



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências - Bauru



André Hugo Bueno de Souza

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ACERCA DA
AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES**

**Bauru
2022**

André Hugo Bueno de Souza

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ACERCA DA
AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES**

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Lilian Aparecida Ferreira

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Educação Física, Faculdade de
Ciências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Bauru – como um dos
requisitos para a obtenção do título de
licenciado em Educação Física.

Bauru
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Sueli e Sergio, que sempre batalharam para que eu tivesse uma educação de qualidade e sempre me deram apoio e acreditaram neste sonho. Sem o apoio deles essa conquista não seria possível.

Agradeço também aos demais familiares, irmão, tios, tias, avôs e avós, que se propuseram a me dar apoio desde o momento em que anunciei que tinha conseguido ingressar na faculdade, todos vocês têm um papel muito importante nessa fase da minha vida e serei sempre muito grato.

Um agradecimento especial à minha parceira Isabela Itaya, por estar presente em todos os momentos que precisei, principalmente os momentos felizes que foram melhores com você. Por me incentivar a ser uma pessoa melhor, além de sempre me dar forças e apoio sempre. Você é muito importante para mim.

Devo agradecer muito à dois grupos de amigos que me acompanharam durante todo o período que estive em Bauru. Primeiramente a “República Boi Gordo”, por ter sido minha segunda casa e principalmente minha segunda família durante os 4 anos de graduação. E é claro, aos “Cookies”, inicialmente colegas de classe, mas que hoje são muito mais que isso, amigos que hoje tenho um laço muito especial. Obrigado por todas as conversas, risadas, festas, aprendizados e momentos que ficarão na memória.

Por fim, devo agradecer imensamente à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª.Lilian Aparecida Ferreira, por todos os puxões de orelha e os ensinamentos valiosos deste o primeiro contato na graduação. Obrigado por confiar em mim e ser tão atenciosa.

Todos vocês são muito especiais e espero contar com todos para o resto da minha vida!

RESUMO

A avaliação do ensino na Educação Física escolar é um tema que vem sendo (re)pensado nos últimos anos, apresentando novos significados e formas de realização. Com isso, defendemos sua inserção nos programas de formação continuada, para que professores deste componente curricular possam compreender sua importância e atualizem-se, utilizando-a da melhor maneira possível para que seja uma ferramenta que os auxilie na construção de conhecimento acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste estudo foi identificar as implicações de um curso de formação continuada para professores de Educação Física escolar acerca da temática avaliação. Para isso, assentados na abordagem qualitativa de pesquisa, foram aplicados dois questionários, um no início do curso e outro ao final do mesmo. Tal curso ocorreu por meio de atividades síncronas e assíncronas que proporcionaram reflexões acerca da avaliação no ambiente escolar, mais especificamente na área de Educação Física, abordando temáticas como conceitos, avaliação nos documentos norteadores escolares, momentos e intencionalidades de diferentes avaliações. Sendo assim, realizado ao longo de cinco meses por uma equipe de formadores. Os participantes do estudo foram 12 professores de Educação Física que atuavam junto ao ensino fundamental, anos iniciais e finais, em escolas públicas municipais de uma cidade do interior de São Paulo. Os dados foram organizados em três categorias de análise, a saber: 1. Os sentidos da avaliação na educação escolar; 2. O papel da avaliação na Educação Física; 3. Estratégias e tempos para avaliar. Foi possível identificar implicações positivas advindas da iniciativa de formação continuada para os professores, evidenciando elementos que contribuíram para a ressignificação da avaliação dos estudantes e do trabalho docente, bem como, com a construção de novas organizações para realizá-la e a sua adequação temporal.

Palavras-chaves: Formação continuada de professores; Avaliação; Educação Física escolar.

ABSTRACT

The evaluation of tuition in school Physical Education is a subject that has been (re)thought in recent years, presenting new meanings and forms of realization. Therefore, we defend its inclusion in continuing education programs, so that teachers of this curricular component can understand its importance and update themselves. Using it in the best possible way so that it is a tool that helps them in the construction of knowledge about the processes of teaching and learning. Therefore, the objective of this study was to identify the implications of a continuing education initiative for school Physical Education teachers on the subject of evaluation. This initiative took place through synchronous and asynchronous activities that provided thoughts about evaluation in scholar environment, more specifically in Physical Education, involving themes as conceptions, evaluation in guiding scholar documents, moments and intentions of different evaluations. Therefore, it was accomplished over five months by a team of trainers who developed the course focusing on the continuing education of Physical Education teachers focused on the topic of evaluation. For this, based on the qualitative research approach, two questionnaires were Applied, one at the beginning of the course and another at the end of it. The study participants were 12 Physical Education teachers who worked with Elementary and Middle school, in municipal public schools in a city in the countryside of São Paulo. The data were organized into three categories of analysis, namely: 1. The meanings of evaluation in school education; 2. The role of evaluation in Physical Education; 3. Strategies and timing to evaluate. It was possible to identify positive implications arising from the continuing education initiative for teachers, highlighting elements that contributed to the re-signification of student evaluation and teaching word, as well as the construction of new organizations to carry it out and its temporal adequacy.

Keywords: Continued formation of teachers; Evaluation; scholar Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades realizadas durante o curso de Formação Continuada	33
Quadro 2 - Caracterização dos professores participantes.....	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	10
1.1 ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	10
1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	14
CAPÍTULO 2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	19
2.1 A AVALIAÇÃO NA ESCOLA	19
2. 2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	24
CAPÍTULO 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	30
3.1 A ABORDAGEM DE PESQUISA	30
3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	31
3.3 CONTEXTO E REALIZAÇÃO DA PESQUISA	32
3.3.1 Questionário de avaliação diagnóstica do curso.....	36
3.3.2 Questionário de avaliação final do curso	36
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	37
CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	38
4.1 SENTIDOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	38
4.2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	41
4.3 CONTEÚDOS, ESTRATÉGIAS E TEMPOS PARA AVALIAR	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICE	61

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática deste estudo se iniciou por uma insatisfação minha, posto que, até o último ano de graduação eu tinha participado apenas de um projeto de extensão. Assim, quando surgiu a oportunidade de ingressar em outro projeto, caracterizado pelo contato com docentes que viviam a realidade escolar em seu dia-a-dia, o meu interesse foi imediato. Além disso, a temática da avaliação e da formação continuada de professores foi pouco trabalhada durante toda a minha graduação, logo seria uma forma de aprimorar meus conhecimentos e me aprofundar em tais assuntos.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como foco dois componentes indispensáveis para a educação escolar, ambos auxiliares na prática docente e do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, além de serem componentes chave para o (re)pensar e (re)criar o ensino, são eles: a formação continuada de professores e a avaliação.

A formação continuada docente tem a função de dar continuidade ao estudo do professor, fazendo assim com que possa adequar e aprimorar sua didática e seu ensino às novas demandas que vão surgindo, além de fazer com que o professor possa se renovar e se recriar, deixando de utilizar métodos e concepções ultrapassadas, assim se mantendo atualizado (CHIMENTÃO, 2009, LIBÂNEO 2015; RODRIGUES, LIMA E VIANA, 2017; TOZETTO, 2019).

A avaliação, realizada no âmbito escolar é, ainda hoje, considerada um desafio, principalmente quando é inserida no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física. Esse desafio se intensifica ao identificarmos que aspectos excludentes e classificatórios, que caracterizaram essa prática durante muito tempo e ainda influenciam a prática atual, muitas vezes, até mesmo por terem sido vivenciadas pelos docentes na época da educação básica ou até mesmo da graduação em Educação Física (SOUZA JÚNIOR, 2004; FERNANDES E GREENVILE, 2007; DARIDO, 2012; LUCKESI, 2012).

Diante disso, sob quais aspectos uma iniciativa de formação continuada poderia contribuir com os professores para refletirem e pensarem sobre a avaliação dos estudantes nas aulas de Educação Física?

Com base nessa interrogação, o objetivo específico desta pesquisa foi identificar as implicações de uma iniciativa de formação continuada para professores de Educação Física escolar acerca da temática avaliação.

Para isso, a estruturação metodológica consistiu em três etapas, aplicação de um questionário inicial; o acompanhamento de um curso de formação continuada; aplicação de um questionário final. O questionário inicial teve o papel de diagnosticar os saberes e as percepções dos docentes acerca da avaliação. O acompanhamento do curso de formação forneceu elementos de acompanhamento desse processo. Já, o questionário final buscou obter informações referentes ao pensamento às análises dos professores com o encerramento do curso.

Em termos de organização do texto que ora se apresenta, o mesmo está estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1 foram exploradas a temática formação continuada de professores, ora de forma mais ampla, destacando seus conceitos e sua importância para a escola, ora ligada especificamente ao ensino da Educação Física, apresentando sua especificidade para a área, suas implicações para o ensino da mesma e as dificuldades e possibilidades dentro deste eixo.

Já no capítulo 2, demos destaques à temática “avaliação”, iniciando a discussão pela apresentação dos conceitos por diversos autores, partindo para uma discussão mais centrada em sua utilização no âmbito escolar como um todo, pautando aspectos potencializadores da prática e que podem auxiliar o processo de ensino e aprendizado, assim como pautando aspectos que diminuem a prática, limitando-a. Em um segundo momento é apresentada a avaliação ligada especificamente à Educação Física escolar, realizando um resgate histórico de suas práticas e com base nisso buscando estimular um avanço em suas práticas.

A trajetória metodológica é apresentada no capítulo 3, trazendo a abordagem de pesquisa utilizada (pesquisa qualitativa), seus conceitos e finalidades de sua utilização. Assim como a técnica de coleta de dados utilizada: questionário. Partindo assim para o contexto de realização da pesquisa, sendo ele a realização de um curso de formação continuada de professores com a temática avaliação e, portanto, para a coleta de dados utilizou-se dois questionários, um anterior e um posterior ao curso de formação continuada em questão. Por fim, fez-se necessária a explicação de como esses dados seriam analisados, neste caso pela realização de um trabalho com categorias.

O capítulo 4 enfatizou os resultados das coletas realizadas articuladas com o objetivo da pesquisa e os referenciais teóricos relacionados. Os dados foram organizados em três categorias de análise, a saber: a) Os sentidos da avaliação na educação escolar, b) O papel da avaliação na Educação Física, c) Os Conteúdos, estratégias e tempos para avaliar

As considerações finais encerram essa produção, pontuando os elementos sínteses que se destacaram ao longo do estudo. De um modo geral, pudemos perceber que as implicações da formação continuada para professores de Educação Física sobre a avaliação dos estudantes foram positivas, fazendo com que os docentes compreendessem de forma mais ampla o sentido da avaliação, de forma que obtenha mais sentido em sua prática e não apenas uma mera realização por obrigatoriedade. Assim influenciando no norteamento de sua prática, visando o aprendizado integral do aluno e ampliando as formas de avaliar e metodologias ao avaliar.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1.1 Aspectos gerais da formação continuada de professores

Apenas a formação inicial de professores não contempla todos os conhecimentos específicos para solucionar todas as situações adversas presentes no cotidiano escolar, uma vez que cada escola e até mesmo cada sala de aula apresenta sua especificidade de acordo com a realidade que está inserida, além de estarem em constante mudança ao decorrer dos anos. Nesse sentido é necessário que o professor continue em constante formação, ou seja, que realize a formação continuada, visando “(re)aprender” e “(re)significar” suas práticas, aprimorando-as juntamente com seus conhecimentos. (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

Libâneo (2004, p.227) expressa a articulação entre formação inicial e formação continuada de professores, quando aponta que

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Dessa forma é possível perceber o professor como um profissional em constante estudo e pesquisa, tendo a formação continuada como fator necessário para sua atuação e desenvolvimento.

Segundo Chimentão (2009), a formação continuada é pré requisito básico para transformação da ação do professor, pois é por meio de suas estratégias (pesquisa, reflexão e programas) que a mudança se torna possível. Seguindo pela mesma linha de raciocínio, o professor não conseguiria mudar e aperfeiçoar sua ação pedagógica sem que tivesse contato com novas pesquisas, experiências e visões da escola.

Compreendemos, então, a formação continuada como um processo realizado após a formação inicial de forma permanente (durante toda a carreira docente), que tem como propósito o avanço e aperfeiçoamento relacionado à formação profissional. Esse processo não está relacionado apenas ao professor, uma vez que o

aperfeiçoamento de suas práticas tem como consequência maior qualidade de ensino e educação aos estudantes, ou seja, a formação continuada beneficia não apenas a formação docente, mas também a formação dos estudantes e a escola como um todo. (CHIMENTÃO, 2009; TOZETTO, 2019).

Torzetto (2019) apresenta um aspecto fundamental em relação à formação continuada: a escola como “locus”. Ou seja, a escola como local dessa formação, dessa forma, a formação não ocorre de forma restrita à uma única prática pedagógica, mas é voltada a todo um contexto escolar. Essa formação então envolve trocas de informações entre pares, reflexões além de sua própria prática e partilha de vivências, promovendo uma reflexão sobre o ambiente de trabalho (escola). Logo, o processo de ensino e de aprendizagem se torna colaborativo, não retratando uma realidade específica, mas a de todos os envolvidos pela educação. Nesse sentido, Luiz (2014) acrescenta a ideia de que, a formação continuada como forma de compartilhamento de ideias e experiência entre os professores auxilia no reconhecimento dos mesmos como autores desse processo.

Libâneo (2015, p.11) vai na mesma direção de Torzetto (2019), ao estabelecer que

A escola se institui como comunidade de aprendizagem, um sistema permanente de formação continuada que inclui a utilização de processos grupais eficientes de tomada de decisões, projetos de trabalho comuns, programas de orientação para professores iniciantes, momentos de reflexão sobre a prática, desenvolvimento de formas de comunicação. Mais especificamente, a formação docente continuada ocorre na atividade conjunta dos professores na discussão e elaboração das atividades orientadoras de ensino

Assim, ainda segundo Libâneo (2015), é justamente nessa atividade conjunta dos professores que está a categoria mais “rica e eficaz” da formação continuada de professores. Pois é decorrente dessa realização coletiva e troca de informações que a formação se torna significativa.

