eles faziam.

As crianças deveriam escrever ou desenhar a brincadeira que mais gostavam em um papel e colocar o nome e a gente ia sortear essas brincadeiras.

Pesquisa para fazer em casa com a ajuda dos pais.

Essas brincadeiras foram trabalhadas e depois eles desenharam com o giz no chão e a medida que eles foram se espalhando e desenhando, eu fui analisando quem estava dentro da média.

Não é aquele negócio de avaliar cada um, eu avaliei os grupos.

Conversar sobre o que eles aprenderam.

A partir do que eu ensinei sobre a brincadeira do elástico o que vocês podem fazer para mudar a forma de brincar? Como?

| | |
|--|---|
| <p>A ideia é pegar uma turma de pequeninhos e uma turma maior, para a turma maior dar a aula. O objetivo principal que a gente vai avaliar com os alunos maiores é como eles se sentiram durante a atividade. Já com os alunos menores vamos avaliar o que eles aprenderam, se conseguiram pegar o movimento que era para aprender. A participação e o interesse para as duas turmas maiores e menores.</p> <p>Na semana seguinte eu dei um papel para eles, os mais velhos fizeram um texto e os mais novos fizeram um desenho.</p> <p>Uma atividade de circuito.</p> | |
| <p>Ver um tipo de avaliação que realmente favoreça a Educação Física que é isso que a gente quer, porque as avaliações que a gente tem não favorecem em nada.</p> <p>É difícil, é complicado, na hora de falar esses conceitos é complicado. Por isso que uma prova escrita, o professor tem que pensar bem. Porque às vezes o aluno sabe, mas não sabe escrever. Faz parte, eu sei que faz parte, mas na Educação Física eu não sei até que ponto a gente pode estar pedindo isso daí.</p> <p>Então, as coisas não funcionam assim, principalmente, em uma disciplina que a relação corporal, a relação social é totalmente diferente.</p> <p>Poderia fazer o registro do depoimento de cada aluno, por meio de uma tempestade de ideias, com alguém anotando e mesmo que houvesse a repetição da resposta eu ia estar com uma resposta válida para uma avaliação. Eu apostaria nessa forma de avaliar. Acho que é mais o da Educação Física.</p> | <p>Especificidades da Educação Física</p> |
| <p>Educação Física no FUND I é tapa buraco.</p> <p>Eu gostaria muito que os pais viessem até mim. Eles não estão preocupados, eles só querem o boletim de português e matemática, passar de ano e tchau.</p> | <p>Desvalorização da Educação Física Escolar</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Joãozinho é nota 10 em matemática e em português, mas na Educação Física ele não vai. E não adianta você dar nota baixa que você vai ter aquele choque com os outros professores e no final eles vão mudar a avaliação.</p> <p>Era muito comum se o aluno não fosse bem comigo, mas fosse um aluno 10, pediam para que o professor de Educação Física ajeitasse a nota.</p> <p>Desculpa, a Educação Física é maravilhosa, ela faz a roda girar, mas na fila do pão, a preocupação é com português e matemática.</p> <p>Na minha escola no ano passado eles alteraram a nota para dar 10 para o aluno, apesar de ele não ter ido às aulas.</p> <p>É uma cultura de português e matemática, como é que ele foi, ele passou?</p> <p>Por isso eu sempre falo que a Educação Física é tapa buraco, está sucateada e ainda tenho que aturar nota, odeio falar disso, com todo respeito, participar de conselho, todo mundo lá fala uma coisa, mas na hora não sustenta.</p> <p>Então eu enxergo a Educação Física como algo muito importante dentro da escola. Só que não é reconhecida.</p> <p>Usam muita a Educação Física como castigo. O aluno não se comportou na aula, ele não vai para a Educação Física.</p> | |
| <p>Você se sente bem em jogar uma nota para o aluno? Eu não me sinto! Eu não me sinto bem, eu acho que o aluno tem o direito de ser avaliado!</p> <p>Até estou pensando em mexer no perfil da prova, no enunciado, elucidar mais.</p> <p>Eu estou com outra visão de avaliação em Educação Física, depois de todos os encontros.</p> | <p>Reflexão-crítica da própria prática avaliativa</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Eu acho que hoje com essa nova visão de avaliação, não que a nota vai ser mais importante, pelo contrário, acho que a nota perdeu importância no meu jeito de avaliar, porém eu já não estou mais desconfortável, porque eu sei que eu avaliei direito.</p> <p>Sobre essa frase “dou 10 para todo mundo” eu antes fazia isso, tinha que dar uma nota, colocava 10 para todo mundo e com o passar do tempo aqui nas nossas reuniões eu percebi que dá para fazer muito mais, além disso.</p> <p>Cada um tinha um pensamento inicial e agora eu acho que já ampliou mais a visão com relação à avaliação.</p> <p>Aconteceu um fato hoje que me fez pensar realmente que nós temos que nos atentar ao currículo porque senão depois não vai ter como avaliar.</p> <p>Se eu ficar muito tempo em uma coisa ou se eu passar muito rápido eu não vou garantir aprendizagem. E aí lá no final eu pegar tudo, e avaliar tudo de uma vez? Então é isso que eu estou refletindo aqui.</p> <p>E foi muito legal, deu para avaliar se eles tinham aprendido ou não!</p> <p>E aí a gente vai vendo na prática como que ela funciona e vai detectando os problemas, descarta o que não der certo e o que der a gente vai adotando.</p> | |
| <p>Como avaliar isso? Como é que eu vou dar nota para um indivíduo que só consegue soltar um grunhido, só consegue estar ali, só?</p> <p>Eu tenho um contexto assim: Eu tenho lá duas inclusões no meu terceiro ano. Como que eu vou avaliar eles, se eu vou dar salto e meu aluno mal consegue caminhar?</p> <p>Como vou avaliar uma menina que tem paralisia, uma dificuldade imensa na fala e</p> | <p>Dificuldade para avaliar uma/um aluna(o) com deficiência</p> |