Além dos exemplos de formação continuada mencionadas na citação anterior, Bagatini (2019) entende que a formação continuada ocorre não somente nos cursos em que os professores participam, mas está presente em cada aula que desenvolve com cada turma. Ou seja, o aprendizado do professor se estabelece na sua própria vivência profissional.

Outro aspecto importante em relação à formação continuada de professores, é destacado por Chimentão (2009), ao pontuar que a qualificação de professores deve se assentar na base de suas necessidades do dia-a-dia, por isso a escolha de temas e programas formativos precisam mobilizá-los a refletir e solucionar problemas decorrentes de adversidades vivenciadas, isso não significa que as práticas da formação continuada fornecerão modelos e receitas prontos de como solucionar esses desafios, mas os fará pensar, refletir e desenvolvê-los.

Mileo e Kogut (2009) acreditam que o professor, ao tornar-se reflexivo, passa a ser um “produtor de conhecimentos”, o que torna sua prática docente melhor, pois consegue sistematizar e organizar atividades mais bem estruturadas visando o desenvolvimento integral do aluno.

A partir desse pensamento, a formação continuada não apenas auxilia na busca de conhecimento, mas também no desenvolvimento do professor de forma global e assim, garantindo maior segurança para o desempenho da profissão. (BAGATINI, 2019).

Chimentão (2009) sinaliza que a qualificação de professores só ocorrerá quando seus aprendizados apresentarem uma boa relação entre saberes teóricos e práticos. Ou seja, de forma que seus aprendizados teóricos os auxiliem na execução prática durante seu dia-a-dia e que seus saberes práticos os auxiliem a compreender cada vez melhor os aspectos teóricos. Assim buscando uma verdadeira significação de seus aprendizados para sua ação docente.

Bagatini (2019, p.6) complementa essa ideia ao definir 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.

Para Rossi (2010), a relação entre teoria e prática não deve ser mais vista como uma dualidade, o “aprender e fazer” ou a “formação e ação” não são ações desconexas, mas sim interligadas. Ou seja, a autora concorda com as ideias dos autores já citados ao estabelecer que a prática pedagógica deve ser o “fio condutor” da formação continuada.

Torzetto (2019), buscando discutir a importância da formação continuada em sua pesquisa, comprova a importância desses dois aspectos apresentados

anteriormente. Em sua pesquisa, os professores apontaram a escola como local de maior importância para a formação continuada (lócus) e visualizaram essa formação como meio de “atualização de conhecimentos” voltados à experiência profissional (necessidades do dia-a-dia).

Rossi e Hunger (2012) ressaltam uma questão interessante ao pesquisar as etapas da carreira docente e sua relação com a formação continuada ao identificarem que a formação continuada é um processo heterogêneo, uma vez que, a cada estágio de exercício da profissão, os professores apresentam necessidades e anseios diferentes. Neste sentido, o estudo das autoras demonstrou que: professores na “fase de entrada da carreira” (1 a 3 anos) buscam na formação continuada formas de aprimorar sua prática e diminuir o “choque com o real” presente nessa etapa; professores na “fase de estabilização” (4 a 6 anos) buscam ações voltadas a soluções de problemas decorrentes do contexto educacional e disseminar o conteúdo acadêmico entre os demais professores; professores na “fase de diversificação” (7 a 25 anos) buscam maior embasamento para trabalhar novos conteúdos, assim como formas de se manter atualizados a novas tendências e informações; por fim, na “fase de serenidade/ desinvestimento” (25 a 35 anos) os docentes buscam inovar suas “práticas cotidianas”.

Loureiro, Caparroz e Bracht (2015), por sua vez, apresentam visões de professores em relação à formação continuada. Os autores utilizaram na pesquisa a técnica de “livre associação”, ou seja, era apresentado o objeto de estudo aos participantes e estes por sua vez o associavam a um termo que o representasse. Neste caso, os participantes da pesquisa deveriam completar a seguinte frase: “quando ouço falar em formação continuada, penso em...”. As duas palavras evocadas mais respondidas foram “aprender” e “qualificação”, o que demonstra a busca de formação continuada por parte dos professores objetivando o aprimoramento de seus conhecimentos e de sua formação profissional.

Percebendo e valorizando a importância da formação continuada para o trabalho docente, o Estado garante o direito à essa formação, de acordo com o Ministério da Educação, na Lei n. 9.394/96, parágrafo único: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (BRASIL 1996).

Além dessa lei, o Ministério da Educação apresenta o documento “RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020”, o qual expõe aspectos necessários, como habilidades e competências que o professor deve se apossar para realização do trabalho docente. Assim, apresentando a importância da formação continuada em seu artigo 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p.2).

A partir das explicações realizadas até agora, pôde-se perceber a importância da formação continuada para que o trabalho do professor e consequentemente de toda a escola continue em progresso. O professor de Educação Física por sua vez, além de ser um dos principais componentes dessa pesquisa, é também um dos agentes desse progresso, portanto a partir desse ponto realizaremos a associação desses dois componentes (formação continuada de professores e Educação Física).

1.2 A formação continuada de professores de Educação Física

A Educação Física, como já se sabe, é um componente curricular que pauta seus conteúdos pela cultura corporal de movimento, ou seja, resumidamente, desenvolve práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade. Tais práticas tem o objetivo contribuir com uma formação crítica dos alunos de modo que possam analisar, refletir e transformar a sociedade. Posto que a “história” e a sociedade são aspectos em constante mudança, podemos assinalar que a Educação Física é um componente curricular que também apresenta constantes novidades. Nesse sentido, uma das responsabilidades do professor de Educação Física é estar antenado a essas mudanças, buscando se apropriar cada vez mais de aspectos da teoria e da prática buscando aperfeiçoar sua maneira de ensinar. Para auxiliar esse processo, como já apresentado anteriormente, a formação continuada se vê presente, tendo como uma de suas funções a melhora da ação docente dos professores e a ampliação de seus conhecimentos no âmbito educacional (BAGATINI, 2019).

Para Cristino (2007), a formação continuada de professores para Educação Física deve estar voltada ao desenvolvimento de respostas criativas para as

necessidades educacionais, assim como para o desenvolvimento coletivo, visando a emancipação profissional.

Por sua vez, Rossi (2010) em sua pesquisa traz apontamentos de professores de Educação Física que revelam suas preocupações e motivações ao realizarem formação continuada:

Com referência às concepções, aos significados e à relação dos professores com a formação contínua, verificou-se que os entrevistados associam um conjunto de diferentes possibilidades formativas ao termo formação continuada, como atualização dos estudos, aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica, aprofundamento e aquisição de novos conhecimentos, complementação da formação inicial, busca de mudanças, adequação às transformações da sociedade, atualização referente às produções acadêmicas, espaço para compartilhar experiências e amparo para as dificuldades enfrentadas no cotidiano, revelando a preocupação desses professores em manterem-se em formação ao longo da trajetória profissional. (p.130-131)

Contudo, para os objetivos dos cursos e programas de formação continuada sejam atingidos, é preciso que os docentes, como já mencionado, sejam autores desse processo, o que ainda segundo a autora não vem ocorrendo aos professores de Educação Física. Isso se dá pelo contexto escolar enfrentado por eles que dificulta o acesso à formação e além disso traz, muitas vezes, formações desconexas com a realidade.

Assim, alguns problemas enfrentados pelos professores são: falta de tempo resultado de sobrecarga de trabalho; baixa remuneração que dificulta a procura e acesso a formações; formações que não ocorrem na escola (*lócus* da ação pedagógica); e um problema específico da Educação Física, mas muito recorrente, o equívoco da comunidade escolar acerca do valor e da função deste componente curricular para a formação e desenvolvimento dos estudantes (ROSSI, 2010). Em que se pese se tratar de problemáticas demonstradas por um seletivo grupo de participantes da pesquisa, elas também são vivenciadas por uma grande parte de professores ao redor do Brasil, logo é importante ter a consciência de que elas existem e devem ser levadas em consideração ao se pensar e desenvolver cursos e atividades de formação continuada.

Além das questões trazidas, Cristino (2007) levanta a questão da esportivização como questão influenciadora da formação continuada em relação à Educação Física

Esse grupo de professores considera importante que as formações em Educação Física contemplassem questões relacionadas ao esporte. Essa necessidade vai de encontro com o tempo em que ocorreram suas formações iniciais, sendo a professora mais nova formada há 12 anos. Grande parte deles, com 12, 22, 23 e 26 anos de formados. São egressos de cursos de formação em Educação Física cuja grade curricular ainda era fortemente vinculada fortemente às questões técnicas das modalidades esportivas. (p.112)

É possível perceber a influência que a tendência esportivista causa ainda hoje aos professores de Educação Física, principalmente aos que obtiveram sua formação inicial muito pautada por essa visão. Com isso, não estamos condenando a prática de esportes na escola e muito menos a importância dessa temática inserida na formação continuada, mas uma superação dessa tendência para que o esporte da escola não seja algo excludente que visa apenas o alto rendimento. Para isso, é necessário estudo e a disseminação de uma nova visão do esporte que objetive o aprendizado não apenas técnico, mas também pautado no “saber sobre” e que auxilie a inserção do aluno na cultura corporal de movimento e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Essas novas visões devem ser apresentadas e estudadas desde a formação inicial e, posteriormente, em ações de formação continuada, buscando trazer novas significações do esporte aos professores.

Podemos então fazer uma relação entre os dois estudos, ao estabelecer que questionar a esportivização da Educação Física auxilia no processo de desconstrução da visão ainda hoje presente tanto na sociedade como na comunidade escolar de que apenas formam-se atletas e nada se aprende nas aulas, um equívoco da comunidade escolar sobre o valor deste componente, aspecto trazido por Rossi (2010).

Um exemplo da importância da formação continuada voltada ao esporte dentro da escola foi exposto por Neves (2020), o qual buscou investigar a formação continuada como forma de aprimoramento profissional. O estudo envolveu professores que realizaram cursos de formação continuada voltados aos esportes não convencionais (rugbi, hóquei, punhobol e beisebol) e o impacto dessas vivências em suas formações. Os resultados demonstraram que os professores não apenas aumentaram seus conhecimentos acerca de esportes não convencionais, mas também se sentiram motivados a realizar práticas em sala de aula nunca antes realizadas e que visavam o aprendizado integral dos estudantes e não apenas o aprendizado de esportes tradicionais (“quarteto fantástico”), descontextualizados e sem significação.

Entretanto, é claro, o esporte não é o único conhecimento que deve ser trabalhado pela Educação Física, assim sendo, há necessidade de aprofundamento e renovação dos conhecimentos por meio da formação continuada, na mesma medida em precisam ser considerados os jogos e brincadeiras, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018), bem como, temáticas diversas podem compor as iniciativas de formação continuada, como: infância e juventude, didática, lazer, saúde, competição escolar, documentos norteadores, avaliação (foco deste estudo), entre outros.

Freitas *et al.* (2016, p.19) compartilham dessas ideias ao destacarem que

Também pode ser percebido o esforço por parte de algumas redes de ensino em proporcionar cursos de formação continuada em que são abordados conteúdos como o skate, a dança e a capoeira, como forma de capacitar os professores para que estes utilizem em suas aulas outros conteúdos, além dos hegemônicos. Outras temáticas abordadas referem-se à educação inclusiva e o esporte educacional, que demonstram a preocupação em tornar as aulas de educação física inclusiva com objetivos voltados à educação e não ao rendimento esportivo.

Outra questão importante trazida por Cristino (2007, p.120) é a realização da formação continuada pautada no diálogo, seja de forma interdisciplinar, seja com outros professores de Educação Física presentes na mesma escola:

A presença dos professores de Educação Física nas reuniões precisa ser frequente, porque é uma condição necessária para que se aconteça processos interdisciplinares, buscando-se relações com as disciplinas da sua área de conhecimento (Comunicação – Português, Línguas Estrangeiras e Artes) e também com outras áreas. Também o planejamento coletivo com outros professores de Educação Física, além de possibilitar projetos inovadores, pode colaborar para o debate sobre quais os objetivos e conteúdos mais adequados para as novas perspectivas educacionais

Essa relação interdisciplinar em cursos de formação continuada (ou reuniões na própria escola, como diz o autor) pode ser entendida como uma “via de mão dupla”, de modo que os professores de diferentes componentes curriculares trocam informações, auxiliando a transformação da prática pedagógica vislumbrando não mais um aprendizado de disciplinas que não se interligam, mas aprendizado “conectado” do aluno.

Mais especificamente, quando pensamos essa relação voltada a área de “Linguagens” ou “Linguagens e suas tecnologias” (BRASIL, 2018) a tendência é de que os alunos consigam relacionar com maior clareza a ligação entre as formas de

linguagem (oral, escrita e corporal), auxiliando sua forma de se comunicar com o mundo. O avanço é ainda maior quando as demais disciplinas tem a oportunidade de incluírem a corporeidade em suas práticas, compreendendo o aluno não apenas como um ser intelectual.

Por fim, podemos afirmar que a Educação Física é um componente curricular vasto e muito complexo, principalmente pelo fato de ter como objeto pedagógico a cultura corporal de movimento. Por conta disso, muitos de seus instrumentos de ensino acabam por se tornar tão complexos quanto a própria avaliação, uma vez que não são desenvolvidos da mesma maneira que os demais componentes curriculares, sendo necessário (re)cria-los e (re)adapta-los a sua especificidade.

A avaliação é um tema que vem sendo (re)pensado nos últimos anos, apresentando novos significados e formas de realização. Com isso, defendemos sua inserção nos programas de formação continuada, para que professores possam compreender sua importância e atualizarem-se, utilizando-a da melhor maneira possível para que seja uma ferramenta que os auxilie na construção de conhecimento e no processo de ensino e de aprendizagem. Será sobre este assunto que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 A avaliação na escola

A avaliação no âmbito escolar é uma prática complexa, mas extremamente necessária no processo didático-pedagógico. Essa prática, por mais que, em alguns casos, ainda esteja sendo realizada seguindo uma perspectiva tradicional (CHUEIRI, 2008), vem sofrendo mudanças, sendo estudada e desenvolvida por professores, o que direta ou indiretamente impacta no desenvolvimento da educação escolar e da prática pedagógica.

Segundo Luckesi (1990), avaliação é um processo que não apresenta fim em si mesmo, mas orienta ações que visam o alcance de um objetivo pré-estabelecido. Ou seja, quando ligada à prática da escola, tem-se a avaliação como prática que auxilia decisões acerca da condução do ensino, de forma que se atinja, com qualidade, os objetivos propostos para a aprendizagem dos estudantes.

Libâneo (1990, p.125) expõe um pensamento semelhante, ao acreditar que avaliação é “[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”, buscando compreender o aluno em relação aos seus progressos e dificuldades para que, com base neles, haja uma reorientação das atividades.

É importante ressaltar a diferença entre os termos avaliação e “verificação”, ações que em muitos casos, equivocadamente, são colocadas como semelhantes, não apenas em relação a seus conceitos, mas na realização diária na escola. Verificação, a partir de métodos como observação, análise e síntese de informações, tem como objetivo descobrir a verdade sobre algo, ou seja, sua ação é encerrada no momento que se obtêm esse dado (LUCKESI, 1990).

Luckesi (1990) então conclui que,

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer **ante ou com ele**. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (p. 76, grifos do autor)

Para ambos os casos, tem-se como primeiro passo a obtenção de dados e posteriormente a utilização de medida sobre eles, obtendo-se um resultado. Assim, a forma em que se utiliza esse resultado, configura-se avaliação ou verificação. Seguindo por esse caminho, é possível realizar um resgate histórico com os dados apresentados por Luckesi (2012), acerca dos exames escolares.

Os exames escolares tiveram início juntamente com a criação da escola moderna, ou seja, em meados do século XVI. Se caracterizando por estabelecer uma classificação de seus participantes, podendo ser o sentido de aprovação/reprovação ou no sentido de valores, como a nota (0 a 10) (LUCKESI, 2012). Fazendo uma correlação com os termos previamente apresentados, pode-se perceber sua aproximação com o conceito de verificação, obtendo um fim em si mesmo.

Mesmo que muito antigo, ainda é possível ver essa atividade sendo realizada atualmente, seja inserida nas práticas escolares, seja no próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tão conhecido e divulgado no Brasil.

Assim, uma crítica ainda hoje presente sobre os processos avaliativos na escola é justamente a sua prática voltada apenas a atribuição de notas, realizando uma classificação quantitativa dos alunos, o que reduz esse instrumento apenas à uma função de controle, sem uma função de diagnóstico e sem um significado pedagógico-didático (LIBÂNEO, 1990).

A mera utilização de provas, testes e exames voltados à nota/aprovação não contribuem para a construção de conhecimento do aluno. Pois, esses apenas medem a capacidade de memorização dos estudantes. Ou seja, os alunos apenas memorizam os conteúdos que serão avaliados para atingir a nota mínima necessária para sua aprovação, assim não gerando um aprendizado e um real significado para sua formação (BARBOSA; MARTINS, 2011; LIBANÊO, 1990).

Além de não contribuir efetivamente para a formação e aprendizado dos estudantes, os exames ainda apresentam um aspecto excludente. “A aprovação inclui e a reprovação exclui” (LUCKESI, 2012, p. 437). Ou seja, os alunos aprovados progridem para o próximo ano enquanto que os alunos reprovados ficam retidos no mesmo ano de ensino, o que em muitos casos será apenas uma reprodução do que foi realizado no ano anterior, sem mudança de métodos para que sua aprendizagem aconteça.

Por sua vez, a avaliação da aprendizagem é um fenômeno recente no Brasil, tendo maior ênfase no início dos anos 1970. Apenas em 1996, encontramos tal

expressão em um documento oficial, estando presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LUCKESI, 2012). Deste modo, a avaliação no Brasil se mostra como algo em desenvolvimento, que ainda apresenta raízes em suas práticas de exame, realizadas por muito tempo na história educação, necessitando de estudo e pesquisa para mudança desse cenário.

Luckesi (2012) realiza uma comparação entre os dois fenômenos:

Então, de um lado, os exames, com suas características classificatórias, excludentes e anti-democráticas, que eram hegemônicos na escola há mais de trezentos anos e, de outro, a avaliação da aprendizagem como uma proposta emergente, com as características de diagnóstica, inclusiva, socializante.” (p. 6-7)

Além dos aspectos excludentes já relatados em atividades que visam apenas o resultado final, um outro ponto a se ressaltar é a ação decorrente de comparação entre a quantidade de reprovação e a qualidade do professor/ensino. Como se, por exemplo, a escola, professor ou disciplina que reprovasse maior quantidade de alunos mantivesse uma maior qualidade de seu ensino. Tal pensamento ignora diversos fatores internos e externos que podem influenciar no rendimento escolar do aluno, além de compreender a educação como unilateral, retirando a parcela de responsabilidade do professor e colocando-a apenas sobre o aluno (LIBÂNEO, 1990).

Hoffmann (1994) apresenta a perspectiva de que, professores buscando demonstrar a “qualidade da escola”, ao serem demasiadamente exigentes na avaliação e compreendendo o erro (ou falha) como algo indesejável, sendo apenas um dado para a reprovação, alimentam a reprovação continuada. Essa por sua vez, contribui para o afastamento de diversos estudantes da escola.

Para que isso não aconteça, Hoffmann (1994) propõe que visualizemos o erro por uma perspectiva dialógica e construtivista, sendo ele algo positivo e fundamental no processo de produção de conhecimento. O papel do professor então seria de refletir acerca dessa produção de conhecimento, oferecendo meios para reflexão e superação desse erro ao aluno. A avaliação seria então mediadora, tendo o papel de enriquecimento do saber.

Ou seja, o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas

as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". (HOFFMANN, 1994, p.57, grifos da autora)

Nesse sentido, é possível perceber a importância do diálogo entre professor e aluno, durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, e principalmente durante a construção e implementação das práticas avaliativas, com o intuito de refletir em conjunto e não apenas de perguntar e ouvir respostas. (HOFFMANN, 1994)

Pode-se compreender, então, a avaliação como "via de mão dupla", ou seja, não apenas um olhar crítico sobre as realizações dos estudantes, mas também sobre a própria prática docente (FERNANDES; GREENVILE, 2007).

Seguindo pela mesma linha de pensamento, Libâneo (1990, p. 202) acredita que: "A avaliação é, também, um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho."

Podemos concluir então que a avaliação, para que seja realmente efetiva e significativa, não deve estar com os olhos voltados apenas ao estudante, mas também ao sistema de ensino (o que inclui o professor), uma vez que esse apresenta seu valor ao demonstrar a aprendizagem dos estudantes, cumprindo assim com seu "dever". (LUCKESI, 1990). Em outros termos, o professor além de buscar compreender o desenvolvimento do estudante, também realiza um olhar para si, seus métodos, práticas e didática, visando desenvolvê-los e adequá-los, para que por fim, os objetivos de aprendizagem dos estudantes sejam atingidos.

Ao falar sobre objetivos de aprendizagem, devemos ter bem claro que a avaliação só pode existir a partir de um planejamento pré-estabelecido, esse por sua vez apresenta objetivos a serem atingidos. Ou seja, o planejamento é um aspecto essencial para que a avaliação possa existir e fazer sentido.

A ação de planejar e de executar apresentam a avaliação como contribuinte de todo seu percurso, fazendo-se presente na identificação da perspectiva político-social e também da definição de novos modos de ação e execução do projeto. Ou seja, a avaliação atua como crítica do percurso, tendo um papel fundamental (necessária) para que se possa atingir o resultado que foi pensado durante o planejamento (LUCKESI, 1998).

Luckesi (1990, p.14) faz essa ligação da seguinte forma,

O ato de avaliar não subsiste por si, porém, sim, a serviço do projeto ao qual está atrelado. Suas definições e seus instrumentos necessitam ser configurado em conformidade com as delimitações do projeto ao qual serve. A avaliação operacional é um recurso a serviço de um projeto. Não existe, pois, por si só.

Libâneo (1990) e Luckesi (1990) chamam atenção para a compreensão da avaliação, defendendo não se tratar de um ato isolado, logo deve estar associada aos “objetivos-conteúdos-métodos” presentes no planejamento de ensino que serão desenvolvidos nas aulas. Os objetivos aqui presentes dizem respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses devem ser apresentados com clareza aos estudantes, para que saibam o “para que” estão realizando algo e “no que” serão avaliados. Essa clareza, na definição e explicação dos objetivos, é essencial, pois seus resultados devem ser manifestados nas avaliações, de forma que auxilie no processo de ensino e de aprendizagem.

É possível perceber que os objetivos são complexos e diversificados, abrangendo, como já citado, “conhecimentos, habilidades e atitudes” (LIBÂNEO, 1990). Logo, se a avaliação apresenta ligação direta com os objetivos, essa deve ser também diversificada, buscando envolver tudo o que os objetivos abrangem, ou seja, não apenas a área de conhecimento, mas também de habilidades e atitudes.

Barbosa e Martins (2011) ressaltam a importância de compreender que cada aluno apresenta suas singularidades, dessa forma, reagindo diferentemente uns aos outros à construção de conhecimento. Portanto há a necessidade da diversificação dos instrumentos avaliativos, visando uma avaliação e, conseqüentemente, um ensino mais equânime. Assim, essa diversificação pode ocorrer na utilização de diversas linguagens em diferentes avaliações, sendo elas linguagem corporal, oral, escrita ou artística, uma vez que cada um dos alunos pode apresentar maior facilidade em determinada linguagem ou até mesmo realizar essa diversificação para que todos os alunos tenham contato com as mais diferentes formas de se expressar, assim visando por um ensino mais abrangente.

Melo e Bastos (2012, p. 201) salientam que

Não existe fórmula pronta para que o professor realize uma boa avaliação. Os instrumentos devem ser diversificados, sucessivos, participativos, relevantes e significativos, sendo construídos pelo professor de modo que se possa compreender como a construção do conhecimento está ocorrendo em seus alunos. Diversificando os instrumentos é possível abranger todos os aspectos do desempenho do aluno. [...] É importante a utilização de vários instrumentos, no sentido de avaliar o aluno em todas as suas vertentes.

Por fim, é importante ressaltar que não há uma “fórmula mágica” para a realização da avaliação escolar. Não buscamos apresentar uma visão de avaliação única, mas alguns aspectos que devem ser levados em consideração ao avaliar. Para que assim possamos avançar em sua prática, visando desenvolvê-la, aproximando-a de algo significativo e equânime.

2. 2 Avaliação na Educação Física escolar

Ao falarmos de avaliação inserida nas práticas da Educação Física escolar, se faz necessário olharmos ao passado e nos perguntarmos: como essas práticas eram realizadas? Houve mudanças ao compararmos com a avaliação realizada atualmente?

A primeira pergunta pode ser respondida tendo como base em Darido (2012), a qual apresenta um retrospecto das práticas avaliativas realizadas ao longo de duas décadas (1970-1990) na Educação Física Escolar. O primeiro período apresentado é o da década de 1970, período que, segundo a autora, se mantinha uma perspectiva tradicional ou esportivista de ensino.

Durante esse período, as práticas avaliativas levavam em consideração quatro aspectos: a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras, e medidas antropométricas (em alguns casos). Para isso, o aluno era avaliado por meio de seu desempenho em esportes e também em testes físicos, sendo comparados e medidos por parâmetros externos (tendo como referência outras pessoas, como por exemplo atletas) e não parâmetros internos (tendo como referência seu próprio desenvolvimento ao decorrer das aulas). Ao fim dessas avaliações, os alunos recebiam notas referentes aos seus resultados, de forma que os alunos com maior habilidade recebiam notas máximas e os alunos com menor habilidade recebiam notas inferiores. Não eram levadas em conta aspectos conceituais e/ou de atitudes e valores nesse processo, ou seja, apenas importava o domínio motor (DARIDO, 2012).

Souza Júnior (2004) demonstra sua insatisfação com essa ideia de avaliação, uma vez que acredita que as aulas de Educação Física Escolar não devem ter como fim a aquisição de aptidão física, esse elemento pode estar inserido como conteúdo da disciplina, mas não com o fim na melhora de força e agilidade por exemplo, mas como compreensão desses fenômenos.

O autor então complementa: “As práticas avaliativas devem ir além do selecionamento e da classificação de quem é, ou se tornou, mais veloz, mais forte, mais habilidoso, sendo meritocrata do ponto vista da expressão das aptidões corporais.” (SOUZA JÚNIOR, 2004).

O segundo período apresentado foi o da década de 1980, nessa década, as avaliações deixam de ser voltadas apenas ao desempenho motor dos alunos e passa a ter como “centro das atenções” a participação dos alunos. Ou seja, passa-se a levar em consideração a motivação e o interesse do aluno nas práticas realizadas em aula, e não mais, por exemplo, se o aluno obteve um bom/mal desempenho em determinado jogo ou esporte. Para isso, a forma de avaliação mais presente nesse período foi a de observação voltada à aspectos atitudinais dos alunos (DARIDO, 2012).