| | |
|---|---|
| <p>no andar?</p> <p>Esse autista, coitado, ele grita, joga para cima, ele não consegue e eu não consigo avaliar. Mas coitado, ele está ali, dá um sorriso para mim, eu falo está bom, é o que tem.</p> <p>Então o primeiro processo não é incluir na prova em si, mas como é que eu ensino esse garoto, de acordo com a dificuldade dele. Se ele não saltava e agora dá um salto, ele melhorou 50%, diferente daquele que está dando 10 saltos, mas já faz parte do potencial dele. Eu acho que a gente tem que ter esse olhar mais individualizado.</p> <p>Eu trabalho com alguns alunos que não são alfabetizados, alunos com deficiência intelectual leve, moderada e em uma roda de conversa a gente consegue ter uma visão. Talvez seja uma das formas.</p> <p>A questão da avaliação de alunos com deficiência. A avaliação da parte escrita é mais difícil, muitos deles não sabem escrever, não sabem ler, mas é possível fazer essa avaliação com vídeo. Em outro formato.</p> <p>E também, com todas as turmas que eu tenho trabalhado no Integral, sempre tem alunos com deficiência, alunos com autismo, com um certo limite na parte escrita, então eu tenho observado isso. Essa avaliação que eu estou fazendo em forma de roda de conversa, eu tenho esse momento, que eu estou conseguindo dar uma atenção a mais para aqueles que não tem a possibilidade de estar fazendo uma avaliação escrita.</p> | |
| <p>Como a gente vai avaliar o aluno que não vai?</p> <p>Foi bem legal! Eles recriaram os jogos que tínhamos experimentado nas aulas. Os alunos que no começo não viam às aulas e depois souberam o que estava acontecendo, começaram a lotar as minhas aulas, graças a Deus.</p> | <p>Avaliar alunas(os) que não vão às aulas</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Eu gostaria que ele viesse, mas se ele não vem como é que a gente pode lidar com isso? Eu fico pensando no final do ano, ele vai me fazer1 trabalho para valer 24 pontos? Aí eu vou dar nota para ele se ele não apareceu?</p> <p>Avaliar quem não vai é impossível, é impossível dar nota. Complica tudo, põe em risco a nossa disciplina.</p> | |
| <p>No pós-pandemia vai ser muito mais desafiador para a gente fazer essa avaliação.</p> <p>Estou tentando resgatar o que perdeu o ano passado.</p> <p>Eu sinto que eles estão com tanta dificuldade de entender o que a gente fala. Eles ficaram tão dentro de casa, é necessário resgatar a coordenação motora deles, noção de espaço, tempo, o virar. Eu tenho aluno que tem dificuldade em se locomover.</p> <p>Nesses dois anos eles passaram de ano, só de olhar para você eles já ganhavam nota para não serem prejudicados 9, 10, 9, 10. Quero ver agora.</p> <p>Eu percebo que os alunos estão atrasados no contato social, eles estão com fobia social, eles não conseguem se relacionar, sem encostar um no outro, sem brigar. Eles estão muito mais intolerantes.</p> <p>O problema é matemática e português. Quem somos nós na fila do pão, nesse momento pós-pandemia?</p> <p>Elas ficaram dois anos dentro de casa, não puderam fazer. Então, como é que você vai pegar pesado? Você tem que pegar leve. Aí vou reprovar, vou dar 3 por que não sabe fazer? Mas saiu de casa, as vezes mora longe, mas foi com chuva, com frio. Tentou fazer!</p> | <p>Avaliação Pós-pandemia</p> |
| <p>Acho as narrativas, como o colega colocou, são sim um meio de diagnosticar.</p> <p>Com certeza ajudaram, principalmente as ideias que o prof. M. trouxe.</p> | <p>Construção coletiva de conhecimento</p> |

Tem me ajudado bastante essa troca.

Estamos construindo juntos.

Mas também a avaliação escrita eu acho que é uma coisa que vai fazer parte desse processo meu aí, eu vou tentar fazer como a profa. C. fez, com o desenho das crianças.

Eu acho que a gente fica com um olhar muito direcionado para nós mesmos e aí quando a gente abre e encontra outras experiências é muito bom!

Estou começando agora com o Fund 2 e achei ótimas as dicas, vou usar também.

Na próxima avaliação já vou montar e depois eu te conto.

Daí esse ano depois que algum amigo aqui falou que tinha feito, eu falei assim vou colocar em prática o meu projeto.

O aluno aprende, o aluno tem consciência do que aprendeu, o professor tem a visão para interferir no que foi preciso e ao mesmo tempo a gente também pode ter essa de evidência para avaliar e dar nota. É difícil eu estou só pensando e joguei para a gente conversar.

Prof. M. obrigada por todos os ensinamentos, todas as dicas, todos os berros, aprendi muito com você, muito obrigada mesmo.

Achei a proposta do prof. M. muito boa, simples e uma prática bem possível de ser feita em aula.

A aptidão física eu tirei do prof. M., eu não colocaria, mas a gente acaba vendo a importância de ter esse parâmetro também, a capacidade física, bem lembrada pela profa. V., na semana passada.

Eu gostei muito. Porque eu sempre fico imaginando uma roda de conversa, mas e aí como fazer essa roda de conversa? É muito

| | |
|---|--|
| <p>amplo! Agora o professor L. deu uma solução.</p> <p>Profa. C., posso dar uma sugestão? Eu trabalho dando com aqueles espaguetes.</p> <p>Nossa, excelente ideia. Obrigada pela sugestão.</p> <p>Eu acho que todos nós juntos podemos pensar numa alternativa. Porque a rubrica é importante, sim. Só que como fazer isso na prática?</p> <p>Peguei um monte de ideias a partir do que os colegas trouxeram.</p> <p>Comecei até a ver com outros olhos a recreação dirigida que o prof. M. falou, porque a gente foi discutindo, foi falando.</p> | |
| <p>Pretendo a cada ano ir melhorando e com essas conversa que a gente tem aqui já mudei algumas coisas. Hoje mesmo com a conversa que estamos tendo aqui eu já pensei em outras coisas.</p> <p>Não é a primeira vez que eu peço para eles desenharem, mas é a primeira vez que eu tenho esse olhar. Esse olhar avaliativo!</p> <p>Eu dividi em 2 grupos e como era a minha primeira experiência eu decidi dividir em grupos de meninas e de meninos porque os gostos e interesses são mais próximos e assim eu poderia homogeneizar e facilitar dessa vez.</p> <p>Mas dessa vez foi com a intenção mesmo de avaliação.</p> <p>É a primeira vez que eu vou fazer isso, nunca fiz.</p> <p>É uma coisa que nós fazemos em todas nossas aulas, é uma prática normal, tem nada de diferente, a única coisa que eu pensei foi em ter um olhar mais de avaliação, de</p> | <p>Processos de transformação</p> |

entender como o aluno está enxergando, está entendendo aquelas atividades.

Então a roda de conversa eu estou conseguindo fazer agora.