Mendes e Rinaldi (2020, p.120) sintetizam o assunto da seguinte forma:

Essa particularidade influenciou para que as práticas avaliativas na educação física se apresentassem no decorrer de sua história em dois modelos distintos: o primeiro direcionado à análise e aferição do gesto técnico, do desempenho motor e das capacidades físicas e o segundo voltado à análise exclusiva da frequência ou participação às aulas. O primeiro modelo valorizava os alunos mais habilidosos e excluía os demais, já o segundo desconsiderava a aprendizagem do movimento e sobre o movimento, analisando apenas o envolvimento na aula.

Para Darido (2012), essa mudança de olhar para a avaliação em Educação Física é positiva, mas insuficiente. Ao avaliar o aluno apenas pela participação tendo como base a observação, o professor deixa de compreender se os alunos obtiveram diversos aprendizados, como por exemplo, aspectos históricos e culturais de jogos e esportes, aspectos biológicos inseridos na Educação Física, entre outros. Por outro lado, a participação ainda se mostra um fator muito importante para a avaliação, e deve ser sempre incorporado.

Fernandes e Greenville (2007) acreditam que a participação não deve ser considerada como atributo para avaliação, uma vez que a participação é condição obrigatória dentro da escola e seus componentes curriculares. A participação então é necessária para que o aprendizado ocorra e talvez esta seja mais importante para a Educação Física do que para os demais componentes curriculares, porém esta deve ser tratada como condição e não “nota”.

Após apresentar esses dois períodos, Mendes e Rinaldi (2020), enxergam como um desafio a superação das práticas realizadas em cada um deles. De forma que é necessário abandonar as práticas avaliativas realizadas durante o período esportivista, uma vez que são práticas seletivas e classificatórias que excluem muitos alunos e não auxiliam a atingir o objetivo principal da Educação Física, reduzindo-a a saberes motores. Por outro lado, é necessária a ampliação da avaliação restrita a participação dos alunos, que por sua vez também não reflete todas as aprendizagens possíveis de serem adquiridas com a Educação Física.

Ao decorrer dos anos percebeu-se que essas concepções de avaliação não atendiam mais os objetivos da escola. Atualmente, de acordo com documentos “norteadores da educação” e da “literatura atual”, a avaliação na Educação Física deve ter como ênfase a evolução da aprendizagem dos alunos, juntamente com a participação dos mesmos (MENDES; RINALDI, 2020). Porém, por mais que a concepção de avaliação tenha mudado durante os anos, ainda é possível ver, em algumas escolas, as avaliações que foram realizadas nas décadas de 1970 e 1980 sendo reproduzidas.

Novaes, Ferreira e Mello (2014) ao analisarem 15 artigos referentes a temática avaliação na Educação Física Escolar, confirmam essas raízes históricas estando presentes na avaliação realizada atualmente. Demonstrando que, a avaliação na Educação Física escolar não está mais pautada na aptidão física, mas por mais que avanços tenham acontecido, assim como na década de 1980 as avaliações ainda se apresentam muito pautadas na “assiduidade e na participação dos alunos”, tendo como instrumentos principais a observação docente e a autoavaliação.

Relacionando os eventos históricos apresentados com a prática atual nas escolas, Fernandes e Greenville (2007, p.137) concluem,

As influências e critérios que existem dentro das escolas brasileiras, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem na educação física, estão relacionados a fatores históricos de total desmerecimento com os conteúdos e especificidades da disciplina, bem como das metodologias empregadas pelos professores, que favorecem a repetição, a exclusão e a falta de clareza dos objetivos de ensino, consequentemente, tornando a avaliação pouco clara e significativa, tanto para professor, quanto para o aluno.

Podemos perceber a preocupação do autor com a desvalorização do componente curricular ao decorrer dos anos e como isso influencia as práticas e aprendizados atuais. Além disso, também é possível compreender sua preocupação

acerca do papel do professor e suas metodologias, assim, é importante ressaltarmos em sua fala a “clareza dos objetivos de ensino”, aspecto já mencionado e discutido nesta obra, porém, quando relacionado à Educação Física se torna ainda mais complexo.

Tenório *et al.* (2012) realizaram uma análise do “binômio intencionalidade-avaliação” presente em propostas curriculares estaduais para a Educação Física dos estados localizados no sudeste do Brasil (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo). O termo intencionalidade nesse caso é utilizado como forma de abranger os termos objetivo, competências e habilidades presentes nesses currículos. Em outras palavras, o estudo busca compreender a relação de objetivo e avaliação presente em currículos estaduais.

Os resultados do estudo demonstraram que não são todos os currículos analisados que apresentam de forma clara esse binômio (intencionalidade-avaliação). Foi constatado que os estados de Espírito Santo e Rio de Janeiro apresentavam essa relação de forma coerente, por sua vez o currículo do estado de Minas Gerais apresenta suas intencionalidades (sem delimitar quais devem ser realizadas em cada ano especificamente) e também os elementos da avaliação, porém a relação não se fazia de forma coerente, ou seja, não havia a conexão necessária para que se utilizasse a avaliação de acordo com as intencionalidades descritas (TENÓRIO *et al.*, 2012).

Por fim, dentre as propostas analisadas, a que pode ser considerado como mais preocupante é o do estado de São Paulo. Nessa proposta não foi possível analisar o binômio intencionalidade-avaliação, pois as intencionalidades são apresentadas, mas não há nada referente à avaliação em Educação Física (TENÓRIO *et al.*, 2012). Resultado que preocupa pelo fato de São Paulo ser o estado mais populoso do Brasil, um dos centros do país e consequentemente com uma enorme quantidade de estudantes que podem estar sendo prejudicados por essa “falta” em sua proposta, uma vez que a avaliação é um elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem.

Podemos concluir com esse estudo que a falta de clareza na relação entre os objetivos da Educação Física e as propostas avaliativas não está somente centrada no papel do professor, mas também em documentos norteadores de sua prática. Portanto, há a necessidade de desenvolvimento desses fatores para que a ambos

possam favorecer a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para a formação dos alunos.

Para auxiliar esse processo, Darido (2012) sugere que a avaliação em Educação Física seja realizada contemplando três dimensões: cognitiva, motora (ou procedimental) e atitudinal. A primeira diz respeito às “competências e conhecimentos”, a segunda às “habilidades motoras e capacidades físicas” e a última aos “valores”. Todas estas estando ligadas à cultura corporal, buscando abrange-la da forma mais completa possível.

A avaliação na dimensão conceitual, como o próprio nome já diz, está ligada à compreensão de conceitos, ou como é compreendida por muitos, compreensão da teoria. Essa avaliação é muitas vezes confundida (ou resumida) apenas a atribuição de provas escritas, se aproximando do conceito de exame comentado a pouco, ou seja, existem limitações em sua prática. Darido (2012) compreende essa dimensão como forma de avaliar não apenas respostas prontas (decoradas) sobre determinados conceitos da EF, mas sim estes conceitos aplicados a situações reais ou situações problemas, como trabalhos em equipe, debates, exposições e diálogos.

A avaliação na dimensão atitudinal, como já mencionada anteriormente, ainda está muito pautada apenas na participação dos alunos, assim é necessária sua ampliação visando maior significação. Dessa forma, a avaliação nesta dimensão pode levar em consideração o trabalho em equipe, a cooperação nas relações de classe, o respeito nas relações de gênero e com a aprendizagem do próximo, o interesse na aprendizagem, a proatividade, entre outros fatores (DARIDO, 2012).

Ainda sobre a dimensão atitudinal, Darido (2012, p.136) complementa,

Espera-se dessa forma que, na avaliação empreendida pela Educação Física, os alunos sejam observados em sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.

A avaliação na dimensão procedimental está ligada ao “saber fazer”, ou seja, o saber colocar em prática determinado conhecimento. Ao aproximarmos essa dimensão à EF tem-se a avaliação ligada a aprendizagens motoras e capacidades físicas, tal avaliação nos remete à avaliação realizada na perspectiva tradicional, porém nessa proposta tem-se a avaliação como forma de compreender o desenvolvimento do aluno, não comparando-o com os demais com o objetivo final de

identificar o mais habilidoso, mas sim seu aprendizado e seus sinais de progresso individuais (DARIDO, 2012).

Para complementar o entendimento dessa dimensão, Darido (2012, p.138) ainda vai além,

No entanto, nesta concepção que defendemos é possível ir além e avaliar outros aspectos procedimentais. [...] Pode-se, por exemplo, avaliar a capacidade dos alunos de coletar notícias e de se posicionarem sobre elas, por meio de comentários pessoais. Também é possível propor a confecção de livros, reunindo textos e figuras pesquisados pelos estudantes, além de produzidos por eles, a partir de suas observações ou de outras atividades.

Para que as três dimensões possam ser contempladas é importante que o docente diversifique as propostas avaliativas, a depender das especificidades dos alunos, do momento de aprendizagem e de seus objetivos.

Percebemos que ao relacionarmos a avaliação ao campo da Educação Física Escolar o assunto mostra-se ainda mais complexo, assim concordamos com Melo e Bastos (2012, p.201) quando escrevem que:

Não se trata de uma prática fácil e, por isso, é necessário estudo e preparo por parte do professor. A avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Para tanto, é essencial garantir aos professores uma boa formação inicial e continuada, pois aqueles que usam inadequadamente a avaliação só o fazem porque não estão devidamente preparados. Por isso, a avaliação deve fazer parte da grade curricular dos cursos de formação de professores.

Dando continuidade a esta produção, o próximo capítulo trará os detalhes da trajetória metodológica percorrida para sua realização.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Levando em consideração o objetivo desta pesquisa foi identificar as implicações de uma iniciativa de formação continuada para professores de Educação Física escolar acerca da temática avaliação, apresentaremos aqui os caminhos percorridos para a realização deste estudo, dando destaque inicial para o alinhamento desta proposta de objetivo com a abordagem qualitativa de investigação.

3.1 A abordagem de pesquisa

A pesquisa qualitativa teve origem durante a segunda metade do século XIX, dado que sociólogos, historiadores e cientistas sociais já não se mostravam mais satisfeitos com os métodos de pesquisa das ciências físicas e naturais que serviam de exemplo para os estudos de fenômenos humanos e sociais na época, logo estavam em busca de novas formas e métodos de investigação (ANDRÉ; GATTI, 2014; GODOY, 1995).

Impulsionados pelos problemas sociais presentes na época e pelo anseio de compreensão desses fenômenos, os pesquisadores passaram a valorizar cada vez mais a observação direta da realidade, ou seja, por meio de entrevistas, documentos e observações pessoais, se distanciando assim cada vez mais de dados estatísticos apenas numéricos (GODOY, 1995).

Para André e Gatti (2014, p.4),

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, afirmam que a pesquisa qualitativa apresenta 5 principais características, sendo elas: 1. A fonte direta de dados como ambiente natural, assim tendo o investigador como instrumento principal, tais investigadores têm contato direto ao contexto estudado para melhor compreensão das ações. 2. A investigação de forma descritiva, tendo seus dados não em forma de

números, mas em palavras ou imagens, sendo assim, incluem “transições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.” (p. 48). 3. O interesse pelo processo e não apenas pelo resultado. 4. A análise de dados de forma indutiva, ou seja, os aspectos e questões mais importantes da pesquisa vão sendo construídos à medida que vão se obtendo os dados. 5. O pesquisador dá maior foco ao “significado” que os participantes da pesquisa dão às coisas e à vida, ou seja, o pesquisador busca compreender as perspectivas de cada participante do estudo acerca do assunto, considerando assim diversos pontos de vista.

Segundo André e Gatti (2014), por mais que a pesquisa qualitativa tenha tido origem por volta da metade do século XIX, apenas em 1960 essa abordagem começou a estar mais presente na área da educação. Desde então as contribuições trazidas para a área foram diversas, auxiliando no avanço do conhecimento em educação, pois permitiu a melhor compreensão de diferentes aspectos como: “processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas” (p. 9). Mais do que isso, essas contribuições fizeram com que houvesse um maior engajamento com as realidades pesquisadas, fazendo com que houvesse maior compreensão das diversas realidades escolares, tornando possível mais possibilidades de melhorias socioeducacionais e de formulação de políticas educativas mais adequadas. Objetivos esses que também buscamos atingir com a realização desta pesquisa.

3.2 Técnicas de coleta de dados

Em relação às técnicas de coleta de dados, Triviños (1987) apresenta alguns possíveis instrumentos “mais decisivos” para o estudo de processo e produto de interesse do pesquisador (investigador) qualitativo, sendo eles: a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo.

Neste estudo, a técnica de coleta de dados utilizada foi o questionário, sendo este um instrumento valioso para a pesquisa de âmbito qualitativo, ainda mais ao se levar em consideração o momento presente de pandemia de Covid-19, na qual é necessário o distanciamento social. Desta forma, o questionário pôde ser realizado de

forma remota respeitando esse distanciamento por meio da plataforma “Google Forms”.

Segundo Gil (2008, p. 121), a definição de questionário pode ser tida:

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

A realização de um questionário é uma forma de fazer com que os objetivos da pesquisa sejam representados por meio de questões específicas contidas nele. Assim, as respostas adquiridas, a partir dessas questões, serão os dados que irão dialogar com os referenciais teóricos e o objetivo do estudo (GIL, 2008).

As questões presentes no questionário foram majoritariamente abertas, planejadas propositalmente pelo fato de, assim como explica Gil (2008), possibilitarem a ampla liberdade de resposta, favorecendo a compreensão do contexto e da realidade.

3.3 Contexto e realização da pesquisa

Esta pesquisa buscou contemplar docentes de Educação Física que estavam fazendo um curso¹ de formação continuada sobre a temática avaliação.

Deste modo, participaram da pesquisa os 14 professores que realizavam este curso. Tais docentes atuavam junto aos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, sendo cada um deles representante de uma escola diferente. Todos os professores que participaram do estudo fizeram a leitura e manifestaram autorização para a realização do mesmo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE). Entretanto, por mais que os 14 docentes que participaram do curso tenham respondido ao Questionário Inicial, apenas 12 deles deram seguimento e responderam o Questionário Final. Assim, por se tratar de uma pesquisa que visa

¹ O curso denominado Construção e implementação de processos avaliativos nas aulas de Educação Física: articulações entre o Currículo Municipal e a Base Nacional Comum Curricular – parte II foi desenvolvido de modo remoto, envolvendo encontros síncronos e atividades assíncronas realizadas no moodle. Ele teve início em agosto e foi finalizado em dezembro de 2021 com a coordenação de uma professora universitária, e participação na elaboração e execução da coordenadora pedagógica de Educação Física da prefeitura em questão, uma docente doutorada da área atuante no município e especialista em formação continuada de professores e quatro graduandos do curso de graduação em Educação Física.

realizar a comparação de resultados entre os dois questionários, os dados dos dois docentes faltantes não estarão inclusos na pesquisa.

O curso de formação continuada teve como objetivo construir conhecimentos acerca da avaliação em Educação Física escolar, tendo sido realizado durante cinco meses e sendo organizado com base em duas dinâmicas: encontros síncronos e atividades assíncronas.

Os encontros síncronos eram realizados mensalmente via plataforma de vídeo chamada em grupo (Google Meet), totalizando seis encontros. Cada encontro apresentava uma temática relacionada à avaliação, sendo elas: 1. Reflexões gerais sobre avaliação na EF escolar e partilha das experiências realizadas pelos professores; 2. A avaliação na Base Nacional Comum Curricular e na Matriz Curricular do município; 3. Avaliação diagnóstica nas aulas de Educação Física; 4. Avaliação processual/formativa nas aulas de Educação Física; 5. Avaliação somativa nas aulas de Educação Física. Cada um dos encontros, de acordo com a temática estabelecida, contava com momentos de exposição dialogada do conteúdo, momentos de trocas de informações e diálogo entre os participantes envolvidos, dinâmicas em duplas e/ou grupos, como, por exemplo, a construção de instrumentos avaliativos e trocas de experiências.

As atividades assíncronas eram realizadas nos períodos entre um encontro síncrono e o próximo. Logo, elas tinham como objetivo a ligação entre esses encontros, dando continuidade às temáticas abordadas e aprofundando os conteúdos. Dessa forma, os docentes se mantinham em processo de aprendizagem e de reflexão acerca da avaliação durante todo os cinco meses de desenvolvimento do curso. Essas atividades assíncronas foram realizadas por meio da plataforma “Moodle”, tendo como ferramentas: fóruns de discussão, tarefas escritas, atividades em pares, leitura e análise de documentos, entre outros.

Todas as atividades (síncronas e assíncronas), assim como os conteúdos de cada uma delas são demonstrados com maior detalhamento no Quadro 1.

Quadro 1 - Atividades realizadas durante o curso de Formação Continuada

Tipo de atividade	Datas	Temática	Atividade(s) realizada(s)
Síncrona	12/08	Reflexões gerais acerca da avaliação escolar	1. Nuvem de palavras: "O que é avaliação para você?" 2. Discussão em subgrupos/subsalas: "Como realizam avaliação? Dê exemplos. Quais dificuldades apresentam?" 3. Compartilhamento e discussão da conversa realizada nos subgrupos/subsalas;

			4. Apresentação e explicação das definições de avaliação (segundo a literatura).
Assíncrona	13/08 a 08/09	1. Apresentação e avaliação diagnóstica 2. BNCC e Matriz Curricular do Município	1. Realização de um fórum com apresentação pessoal e comentário acerca de suas vivências com avaliação em diferentes momentos (educação escolar, graduação e docência). 2. Leitura de ambos os documentos e resposta às questões acerca das dimensões de conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e aspectos avaliativos nos documentos.
Síncrona	09/09	BNCC e Matriz Curricular do Município	1. Realização de jogo "verdadeiro ou falso" acerca de conteúdos presentes em ambos os documentos e posterior discussão das respostas. 2. Explicação dos principais conceitos presentes na atividade assíncrona (dimensões de conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e aspectos avaliativos nos documentos) e discussão de dúvidas.
Assíncrona	10/09 a 13/10	1. Matriz Curricular do Município 2. Avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa	1. Fórum: "Como a avaliação poderia ser abordada na Matriz Curricular do Município? Dê duas sugestões e opine sobre as sugestões dos demais"; 2. Leitura de texto acerca dos diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e resposta das questões acerca de suas definições e sobre a importância do planejamento aliado à avaliação.
Síncrona	14/10	Avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa	1. Apresentação de slides e explicação aprofundada acerca da definição das dimensões do conhecimento da BNCC e sua ligação com os diferentes tipos de avaliação; 2. Explicação da definição das avaliações diagnóstica, formativa e somativa e a importância de cada uma em diferentes momentos de ensino; 3. Discussão aberta sobre dificuldades e facilidades de implementação dos conceitos em aula.
Assíncrona	15/10 a 10/11	Avaliação Diagnóstica	1. Divisão dos docentes em grupos onde cada grupo representaria uma das 8 dimensões do conhecimento e um objetivo de aprendizado e desenvolvimento ligado à essa dimensão (presente na Matriz Curricular do Município); 2. Realização de uma proposta de avaliação diagnóstica por grupo que se enquadre no objetivo proposto.
Síncrona	11/11	Avaliação Diagnóstica e Formativa	1. Apresentação e discussão das avaliações diagnósticas produzidas; 2. Apresentação da definição de avaliação formativa e sua importância na sala de aula; 3. Divisão em subgrupos: Início da realização de uma avaliação formativa para os mesmos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos grupos formados para a proposta de avaliação diagnóstica.
Assíncrona	12/11 a 08/12	Avaliação Formativa	1. Continuação da proposta do encontro síncrono (realização de uma proposta de avaliação formativa). 2. Fórum: "Apresente sua opinião e discuta sobre a seguinte frase: 'O(A) professor(a) de Educação Física também precisa avaliar as aprendizagens dos/as estudantes que são inscritas no corpo e que nem sempre se traduzem em linguagem oral ou escrita'."
Síncrona	09/12	Avaliação Formativa e somativa	1. Apresentação e discussão das avaliações formativas produzidas; 2. Apresentação da definição de avaliação somativa e sua importância na sala de aula; 3. Apresentação e explicação de estratégias e instrumentos avaliativos possíveis de utilização; 4. Escolha dos instrumentos que mais se enquadram nas avaliações somativas nos diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento escolhidos
Assíncrona	10/12 a 15/12	Avaliação Somativa	1. Formulação de proposta de avaliação somativa (segundo os mesmos grupos da formulação de propostas avaliativas anteriores)

Síncrona	16/12	Finalização do Curso	1. Apresentação de todas as propostas avaliativas formuladas durante o curso, seguindo a ordem por grupos (dimensões de conhecimento) e por avaliação (diagnóstica, formativa e somativa). 2. Finalização, agradecimentos e considerações finais do curso.
----------	-------	----------------------	---

Fonte: O autor

A realização das coletas para a pesquisa consistiu em três momentos que se complementaram ao longo do processo: aplicação do questionário de avaliação diagnóstica, acompanhamento da realização do curso de formação continuada e por fim, aplicação do questionário de avaliação final do curso.

Antes das questões específicas sobre a temática da avaliação, o questionário inicial continha perguntas sobre a caracterização dos participantes, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Caracterização dos professores participantes

Nome fictício	Perguntas Realizadas					
	Conclusão da Graduação em Educação Física	Instituição formadora	Outra graduação ou cursos de especialização/ mestrado/ doutorado de formação	Tempo de atuação como docente	Ingresso na rede municipal	Nível de ensino que atuava na rede municipal
Cláudio	1988	Privada	Doutorado em Ciências da Motricidade	20 anos	2008	EFund ² . - iniciais
Prof.	1994	Pública	Graduação Pedagogia. Especialização em Educação Física, Especialização em Gestão Escolar	16 anos	2010	EFund. - iniciais e finais
Maria	2003	Pública	Especialização em Educação Física escolar, Especialização em Educação Especial	18 anos	2004	EFund. - finais
Fabi	1995	Pública	Graduação em Pedagogia	15 anos	Em 2007.	EFund. - iniciais
Fernanda	2007	Pública	Especialização em Educação Física Escolar e Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica	12 anos	2007	EFund. - iniciais
Ana 1	1998	Pública	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Ciências da Reabilitação	16 anos	2004	EFund. - iniciais e finais
Beto	2005	Privada	Pós graduação, mestrado	15 anos	2010	EFund. - finais
Sara	2005 - Bacharel e 2010- Licenciatura	Privada	Especialização em Educação Física Escolar, Mestrado em Educação Física Escolar	15 anos	2010	EFund. - finais
Ph198	1987	Privada	Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Física para Criança e Adolescentes.	36 anos	2004	EFund - iniciais e finais
Vitória	2005	Privada	Educação Física Adaptada	14 anos	2007	EFund. - iniciais
Fabício	2003	Pública	Especialização em Didática da Educação Física	16 anos	2014	EFund. - iniciais
Cida	1986	Privada	Especialização em Psicodrama	34 anos	2007	EFund. - iniciais e finais

Fonte: O autor

² Ensino fundamental, podendo ser anos iniciais e/ou anos finais.

3.3.1 Questionário de avaliação diagnóstica do curso

Após a etapa de caracterização dos participantes da pesquisa, o questionário deu destaque à identificação dos conhecimentos dos docentes acerca do tema “avaliação”. Com isso, o roteiro de perguntas foi composto por seis questões, a saber:

- 1ª. O que é avaliação para você?
- 2ª. Qual o papel da avaliação na Educação Física escolar?
- 3ª. Você avalia seus alunos?
- 4ª. O que você avalia? Por quê?
- 5ª. Como você avalia seus alunos? Por quê?
- 6ª. Com qual frequência você avalia seus alunos?

A partir destas questões pudemos acessar os conhecimentos e percepções iniciais que possuíam em relação à avaliação, além de uma maior aproximação com a realidade de cada um dos docentes.

3.3.2 Questionário de avaliação final do curso

A última etapa desta pesquisa consiste em um questionário realizado ao final do curso de formação que tem como objetivo a análise e a verificação dos aprendizados e mudanças (ou não) de perspectivas e pensamentos acerca da temática desenvolvida durante todo o curso (avaliação na Educação Física escolar).

Para obtenção desse objetivo, o questionário apresenta quatro questões abertas, que foram desenvolvidas tomadas como base as questões presentes no questionário diagnóstico previamente realizado, a saber:

- 1ª. O que é avaliação para você?
- 2ª. Qual o papel da avaliação na EF escolar?
- 3ª. O que acredita que deve ser avaliado em seus alunos? E como? Por quê?
- 4ª. Com qual frequência você acredita que devem ser realizadas as avaliações?
Por quê?

Com a aplicação destes dois questionários (inicial e final) foi possível a obtenção de dados que buscaram dialogar com o objetivo deste estudo, nos

permitindo cotejar informação dos docentes quando ingressaram no curso e quando o concluíram.

3.4 Análise dos dados

Após a realização da coleta de dados, demos início a análise e interpretação dos mesmos. Gil (2008, p. 156) define ambos os processos como,

A análise tem como objeto organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Para a realização da análise, seguimos a organização proposta por Gomes (2002) definida como “trabalho com categorias”. A ideia desta etapa é a de divisão em categorias dos/as dados/respostas obtidas em ambos os questionários aplicados, buscando dessa forma identificar aspectos comuns ou que se relacionam entre si, aproximando seus sentidos. Ou seja, o trabalho com categorias busca unir “elementos, ideias ou expressões” relacionados à um conceito que abranja todos eles.

Nesta composição de categorias, identificamos três delas, a saber:

- a. Os sentidos da avaliação na educação escolar;
- b. O papel da avaliação na Educação Física;
- c. Conteúdos, estratégias e tempos para avaliar.

No próximo capítulo, aprofundaremos as análises em cada uma delas.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as implicações de uma iniciativa de formação continuada para professores de Educação Física escolar acerca da temática avaliação. Portanto, daqui em diante, iniciamos o processo de análise com base nas três categorias que formulamos: Os sentidos da avaliação na educação escolar; O papel da avaliação na Educação Física; Conteúdos, estratégias e tempos para avaliar.

4.1 Sentidos da avaliação na educação escolar

Esta categoria apresenta os modos como os professores reconheciam a avaliação de um modo geral e na relação com a Educação Física, bem como, que papel atribuíam à avaliação no processo de ensino da Educação Física.

Dentre os escritos dos docentes presentes nos questionários, ganhou destaque uma concepção de avaliação assentada na seguinte ideia: “Forma de compreender o aprendizado do aluno”. Tais respostas apresentaram aproximação com o que salienta Libâneo (1990), ou seja, a perspectiva de que avaliação é uma tarefa pedagógica que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o desenvolvimento de dificuldades dos estudantes.

Outro sentido atribuído à avaliação por parte dos professores se assentou na “Compreensão e obtenção de dados (desenvolvimento do aluno) aliada a uma ação” que, igualmente contempla as reflexões trazidas por Libâneo (1990), uma vez que, além de buscar compreender o desenvolvimento do estudante, também tem a preocupação em realizar uma ação direta com base nos dados obtidos. Essas ideias estiveram presentes nos escritos dos professores, como, por exemplo: “[...] o que precisa ser repensado no seu processo” (SARA); “[...]de modo a determinar mudanças no processo de ensino [...]” (FERNANDA).

Vale ressaltar os aspectos da ideia de “via de mão dupla” trazida por Fernandes e Greenville (2007), presentes nas respostas de Sara, Fernanda e Cida, se atentando para um olhar tanto para a prática do aluno como para a prática do docente.

Em relação aos demais apontamentos trazidos pelos docentes, podemos dizer que todos eles destacaram aspectos importantes para se pensar a realização de uma avaliação, porém se mostraram insuficientes para caracterizá-la por completo. Isto significa que aspectos como ação, reflexão, análise de resultados e atribuição de valores são elementos constituintes da avaliação, a qual também deve acompanhar e nortear o processo de ensino e aprendizagem (HOFFMAN, 1994; LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1990), porém essas características isoladas não cumprem o papel de definir a avaliação em seu total sentido.