A partir das imagens eu já comecei a perguntar outras coisas e percebi que com a interação eles aprendem mais do que a gente ficar só falando.

Então tudo isso apontou um caminho de avaliação.

Eu já tinha trabalhado essa música com eles, mas não nesse sentido de avaliação, de fazer uma avaliação. Daí você falou a proposta, eu fiz.

Foi muito gratificante para mim, trabalhar nesse sentido, até mesmo com desenho, que eu nunca tinha feito, nunca tinha pedido desenho em aula como um tipo de avaliação.

A mudança eu acho que é perceptível em todos, não é? Cada um tinha um pensamento inicial e agora eu acho que já ampliou mais a visão com relação à avaliação.

Uma coisa que eu acho que mudou de figura foi a nota. A gente queria avaliar para dar logo a nota, para poder cumprir uma determinação, mudou a cara de nota para servir de apoio para o professor, servir de aprendizado, uma interferência para aprendizado do aluno.

É isso que mudou em mim, eu ficava desconfortável então eu queria fazer uma coisa que fosse justa, para dar a nota justa. Hoje eu não penso mais assim, hoje eu vou avaliar para melhorar a aprendizagem, para melhorar a minha prática, para ajudá-los na avaliação, como uma forma de interferência e aí sim a nota vem. Mas daí ela vem mais suave, ela vem mais consciente e aí eu acho que para mim ficou melhor assim.

Então é isso que mudou a importância da nota, a avaliação supera hoje a importância da nota, mas eu dou a nota sabendo o que eu

estou fazendo, você entendeu? Não estou dando a nota por dar, para preencher a caderneta. Eu acho que mudou isso daí, para mim, pelo menos.

Sobre essa frase “dou 10 para todo mundo” eu antes fazia isso, tinha que dar uma nota, colocava 10 para todo mundo e com o passar do tempo aqui nas nossas reuniões eu percebi que dá para fazer muito mais, além disso.

Acho que todo mundo aprendeu a avaliar de alguma maneira.

Eu estou com outra visão de avaliação em Educação Física, depois de todos os encontros.

Eu achei bem fácil, acho que a gente precisa de coisas muito práticas porque a aula já é curta e se você não tiver essa praticidade você não consegue fazer nada e não consegue ajudar quem realmente precisa.

Foi muito legal, simples e prático! Todos gostaram muito de fazer!

Achei que definindo os critérios e tendo esse olhar é bem mais prático mesmo.

Nessas últimas aulas eu fiz essa avaliação em forma de roda de conversa.

Eu percebi que quando eu fazia a roda de conversa no início, na hora da prática era mais interessante, eles não se sentiam cobrados de fazer o movimento com perfeição e técnica.

Eu acho que tudo isso aí é uma forma de avaliação, da gente se apropriar e tentar tirar um significado. Não é porque não está bem escrito ou bem desenhado que não tem um valor contido ali.

Quando a Fernanda convidou, eu logo aceitei. Dá mais trabalho. Garanto que muito HTPC nas escolas já terminou faz tempo e a gente está aqui na prorrogação e a vontade de continuar porque o assunto é muito pertinente.

Estou sentindo uma nova razão para estar observando essa questão que é fundamental, se vai ter nota ou não, eu sei que a discussão é longa, mas já despertou um novo olhar para mim.

Chegamos no momento de fazer, nossa rede precisa ter bem definidas as avaliações e como podemos nos beneficiar e beneficiar os nossos alunos. A nota pode até existir, por conveniência, vamos superar e alcançar esse propósito.

A nota vira um registro que é formalidade mesmo na caderneta, não fica aquela coisa rígida. Essa eu acho que deve ser a intenção da nota de Educação Física, não desmerecer a nota, mas não ser aquela rigidez, aquela coisa que não vale a pena.

Durante todo o processo da prova, no próprio momento da prova, a gente foi conversando bastante sobre isso, sobre aquela questão e ela entendeu. Ela vivenciou, foi uma experiência de aprendizagem dentro da própria avaliação. Para mim eu acho que não dá para separar um para cá e outro para lá. É uma simbiose constante!

Então eu pensei em montar assim, ainda não fiz, mas vou fazer. Mas acho que caberia nessa proposta que estamos montando.

Primeiro eu gostaria que eles avaliassem o professor, avaliassem a aula, assim consequentemente avaliariam o professor. E depois fizemos uma autoavaliação.