É possível sinalizar então que as percepções de três professores participantes em relação à sua definição de avaliação estavam mais direcionadas à uma prática de “verificação”, trazida por Luckesi (1990) tendo a ação encerrada ao se obter o dado:

Uma maneira de mensurar o processo de ensino (PROF.)

Análise de resultados (VITÓRIA)

Avaliação é um instrumento utilizado pelo professor para identificar o quanto seu aluno assimilou dos conteúdos dados durante as aulas. (FABI)

Em contrapartida, os professores também manifestaram percepções que relacionam à avaliação à “Compreensão e obtenção de dados (desenvolvimento do aluno) aliada a uma ação”, compartilhando com o que é defendido por Luckesi (1990), ou seja, constituindo uma ação que não apresenta fim em si mesma, mas orienta ações que visam o alcance de um objetivo pré estabelecido.

Penso que a avaliação deve acontecer de forma contínua durante todo o processo de aprendizagem, permitindo identificar os progressos e dificuldades dos alunos, como também a atuação do professor, de modo a determinar mudanças no processo de ensino para melhor cumprir os objetivos propostos, ajustar as intervenções pedagógicas a fim de otimizar as aprendizagens. (FERNANDA)

Avaliar é diagnosticar o que o aluno / aluna aprendeu e o que precisa ser repensando no processo de ensino aprendizagem. (SARA)

Ao compararmos os dados obtidos no questionário inicial com o questionário final, pudemos identificar um maior alinhamento entre os professores, bem como, um acentuado foco na avaliação como um recurso para compreensão do desenvolvimento dos estudantes. Aspecto que pode ter sido mobilizado por reflexões que se deram no interior do curso.

Acredito ser um meio de contribuir para um autoconhecimento do aluno, de analisar todas as etapas passada pelo aluno, e sempre com o objetivo de alcançar novos objetivos. Um processo diagnóstico contínuo do aluno, uma reflexão de sua prática, de conteúdos e estratégia para sua melhoria e formação de sua aprendizagem individual e até mesmo social. (PH198)

Procedimentos que verificam o processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito a adequação de conteúdo, metodologias e a análise se os objetivos educacionais foram alcançados pelos estudantes, considerando suas individualidades. (CLÁUDIO)

Avaliação é um processo que revela ao professor o que o aluno aprendeu, o quanto do conteúdo foi assimilado por ele e se as expectativas de aprendizagem foram alcançadas. (FABI)

O mesmo foi percebido na relação da associação da avaliação com a prática de verificação de resultados. Enquanto na avaliação inicial três docentes assinalaram essa perspectiva, no questionário final somente uma docente manteve essa posição. Os outros dois assim se manifestaram:

Uma maneira de direcionar o trabalho. (PROF.)

Avaliação é um processo que revela ao professor o que o aluno aprendeu, o quanto do conteúdo foi assimilado por ele e se as expectativas de aprendizagem foram alcançadas. (FABI)

Houve uma outra mudança significativa neste comparativo, pois no questionário final cinco docentes apontaram a avaliação como uma forma de nortear/auxiliar o processo pedagógico, aspecto indicado apenas por um docente no questionário inicial.

Ajuda no processo de ensino e aprendizagem, dá um feedback para os alunos para verificar se os objetivos foram atingidos. (MARIA)

Penso ainda que seja nortear o trabalho pedagógico. Claro que vejo com mais perspectivas. (FABRÍCIO)

Uma maneira de direcionar o trabalho. (PROF.)

Uma forma de nortear o trabalho docente. (ANA 1)

Uma ferramenta pedagógica. (BETO)

Além disso, é possível perceber nas falas de Fabrício, Prof. e Ana 1 uma ação sendo gerada a partir da avaliação. Por mais que não esteja sendo mencionada explicitamente a obtenção dos dados, é possível relacionar que o “norteamiento” ou

“direcionamento” do trabalho pedagógico/docente só ocorre com base neles, dessa forma, obtêm-se mais respostas que vão de acordo com a visão de Luckesi (1990) e Libâneo (1990) de que a avaliação não é uma ação que “congela” o objeto.

Também foi possível identificar, no comparativo inicial com o final, uma maior associação de elementos que constituíam a avaliação, como por exemplo: “através de uma avaliação processual, participativa, diagnóstica e formativa” (Fernanda) e “a análise se os objetivos educacionais foram alcançados” (Cláudio). Falas essas que estão diretamente ligadas aos conteúdos apresentados e discutidos durante o curso de formação continuada.

Podemos apontar que houve um avanço em relação à compreensão da definição de avaliação pela maior parte dos docentes que realizaram o curso de formação continuada (11), fazendo com que deixassem de ter uma visão de avaliação restrita à verificação de resultados e passassem a compreender que tais dados são importantes e podem alavancar ações que levem a melhoria do ensino.

4.2 O papel da avaliação na Educação Física escolar

Esta categoria deu relevo às percepções docentes acerca do papel da avaliação na Educação Física. Entretanto, vamos percebendo, ao longo das respostas que os professores, mesmo questionados sobre a especificidade da área, seguiram enfatizando elementos mais gerais do processo avaliativo.

Os dados do questionário inicial evidenciaram maior ênfase no entendimento da avaliação como redirecionamento das ações docentes com base nas informações trazidas pelos processos avaliativos realizados. Aspecto que pode demonstrar que, por mais que em alguns momentos parte dos professores utilizem a avaliação como forma de verificação, há também momentos nas quais ela se concentra na análise da aprendizagem dos estudos que, como salientam Luckesi (1990) e Libâneo (1990) o grande valor da avaliação está em compreender todo o desenvolvimento do aluno e não apenas o resultado final.

Elucidar e aperfeiçoar os processos que envolvem ensino e aprendizagem, desde o planejamento na elaboração de conteúdos, objetivos, estratégias e intervenção pedagógica. (CLÁUDIO)

Avaliar e redirecionar (se necessário) as ações. (PROF.)

É uma maneira de avaliar aprendizagem e redirecionar o planejamento se necessário. (FABI)

É onde o professor pode ter uma ideia da evolução do aluno, se o que foi planejado está de acordo com os conteúdos aplicados, se pode continuar no mesmo processo ou deve dar uma revisão e replanejar para aquilo de onde quer chegar no plano estabelecido. (PH198)

Os docentes também deram destaque ao papel da avaliação na análise da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, notamos uma maior preocupação dos docentes em associar o papel da avaliação tanto no correspondente ao ensino (organização do processo) quanto à aprendizagem dos estudantes, ora de modo articulado, ora prestigiando exclusivamente os estudantes. Dentro desse cenário mais amplo, podemos dizer que foram sendo iniciadas novas narrativas dos docentes pesquisados que parecem esboçar novas perspectivas avaliativas.

Acredito que tem o papel de nortear a caminhada do ensino nas aulas, como mediar os conteúdos para os alunos / alunas. (SARA)

Procurar a melhora no coletivo e individual do aluno. (VITÓRIA)

Analisar a absorção dos conteúdos, a assimilação efetiva dos alunos sobre o que se ensina. E em que momento estamos no processo. (FABRÍCIO)

Avaliar o aluno em todos os seus aspectos, como: motor, psíquico e social. (CIDA)

Outras perspectivas que se tornaram presentes e se relacionaram com as especificidades da Educação Física podem ser visualizadas nas escritas, como:

Introduzir o aluno na cultura corporal de movimento. (MARIA)

Acredito que a avaliação na EFE deve estar pautada na necessidade de transformação social, cujo papel é provocar uma formação e atuação autônoma, crítica, cultural, corporal, social, onde o aluno possa ampliar suas linguagens, saberes e seus modos de pensar e agir no mundo. (FERNANDA).

Nesse sentido a avaliação não somente é um componente “passivo” do processo de ensino e aprendizagem, mas “ativo”, pois não somente retira dados, mas provoca, faz refletir e auxilia na inserção dos estudantes na cultura corporal de movimento. Ademais, os professores reconhecem a particularidade da Educação Física, configurada por seu objeto pedagógico, ou seja, a cultura corporal de movimento.

Embora reconheçamos que a aproximação da Educação Física com a concepção de cultura corporal de movimento, como sugerem Melo e Bastos (2012),

traga ainda mais complexidade para se pensar e se realizar a avaliação, por outro lado ela parece acender luzes para outros caminhos que não os dos processos avaliativos que tradicionalmente marcaram este componente curricular, caracterizados por testes e avaliações quantitativas voltadas para o desenvolvimento da aptidão física e da performance esportiva, como denunciou Darido (2012).

No comparativo entre os escritos acerca do papel da avaliação na Educação Física no início e após o curso, identificamos a orientação do processo de ensino como o principal papel da avaliação na Educação Física, abrangendo oito das doze respostas escritas.

Com isso percebemos o ganho de importância que a avaliação recebeu durante o processo de realização do curso de formação continuada. Visto que, ao “nortear”, “ajudar”, “orientar”, “auxiliar” e “direcionar e redirecionar” o trabalho docente/pedagógico, ela se torna peça fundamental e indissociável do planejamento, para que ele possa estar cada vez mais adequado e atendendo as exigências e particularidades dos estudantes, favorecendo assim o desenvolvimento do aluno.

Resumidamente...ela auxilia no processo e não só 'avalia' o aluno. (PROF.)

Verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos, nortear o trabalho a ser desenvolvido. (MARIA)

A avaliação na Educação Física auxilia o professor a planejar as aulas de acordo com as necessidades de seus alunos. (FABI)

Dependendo do momento que ocorre pode ser diagnóstica, processual ou somativa. O papel é de orientar o trabalho docente. (ANA 1)

Permite reconhecer prioridades e localizar ações educacionais. A avaliação em Educação Física deve considerar a observação e análise voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos, atitude, corporal do aluno. Deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições, diálogos entre alunos e professor com eles. (PH198)

Direcionar e redirecionar o trabalho pedagógico. (FABRÍCIO)

Um norteador (SARA)

Ajudar no trabalho. (VITÓRIA)

Assim sendo, o sentido que se manifesta na frase “auxiliar na orientação do processo de ensino” vai em direção ao que Libâneo (1990) propõe, pois reconhece que avaliação deve ser uma prática necessária e permanente e que visa a

reorientação de atividades pedagógicas, levando em consideração o que foi obtido com a(s) avaliação(ões).

Igualmente no questionário final os docentes deram destaque aos objetivos trazidos pela perspectiva de Educação Física orientada pela defesa do objeto pedagógico denominado cultura corporal de movimento.

O conceito de Educação Física que Gonzalez e Fraga (2009, p. 113) nos apresentam revela o valor da cultura e suas representações sociais:

De um modo específico, cabe à educação física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde. É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, dos movimentos expressivos, entre outros que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina. Entre tantos desdobramentos possíveis, os saberes produzidos pela experimentação das práticas, o conhecimento da estrutura e dinâmica destas manifestações, bem como a problematização dos conceitos e significados a elas atribuídos, compõem as competências e conteúdos a serem ensinados na escola.

Para Daolio (1996, p.40), a Educação Física se constitui:

Numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. Então ela deveria partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento.

A partir de ambas as citações acima, é possível compreender que a especificidade da Educação Física está pautada no corpo em movimento, sendo trabalhado em diversas práticas (ginásticas, lutas, jogos, danças, esportes, movimentos expressivos e lúdicos), não apenas visualizando o aprendizado motor das mesmas, mas principalmente aspectos históricos e culturais que as compõem, buscando assim finalmente aguçar e instigar o estudante a buscar e se apropriar destes saberes, trazendo maior significado à cultura corporal de movimento e à sua linguagem corporal utilizada no decorrer de sua vida.

Portanto, ao concluir que parte dos docentes conseguiu realizar a transição de enfatizar elementos mais gerais do processo avaliativo (não específicos à Educação

Física) para finalmente elementos que ligam a avaliação às especificidades da área, estamos dizendo que neste segundo momento o papel da avaliação agora compreendido por eles pode potencializar o aprendizado deste componente e principalmente o processo de significação do movimento corporal por parte dos estudantes. Auxiliando assim na compreensão do movimento como aspecto expressivo e cultural, além disso, abordando também o movimento corporal de forma mais específica, com maior propriedade, o que não ocorre nos demais componentes curriculares à não ser na Educação Física.

Por esta perspectiva, Cláudio se manifestou em defesa de um processo avaliativo que se voltasse para “Propor reflexão acerca da aprendizagem (...)”. Essa narrativa apresenta ligação direta com o uma ideia trazida por Hoffman (1994, p.57): “Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação (...)”. Ou seja, não é uma mera atividade sem fundamento, mas com propósito estabelecido, no caso o de refletir sua aprendizagem acerca da cultura corporal, para que possa compreendê-la e usufruí-la com maior propriedade.

Por fim, Cida apresenta perspectiva de que o papel da avaliação na Educação Física seria o de avaliar nos aspectos “motor, psicomotor, social e intelectual”, aspectos esses muito semelhantes às dimensões propostas por Darido (2012): “cognitiva, motora (ou procedimental) e atitudinal”.

Podemos concluir então que o curso favoreceu novas perspectivas sobre a avaliação em Educação Física, abrindo espaços para novas possibilidades que não somente uma perspectiva passiva, uma vez que parte dos professores inicialmente ainda se mantinham próximos de uma visão meramente de verificação. Além disso, é possível também perceber a maior proximidade encontrada pelos professores em relação à compreensão da avaliação com aspectos específicos da área de Educação Física, conseguindo alinhar os objetivos da avaliação aos objetivos deste componente curricular.

4.3 Conteúdos, estratégias e tempos para avaliar

Antes de dar início à análise desta categoria, vale ressaltar a presença de uma pergunta em específico a mais no Questionário Inicial quando comparado ao Questionário Final. Sendo ela: “você avalia seus alunos?”, tal pergunta pode parecer ter o “sim” como resposta óbvia, uma vez que, como já mencionado anteriormente a avaliação é um fator imprescindível para o processo de ensino e de aprendizagem.

Porém, por esse estudo tratar também de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e consequentemente esse ciclo não estabelecer obrigatoriedade de conceito ou nota para a disciplina de Educação Física, há a possibilidade de professores descartarem o uso da avaliação utilizando isso como justificativa. Esse não é o caso de nenhum dos docentes participantes da pesquisa, uma vez que todos responderam avaliar seus alunos, assim é possível compreender que os docentes inicialmente não apresentam a visão de avaliação apenas como fim para nota, o que é um ponto positivo, pois dá abertura para se pensar a avaliação de forma mais completa e abrangente, podendo ser um instrumento que auxilie de forma mais eficaz o processo de ensino e de aprendizagem.

Tendo isso exposto, avançamos para análise dos dados, tendo como foco desta etapa os conteúdos, estratégias e tempos para avaliar apresentados pelos professores antes e depois da realização do curso de formação continuada.

Em relação às respostas dos docentes ligadas ao conteúdo das avaliações, novamente, por maior parte dos mesmos, há um reforço na ideia de avaliação como forma de compreender o aprendizado do aluno trazida por Libâneo (1990). Entretanto, agora visualizando por uma nova perspectiva. A preocupação com o desenvolvimento do aluno é indispensável, porém há uma “falta” por maior parte dos entrevistados em relação ao que esse desenvolvimento está pautado, ou seja, procura-se compreender o desenvolvimento do aluno em relação à quais aspectos?

Se as habilidades foram desenvolvidas. Pois com as habilidades adquiridas o aluno se desenvolve. (MARIA)

Avalio a participação, aprendizagem e o quanto eles assimilaram do conteúdo. Porque preciso atribuir nota. (FABI)

AVALIO SE OS CONCEITOS APRESENTADOS FORAM COMPREENDIDOS E SE AS INSTRUÇÃO FORAM COMPREENDIDAS NA PRÁTICA. (ANA 1)

Resumindo: se houve aprendizagem, se o aluno entendeu, se aprendeu, se houve evolução naquilo que foi ensinado. (PH198)

Participação e seu progresso. (VITÓRIA)

A avaliação consiste no desempenho, ou seja, execução das tarefas em sala de aula e fora dela. Compreendendo desempenho, não somente a participação e muito menos a performance motora, por exemplo, mas o que assimilou é apreendeu sobre o conteúdo. Justifico essa avaliação como forma de compreender se o conteúdo para o estudante, teve significado ou sentido de acordo com sua individualidade e ritmo de aprendizagem. (CLÁUDIO)

Conhecimentos prévios dos alunos, pois possibilita a relação com o que será ensinado e também reavaliar o trabalho; a prática em grupos, elaboração de brincadeiras, resolução de situações-problemas, progresso e a evolução dos alunos; na roda de conversa, reflexão e discussão sobre as vivências, o que experimentaram, o que sentiram e como agiram. (FERNANDA)

Assim, é possível perceber uma maior completude em relação aos conteúdos relacionados ao desenvolvimento dos alunos nas respostas de Cláudio e Fernanda, enquanto que nas demais respostas obtidas sente-se falta de um maior direcionamento para pautar essa análise.

Por outro lado, houve respostas que delimitaram com maior clareza quais aspectos da aprendizagem se quer observar. Sendo esses aspectos os mesmos condizentes às dimensões motora e atitudinal apresentadas por Darido (2012).

O aprendizado de novas habilidades e capacidades corporais. O desenvolvimento das habilidades e capacidades corporais, que os alunos já possuem. Os aspectos psíquico, sociais e valores. (CIDA)

Avalio a formação como um todo, tanto a parte motora dentro do contexto como a ação desse aluno diante das circunstâncias do que se ensina. (FABRÍCIO)

Percebemos então um maior direcionamento, obtendo uma certa ênfase e privilégio no movimento, na capacidade corporal e em aspectos sociais e comportamentais, mas por outro lado, exclui-se a dimensão conceitual, voltada ao “saber-sobre”.

Vale ressaltar a resposta de um docente que de certa forma foge do padrão de resposta apresentado previamente, ao explorar o momento de pandemia devido à Covid-19.

As atividades enviadas (remotamente). Necessidade de atribuir uma nota aos alunos. (PROF)

Entretanto, é importante destacar na fala de “Prof” um aspecto também presente na fala de “Fabi”, a necessidade de atribuir nota. Aspecto esse criticado por Libâneo (1990) por reduzir a avaliação apenas à uma função de controle, sem que haja um real significado pedagógico por traz da avaliação. A nota/conceito deve ser consequência da avaliação, não objetivo final.

Em contrapartida aos dados relacionados ao conteúdo das avaliações, adquiridos anteriormente à realização do curso de formação continuada, as respostas dos docentes ao final do curso abordam temas semelhantes (desenvolvimento do

aluno e aspectos cognitivos, motores e atitudinais) porém agora com maior embasamento teórico e aprofundamento em suas questões.

A corporeidade, conceitos e valores apreendidos de maneira consciente e significativa. (...) (CLÁUDIO)

O conhecimento prévio dos conteúdos, se as habilidades foram desenvolvidas. (...) (MARIA)

Se ele assimilou os conceitos trabalhados durante as aulas, se o aluno sabe fazer, jogar e orientar-se no espaço e tempo e como ele se comporta com os outros alunos, considerando atitudes e valores. (...) (FABI)

As aprendizagens dos estudantes em todas as linguagens corporal, oral, escrita. O envolvimento, a compreensão e o desempenho em todas as vivências, atividades e discussões manifestadas pelos alunos (...) (FERNANDA)

Acredito que devemos avaliar o entendimento do aluno sobre a etapa do trabalho que está ocorrendo. (ANA 1)

Uma evolução. (...) (VITÓRIA)

Diferentemente da primeira etapa, agora é possível perceber um maior direcionamento em grande parte das respostas voltadas ao desenvolvimento do aluno, assim visando: assimilação de conceitos, saber fazer, saber jogar, saber orientar-se, atitudes e valores, as diferentes linguagens, entre outros aspectos. Auxiliando e facilitando assim o trabalho do avaliador e a maior coerência nas avaliações.

Já em relação aos escritos docentes que se aproximavam das dimensões apresentadas por Darido (2012), mas que privilegiavam apenas as dimensões atitudinal e motores, nessa segunda etapa há também uma ampliação, passa-se a dar valor também a dimensão cognitiva.

Acredito que deva abranger todas as dimensões cognitiva motora que é a competência e conhecimento que ela apresenta, as capacidades físicas e seus Valores, atitudes que cada aluno apresenta. (...) (PH198)

O todo, o ser Integral. Motor, cognitivo, social. Oral, escrita e corporalmente. Para que se tenha faça uma análise efetiva da evolução do aluno." (FABRÍCIO)

Os aspectos psicomotor, social e intelectual (...) (CIDA)

Em outras respostas os docentes não se preocupam em especificar o conteúdo que se deve avaliar, mas apresentam a avaliação como um instrumento amplo de ensino que pode ser explorado em diversas ocasiões.

(...) a avaliação pode ser usada pra qualquer, objetivo mas tem que ter objetivo. (BETO)

Avaliação geral, inclusive o conteúdo que está sendo desenvolvido (PROF)

É importante ressaltar a resposta de Beto, uma vez que pode fazer referência aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos nos documentos norteadores de Educação Física do município (Matriz Curricular do Município), ou seja, a avaliação pode ser modificada para estar de acordo com qualquer que sejam eles, visando identificar o desenvolvimento do aluno com base em determinado objetivo.

Partindo agora para as estratégias avaliativas, voltamos a analisar os dados obtidos com o Questionário Inicial. Ao observar as respostas dos docentes, uma primeira impressão que se tem é da importância da observação como técnica avaliativa por grande parte deles.

Através das atividades propostas, um diagnóstico, observação durante as atividades. (PH198)

Avalio por observação e por registro dos mesmos. (CIDA)

Segundo Darido (2012), a técnica de observação era a mais utilizada durante a década de 1980, período em que a avaliação se resumia basicamente a aspectos atitudinais. Diante disso, pode-se concluir que a observação é uma possível técnica de avaliação, mas que sozinha não consegue abranger todos os possíveis focos de avaliação presentes da Educação Física escolar.

É importante ressaltar o fato de, dentre as quatro respostas apresentadas anteriormente, nenhuma sinaliza realizar qualquer tipo de registro para que possa utilizar essa informação posteriormente. Esse registro seria importante pelo fato de conseguir sistematizar de melhor maneira a avaliação, delimitando focos de observação, realizando assim uma observação mais individualizada, além disso, principalmente o registro se torna importante devido ao armazenamento de informação, uma vez que o professor deve se preocupar com diversas salas de aula,

diversas avaliações e diversos alunos, assim sendo, tais informações dificilmente conseguiriam ficar armazenadas somente na “cabeça”.

Por outro lado, também houveram docentes que demonstraram conhecimento de diversas formas avaliativas, que por sua vez conseguem abranger diversos aspectos dos alunos. As falas a seguir apresentam uma variedade de possibilidade de avaliações, aspecto que, segundo Melo e Bastos (2012), possibilita abranger todos os aspectos de desempenho do aluno. Barbosa e Martins (2011) concordam com Melo e Bastos (2012) e ressaltam a importância dessa diversificação visando compreender as individualidades que cada aluno possa apresentar.

Avalio as práticas corporais, de forma individuais, através de grupos e coletivos, para averiguar o aprendizado do aluno enquanto indivíduo e com o outro. Aplico, também, avaliações de conteúdos teóricos. (CIDA)

Observação, registros no meu caderno, registros escritos, desenhos, trabalhos, pesquisas dos alunos, autoavaliação; com a utilização desses instrumentos posso constatar se os objetivos estão sendo alcançados e o que o aluno aprendeu, além de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. (FERNANDA)

Durante as aulas através de diálogos coletivo, antes e ao término de cada situação de movimento. Tarefas na perspectiva da execução das vivências motoras. Tarefas para casa na forma de uma pesquisa ou questão problema sobre o conteúdo. (CLÁUDIO)

As estratégias avaliativas estão diretamente ligadas ao tempo de realização das mesmas, ou seja, quando serão colocadas em prática determinadas estratégias. Uma vez que tais estratégias são feitas com um propósito pré estabelecido e a um planejamento, é necessário pensar em um ou mais momentos para sua realização, também de acordo com um planejamento e com o objetivo de cada avaliação.

Ainda relacionado ao Questionário Inicial, a última questão realizada sobre a temática avaliação teve justamente como foco a frequência que os professores realizavam avaliação em sua prática escolar. Os dados obtidos se concentraram em três respostas, sendo elas: “durante toda aula” tendo sendo respondida por 10 professores (Maria; Fabi; Fernanda; Ana 1; Beto; Cida; Ph198 e Vitória); “uma vez por mês” sendo respondida por 2 professores (Fabrício e Cláudio); e “uma vez por bimestre/trimestre” sendo respondida por 2 professores (Prof e Sara).

Por mais que Ana 1 e Maria dizem realizar uma avaliação diária em sua prática escolar, ambas trazem um aspecto interessante e até então diferente nessas

avaliações. Esses aspectos apresentados vão de encontro com a ideia de avaliação por “momentos de ensino” trazida por Cortesão (2002).

Durante todo o processo de ensino aprendizagem. Porque devemos considerar os conhecimentos prévios, toda o envolvimento durante o processo e as habilidades desenvolvidas até o final do processo. (MARIA)

Antes para ver o que eles sabem sobre, durante para acompanhar suas evoluções e depois para ver se o objetivo foi alcançado (ANA 1)

O “prévio” ou “antes” pode ser traduzido como avaliação diagnóstica, que tem o objetivo de identificar competências e saberes dos alunos no início de uma fase de trabalho ou conteúdo. O “durante” se traduz como avaliação formativa, uma avaliação de meio de processo que auxilia o encontro de falhas, aspectos a melhorar e aprendizagens ainda não alcançadas, possibilitando remanejar ações. E por fim, o “depois” ou “final de processo” pode ser traduzido como avaliação somativa, essa avaliação busca sintetizar os resultados obtidos em uma ação situação educativa. Tais aspectos ainda seriam abordados ao decorrer do curso de formação continuada, mas é interessante observar que duas docentes já tinham consciência de tais conceitos e os aplicavam em suas aulas.

Retornando agora para a temática estratégias avaliativas, mas dessa vez pautada nos dados obtidos no Questionário Final, é possível perceber um avanço referente ao maior leque de possibilidades de avaliações apresentados em comparação aos dados do Questionário Inicial.

(...) Como? Através da observação individualidade e registros durante os processos das atividades propostas trabalhos em equipe, provas escritas e rodas de conversa. Por quê? Para identificar o que deu certo ou errado e assim melhorar o planejamento das aulas. (FABI)

(...) Através de observações e registros em caderno ou no diário, rodas de conversa, observação do fazer do aluno, fotos, filmagens, avaliações diagnósticas, desenho ou escrita, registros no caderno, pesquisa, autoavaliação. Essas práticas avaliativas fornecem subsídios para tomadas de decisões sobre o trabalho pedagógico, contribuindo dessa forma para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física (FERNANDA)

(...) através de conteúdos teóricos e práticas corporais diversas, lúdicas e subjetivas, respeitando as faixas etárias, a história do aluno ou da comunidade que ele pertence. Porque, **dessa forma, a chance de conseguir atingir o aluno, promovendo um melhor aproveitamento com resultados positivos são maiores.** (CIDA, grifo nosso)

Esse maior acervo de estratégias avaliativas, aliado com o trecho grifado no escrito de Cida, seguem a ideia apresentada por Barbosa e Martins (2011), de que a maior diversificação de avaliações auxilia a contemplar as individualidades dos diferentes alunos, levando à um ensino mais equalitário.