Falei para eles que deveriam pensar que o conceito de uma nota baixa serve para que eles possam melhorar na próxima aquilo que ficou faltando.

Eu fazia avaliação, registrava para dar uma nota, mas eu nunca me senti confortável em dar nota a toa. Tipo, vou dar 10 para todo mundo! Eu nunca me senti confortável com isso e me incomodava e eu acabava avaliando mal. Nunca dei nota baixa para

| | |
|---|---|
| <p>ninguém, sempre ali na média, mas eu não estava confortável com aquilo.</p> <p>Eu acho que hoje com essa nova visão de avaliação, não que a nota vai ser mais importante, pelo contrário, acho que a nota perdeu importância no meu jeito de avaliar, porém eu já não estou mais desconfortável, porque eu sei que eu avaliei direito.</p> <p>Eu tiraria a palavra culminância e colocaria avaliação é parte de um processo. Porque a avaliação é constante. Então não poderia ser culminância.</p> <p>Eu mudaria, agora mais amadurecida. Eu colocaria assim que realmente nós temos que nos atentar ao currículo para facilitar a nossa avaliação, acho que seria mais por aí não porque não tem como avaliar depois. Acho que é para definir melhor os critérios de avaliação.</p> | |
| <p>Eu acho que esses encontros foram de transformação para todos!</p> <p>Muito mais produtivo que o HTPC da escola.</p> <p>Para mim foi muito produtivo e eu espero que seja só o começo que a gente troque, muitas figurinhas ainda.</p> <p>O avaliar pelo olhar do professor para aquilo que a gente tem para dar a mais para o aluno para mim foi o que mais valeu a pena. Porque você consegue partir de um ponto e entender o que você tem que fazer como profissional para melhorar o aprendizado do seu aluno, então para mim foi sensacional.</p> <p>E quero agradecer a todos porque cada um teve a sua colaboração. Nossa, surpreendente. Eu acho que a gente conseguiu construir e eu acho que deveria continuar, no meu ponto de vista.</p> <p>Então a gente já discutiu o que tinha que discutir, acho que agora ia ser só crescimento mesmo com essas experiências e aí a gente ia trabalhando na prática e a trocando ideias</p> | <p>O movimento da Pesquisa-Transformação</p> |

quem sabe você não consegue continuar. É o que eu espero!

Sabe o que parece? Quando você faz uma pós-graduação e cada um é de uma região e aí você encerra e depois cada um vai para o seu lado e dá aquele vazão.

Seria muito difícil continuar com um trabalho como esse ou parecido com esse? Para desenvolver essa discussão mais profundamente? Sabe, para todos poderem perceber que a avaliação pode ser desconstruída e deixar de ser um bicho de 7 cabeças e que ela é importante!

Eu me sinto honrada junto com esses parceiros que a gente conhece da rede e que a gente conhece da luta também. Acreditando numa educação em tempos tão sombrios, em tempos tão obscuros. É difícil, mas é necessário e principalmente na nossa área que é uma área muito rica, que ainda é uma área que ainda olha o aluno para além daquilo que ele é capaz de produzir, olha para dentro dele mesmo.

Eu aprendi demais com vocês, só tenho a agradecer ao carinho, ao apoio e pelo convite.

Muito obrigado pela oportunidade eu pude aprender muito, repensar a minha prática, foi muito bom mesmo. Muito obrigada!

Tenho muito a agradecer a você por todo o aprendizado, pela insistência no início, porque eu estava querendo desistir.

Eu não sabia, aprendi aqui com vocês. Copiei muita coisa da profa. C., aprendi muito com o prof. L. como por exemplo, fazer com que o aluno faça a minha avaliação, isso é ótimo. As dúvidas do prof. J. são as minhas também, as inquietações e tudo mais.

E ver que a dificuldade do colega é meio parecida com a sua a te acalenta e você vê que não está sozinho naquele mar de dúvidas, de tristezas, de angústia. E vendo as

professoras fazer tudo aquilo dá uma vontade realmente de você mudar todo aquele paradigma, e eu agradeço porque foi uma terapia bem bacana.

Achei que foi para mim um crescimento. Fico feliz de ver todo mundo unido e querendo mais!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022

ANEXO A

Ofício à Instituição

Prezada Senhora

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna Fernanda Marcon Moura, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2021/2022, intitulada “SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação”.