Já em relação à frequência da realização das avaliações, neste momento final há uma total mudança de cenário em relação às respostas obtidas. Em um primeiro momento a grande maioria dos docentes alegaram realizar avaliações “durante toda aula”, já neste segundo momento nenhum dos docentes apresenta o mesmo pensamento. Isso se dá por conta de discussões e conversas que ocorreram durante o decorrer do curso que fizeram com que os professores pudessem compreender a avaliação como um momento estruturado e sistematizado, que necessita de um espaço delimitado dentro do planejamento, assim como um momento específico de pausa e realização. Logo, se o contrário fosse verdadeiro, e todo dia fossem realizadas avaliações, ela deixaria de fazer sentido, ou não seria realizada de forma que trouxesse benefícios para o processo de ensino e de aprendizagem, além de não proporcionar espaço para as demais práticas pedagógicas.

Dessa forma, os achados encontrados no Questionário Final sinalizam primeiramente uma preocupação em não estabelecer um momento fixo exato e indiscutível de realização de avaliações, assim podendo modifica-las em com base nas necessidades expressas pela turma ou aluno e adequá-las ao planejamento, e é claro, realizando-as de forma continua durante todo o processo de ensino. Dessa forma mantendo relação com a ideia de Libâneo (1990), fazendo da avaliação “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente” (p.125).

De forma contínua durante todo o processo de aprendizagem, permitindo identificar os progressos e dificuldades dos alunos, como também a atuação do professor, de modo a determinar mudanças no processo de ensino para melhor cumprir os objetivos propostos, ajustar as intervenções pedagógicas a fim de otimizar as aprendizagens. (SARA)

A avaliação, são elementos para uma reflexão, diagnóstica continua sobre a pratica. Por quê? Auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados, adequações no processo de aprendizagem individual e coletiva. (PH198)

Continua. Para ver cada evolução (VITÓRIA)

Sempre a cada término de um novo conteúdo e durante o processo das atividades nas aulas. Só assim o professor conseguirá identificar o quanto seu aluno aprendeu e evoluiu. (BETO)

Seguindo essa mesma lógica, porém agora especificando ainda mais os momentos de ensino, aproximando assim com os tipos de avaliação trazidas por Cortesão (2002), avaliação diagnóstica, formativa e somativa, apresentam-se as repostas de três professores.

(...) O como avaliar deverá ocorrer de forma sistemática, antes, durante e após a ministração do conteúdo. Ou seja, em momentos distintos que envolvam aferição, análise e adequação aos objetivos, traduzidos em avaliação diagnóstica, formativa e somativa. (...) Penso que em momentos pontuais, a depender dos objetivos educacionais propostos. Dessa forma, considero que avaliar saberes e experiências prévias e a aprendizagem durante o processo, auxiliaram estudantes e professores para que verifiquem, discutam e analisem se os objetivos estão sendo alcançados. Claro que não se pode desconsiderar uma avaliação final ou somativa. No entanto, as avaliações: diagnóstica e formativa podem se encaixar na trajetória do ensino e aprendizagem, não se tornando uma cobrança de desempenho apenas. (...) (CLÁUDIO)

No início do processo, no meio (sempre que achar necessário) e no final. (MARIA)

No começo para auxiliar no planejamento, durante os trabalhos para nortear dos procedimentos e ao final para validar o aprendizado. (ANA 1)

Por outro lado, também há aqueles que em suas respostas apresentam uma quantidade exata de avaliações por conteúdo ou bimestre, sendo estas invariáveis e indiferentes às adequações ao processo de ensino. Desconsiderando assim as discussões realizadas durante o desenvolvimento do curso de formação continuada, o qual foi pautada a importância das avaliações diagnóstica, formativa e somativa (CORTESÃO, 2002).

2 vezes por bimestre (PROF)

EM DOIS MOMENTOS POR BIMESTRES. (SARA)

Acredito que, a cada conteúdo trabalhado deve-se fazer uma avaliação. Quando durante um bimestre, trabalhamos quatro conteúdos, faremos quatro avaliações durante o bimestre. (CIDA)

Diante de todos os apontamentos trazidos neste subcapítulo, é possível concluir que houve mudanças significativas acerca dos conteúdos, estratégias e tempos para avaliar da grande maioria dos docentes.

O conteúdo das avaliações trazidas inicialmente pelos docentes seguia um caminho correto, o da avaliação do desenvolvimento, porém com pouco direcionamento para pautar a análise desse desenvolvimento, assim ao final do curso

é possível observar avanço na significação destes conteúdos para os professores, agora observando o desenvolvimento do aluno pautado em diferentes objetivos.

Em relação às estratégias avaliativas usadas pelos professores, é possível sinalizar um aumento em seu acervo de possibilidades e uma maior sistematização nas avaliações propostas, podendo agora abranger as diferentes especificidades e demandas trazidas pelos estudantes, como é visível principalmente nas falas de Fabi, Fernanda, Cida e Cláudio apresentadas.

Por fim, o período de realização da avaliação passou de uma ideia majoritariamente de avaliação diária (todas as aulas) ou de momentos estanques para uma maior liberdade, envolvendo a avaliação em diversos momentos que se adequassem às necessidades de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes por meio de avaliações diagnósticas, processuais e formativas. Ademais, os docentes também parecem ter compreendido a importância da realização de avaliações a partir de um planejamento e não como algo assistemático e espontâneo.

Para finalizar este estudo, o próximo capítulo apresenta as considerações finais. Assim, buscamos relacionar o ponto de partida da pesquisa e as concepções trazidas pelos docentes no início da iniciativa de formação continuada ao seu final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o desenvolvimento de aprendizagem demonstrado pelos professores após a realização do curso de formação continuada é notável em todas as categorias apresentadas durante a etapa de análise.

Pode-se concluir que o curso fez com que a prática de avaliação apresentasse uma maior significação para os professores, este avanço é notável uma vez que anteriormente ao curso as práticas ditas avaliativas estavam voltadas em sua maioria para práticas de verificação do ensino, sem que se soubesse o que realizar com tais dados obtidos de maneira efetiva, enquanto que após a realização do curso, como demonstrado na fase de análise de dados, os professores buscaram sentido e significação destes dados, utilizando-os para norteamiento de ensino, remanejamento de ensino, readequação de atividades e entre outros, ou seja, a avaliação deixou de se tornar um ponto final, para se tornar um impulsionador de melhorias, afetando assim o ensino positivamente e auxiliando um processo de ensino e de aprendizagem mais adequado.

Em um primeiro momento é revelado uma perspectiva do papel da avaliação na Educação Física escolar que parece acenar para um esforço de superação de avaliação apenas como mediação, comparação de resultados ou atribuição de notas. Elementos que caracterizaram as práticas avaliativas da área ao longo do tempo. Já em um segundo momento, revelado pelo Questionário Final, já foi possível observar um passo a mais em direção à essa superação, e até mesmo casos que demonstraram total superação desta visão “ultrapassada”, dando novos sentidos ao papel da avaliação na Educação Física escolar.

Mais um avanço perceptível está relacionado ao entendimento do “o que avaliar”. Aspecto que se encontrava incompleto, pois havia a compreensão de que o que se devia avaliar estava ligado ao desenvolvimento do aluno, mas não havia uma especificação clara de como esse desenvolvimento deveria estar relacionado. A partir disso, foram exploradas e compreendidas novas formas de olhar para o desenvolvimento do aluno, não apenas pelo seu desempenho motor ou pela participação e motivação em aula, mas também o uso e apropriação destes

movimentos, aspectos teóricos e conceituais, a criticidade, criatividade, o pensar a prática, formas de interação e entre outros.

Houve também um aumento no acervo de possibilidades de realização de avaliações diversas, aumento esse que não se expressa apenas numericamente, mas de forma que possibilite os professores de criar e desenvolver novos métodos avaliativos ligados a diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, buscando contemplar diferentes saberes e individualidades.

Em relação à frequência de utilização da avaliação, por mais que tenha sido pautado mais especificamente durante o curso a importância das avaliações diagnóstica, processual e formativa, apenas parte dos professores compreendeu e se apropriou do uso dessas três avaliações. Contudo, é perceptível o avanço de outra grande parte ao observar o distanciamento de uma avaliação diária pautada somente na observação sem sistematização, que provavelmente teria sido realizada sem gerar impacto ao ensino. Assim, o avanço está na compreensão de avaliação como algo sistematizado, com momento específico de realização pensado a partir de um planejamento, levando em consideração os conteúdos que se aborda e os objetivos que pretende alcançar, pensamento compreendido por maioria dos professores.

Infelizmente, um aspecto importante que deve ser levado em consideração durante a realização de um curso de formação continuada, também exaltado por Rossi (2010), a relação teoria e prática, não pode ser ressaltada nesse estudo, por mais que tenha sido pautada durante a realização do curso. Entretanto, torna-se uma possibilidade de posterior estudo, tendo como foco a aplicação de tais conhecimentos adquiridos durante o processo de formação continuada na sala de aula.

Vale ressaltar que o processo de construção de conhecimento e aproveitamento para cada indivíduo se não é homogêneo, ou seja, acontece diferentemente para cada um. Nesta pesquisa não foi diferente, o impacto causado pelo curso de formação continuada em cada um dos professores apresenta uma intensidade. Dois aspectos que possam ter interferido durante esse momento são: 1. o estado de pandemia de Covid-19, que pode ter causado impactos de maior ou menor intensidade no dia-a-dia de cada um dos docentes, além do desgaste emocional passado, podendo ter gerado baixo aproveitamento do curso em algum indivíduo; 2. A sobrecarga de atividades escolares (podendo também ser causada pela pandemia), retirando o foco do curso. Todavia, quando observado de ponto de vista geral, mesmo com esses empecilhos, o desenvolvimento do grupo é perceptível.

Diante de todos esses aspectos, o impacto gerado por um curso de formação continuada com a temática avaliação para professores de Educação Física escolar é positivo, tendo alcançado o objetivo de ampliar o conhecimento dos mesmos acerca dessa temática e fazer com que seja possível aplica-los dentro da sala de aula, além abrir caminhos para que possam continuar buscando, aprendendo e recriando sua prática pedagógica aprimorando assim a qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Palestra apresentada no Simpósio Brasileiro–Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de, v. 26, 2014.
- BAGATINI, Gabriela Zucki; DA SILVA SOUZA, Maristela. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-16, 2019.
- BARBOSA, Maria Rita Leal da Silveira; MARTINS, Angélica Pinho Rocha. Avaliação: uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem. **Revista da Católica**, v. 3, p. 1-9, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de de 27 de outubro de 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O Significado da formação continuada docente. **Anais...** Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4, Londrina: UEL, 2009.
- CHUIEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.
- CRISTINO, Ana Paula da Rosa. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)**. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.
- DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, n. 2, p 40-42, 1996.
- DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.
- FERREIRA, Marcos Santos; DE MELLO, João Gabriel. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014.

FREITAS, Daniel Cesar *et al.* Formação continuada de professores de educação física. **Corpo consciência**, p. 9-21, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GREENVILLE, Roberta; FERNANDES, Saulo. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Motrivivência**, n. 28, p. 120-138, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativa sem Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-posições**, v. 15, n. 2, p. 201-217, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel–PR, 2015.

LOUREIRO, Walk; CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. A representação social de formação continuada de professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, p. 571-581, 2015.

LUCKESI, Cipriano. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Caderno Idéias**. São Paulo: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990, v. 8, p. 71-80.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1998, 7ª edição.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas da Pedagogia/diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MILEO, Thaisa Rodbard; KOGUT, Maria Cristina. A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica. In: **Anais...** IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia: EDUCERE, Curitiba/Paraná, 2009. p. 4943-4952.

MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012.

MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 119-123, 2020.

PEREIRA DAS NEVES, Cláudia et al. A influência das formações continuadas no cotidiano dos professores de Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 3, p. 137-137, 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

ROSSI, Fernanda. **Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores**. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/São Paulo, 2010.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, v. 18, p. 542-556, 2012.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. **Anais...** IV Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE

Prezado(a) Professor(a),

Estamos convidando você para participar da pesquisa intitulada “Construção e implementação de processos avaliativos nas aulas de Educação Física: articulações entre o Currículo Municipal e a Base Nacional Comum Curricular”.

O objetivo deste estudo é analisar um processo de mobilização dos docentes em torno da reflexão sobre a avaliação e as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física do município xxxxxxxx, estabelecendo vínculos entre o currículo do município e a BNCC.

A sua participação irá ajudar a alavancar reflexões acerca da avaliação entre os professores, bem como, ações em torno de outros modos de avaliar, encorajando o grupo a empreender novas ações em suas aulas, mediar processos formativos entre seus pares e produzir material didático.

Você irá responder a um formulário contendo questões sobre o assunto.

Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos para responder o formulário. Em caso destas ocorrências, entre em contato conosco para que possamos auxiliá-lo(a) e oferecer o suporte adequado.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

Caso você não entenda algo sobre o formulário, não goste de qualquer situação que identificar ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a professora Lílian Aparecida Ferreira ou o graduando André Hugo Bueno de Souza, responsáveis pelo estudo, pelo e-mail (xxxx@unesp.br) ou pelo telefone (11) xxxxxxxx.

Não vamos falar seu nome/identificação em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. As informações por você disponibilizadas no formulário ficarão guardadas em local seguro e arquivadas pelo(a) pesquisador(a), sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos.

Você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa, bem como, não terá nenhum gasto. Em caso de eventuais danos decorrentes da mesma, com comprovação causal evidenciada, será garantida a sua indenização.

Cumpramos informar que tal pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da universidade envolvida sob o número de parecer 4.327.878.

Caso responda que aceita participar, clicando no ícone no final deste texto, você será direcionado(a) para as questões da pesquisa.