O estudo será realizado com professoras(es) de Educação Física, situando-se nas discussões sobre a criação de Situações Sociais de Desenvolvimento em contextos formativos que suscitem possibilidades de transformação. O objetivo é apreender as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os movimentos de transformação de suas práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa, sob orientação da Prof. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha e da Prof. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Para tal, serão utilizados: um questionário de caracterização que será disponibilizado de maneira online a todas(os) as(os) professoras(es) deste componente curricular. Posteriormente serão selecionados 10 professoras(es) para participarem de 08 encontros formativos a serem realizados de maneira online, por meio da plataforma *Zoom*, quinzenalmente, em horário de HTPC. Será mantido o anonimato da Instituição e das(os) docentes. O resultado da pesquisa será enviado para as(os) professoras(es)-participantes e à Secretaria de Educação do Município. A divulgação do trabalho ocorrerá em publicação de artigos em periódicos, participação em seminários, simpósios e congressos.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12010-080, telefone (12) 3622-4005, ou com a aluna Fernanda Marcon Moura, telefone (12) 997785800, inclusive ligações a cobrar.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Ilma Sra. Profa. Ma. Gabriela Antônia Côrrea da Silva

Secretária de Educação do Município de Taubaté

Praça Oito de Maio, 37 - Centro, Taubaté – SP.

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

A Sra./Sr. está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa “SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação” sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Marcon Moura. Nesta pesquisa pretende-se apreender as significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os movimentos de transformação de suas práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa, por meio de questionário (*Google Forms*) disponibilizado via redes sociais e de oito encontros formativos online, realizados em HTPC, quinzenalmente. Os encontros serão gravados para posterior análise, mas não serão divulgados, apenas para fins de pesquisa. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em ter uma oportunidade de refletir mais profundamente sobre os processos avaliativos em Educação Física, além de contribuir com essa pesquisa que visa compreender os elementos que constituem, dialeticamente, o fenômeno avaliativo e os riscos decorrentes de sua participação são referentes ao constrangimento ou abalo emocional que possa vir a sofrer ao responder as questões ou participar dos encontros formativos. Caso isso ocorra, solicito que entre em contato imediatamente com a pesquisadora para que seja encaminhado ao serviço público de atendimento psicológico. A participação na pesquisa apresenta riscos mínimos, entretanto para evitar que ocorram eventuais desconfortos nas respostas comprometo-me a deixá-lo completamente à vontade para participar. Caso haja algum dano a(ao) participante será garantido a(ao) mesma(o), procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Para participar deste estudo a(o) Sra./Sr. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A Sra./Sr. receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida(o) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. A(O) Sra./Sr. não será identificada(o) em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Caso concorde em participar, clique em “aceitar” após a leitura deste documento. Este termo de consentimento será impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisadora responsável, e a outra estará disponível a(ao) senhora/senhor. Para qualquer outra informação a(o) Sra./Sr. poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (12) 997785800 (inclusive ligações a cobrar), e-mail (fernandamarcon.fe@gmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, a(o) Sra./Sr. poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

A pesquisadora responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portadora/portador do documento de Identidade nº _____ e CPF nº _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa “SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.


Taubaté-SP, 28 de setembro de 2021.



Fernanda Marcon Moura

Assinatura do (a) participante

ANEXO C




Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

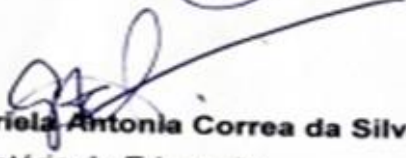
DE.....: Coordenação Fundamental
PARA.....: Fernanda Marcon Moura
DATA.....: 31/08/2021

Em resposta ao requerimento com protocolo nº 3083/2021, solicitação feita pelo Sra. Fernanda Marcon Moura, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, responsável pela pesquisa "A DIMENSÃO SUBJETIVA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: uma análise a partir das significações de professores de Educação Física" a coordenação autoriza a pesquisa seguindo os protocolos de segurança sanitária, não podendo ser presencial neste momento, apenas de forma remota. E o aluno comprometendo-se a manter a confiabilidade e privacidade de conteúdos sobre os dados coletados e reencaminhando o projeto assim que finalizado, para esta coordenação para o parecer do responsável.

Atenciosamente,



Plínio de Oliveira Macedo Junior
Coordenador Fundamental



Profa. Ma. Gabriela Antonia Correa da Silva
Secretária de Educação