



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
CAMPOS DE BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS

ROGÉRIO ALVES ANTUNES JUNIOR

PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS DE ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

BELO HORIZONTE

2020



ROGÉRIO ALVES ANTUNES JUNIOR

**PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS DE ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Admir Soares de Almeida Junior

BELO HORIZONTE

2020



A636p Antunes Júnior, Rogério Alves
2020 Percepções e sentimentos de estudantes na avaliação em educação física escolar.
[manuscrito] / Rogério Alves Antunes Júnior – 2020.
136 f., enc.: il.



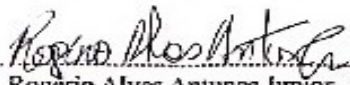

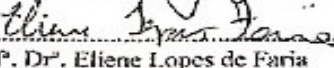
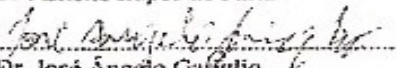
Orientador: Admir Soares de Almeida Junior

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 95-99

1. Professores – Teses. 2. Educação física – estudo e ensino – Teses. 3. Estudantes – Teses. I. Almeida Junior, Admir Soares de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL</p> <p>Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional (PROEF)</p>	
<p>ATA DE SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO</p> <p>MESTRANDO: Rogério Alves Antunes Junior INÍCIO DO CURSO: 2018</p> <p>Às 14:00 horas do dia 29 de abril de 2020, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, foi realizada a sessão pública, de forma remota (online), da defesa da Dissertação de Mestrado de ROGÉRIO ALVES ANTUNES JUNIOR, com o trabalho intitulado: <i>PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS DE ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</i>, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).</p> <p>A Banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: PROF. DR. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR (orientador), Prof.ª DR.ª ELIENE LOPES DE FARIA e PROF. DR. JOSÉ ANGELO GARIGLIO.</p> <p>O candidato realizou apresentação oral de sua pesquisa por, aproximadamente, 30 minutos. Em seguida, foi arguido pelos docentes membros da Banca.</p> <p>Após a arguição a banca decidiu pelo seguinte resultado:</p> <p>(X) Trabalho aprovado () Trabalho reprovado</p> <p>Belo Horizonte, 29 de abril de 2020.</p> <p>Candidato:  Rogério Alves Antunes Junior</p> <p>Banca:</p> <p> Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior</p> <p> Prof.ª Dr.ª Eliene Lopes de Faria</p> <p> Prof. Dr. José Ângelo Gariglio</p>		



AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer e dedicar esse trabalho a minha família, especialmente meus pais Rogério e Iris, que sempre me apoiaram em tudo que precisei durante minha vida.

A minha esposa Ana Paula e minha filha Rafaela, por serem meu porto seguro.

Aos professores do mestrado, que juntamente com o coordenador José Ângelo, abraçaram a ideia e tornaram possível a realização do mesmo.

Ao meu orientador, Admir Soares, pelo suporte e incentivo.

A todos os amigos, que de alguma forma, fizeram parte dessa jornada, agradeço com um forte abraço. Em especial àqueles que o mestrado me trouxe.

Ao Wilson Horbelt e sua família, pela hospitalidade e amizade.

A Elizete Pereira, que me estimulou a participar do processo seletivo.

A Flávia Maria, que praticamente foi uma aluna do curso e sempre nos ajudou muito nos deslocamentos e nos momentos de descontração.

Obrigado a todos que contribuíram direta e indiretamente!



“... é sempre bom lembrar de um dado significativo da educação no Brasil: de cada 100 alunos, 93 estão em escolas públicas. São milhões de estudantes... Para a imensa maioria deles a Educação Física é sua oportunidade de realizar o direito de se apropriar do vasto acervo de práticas corporais da cultura que constitui seu ensino, de ter uma experiência com essa cultura. Uma experiência que se deseja acolhedora de todos, amorosa com todos, para alegrar e enriquecer a experiência da vida – que as tristezas já são excessivas.”

(VAGO)

RESUMO

O presente trabalho discute as percepções e os sentimentos dos alunos ao serem avaliados por diferentes instrumentos: prova escrita, desempenho esportivo, portfólio e autoavaliação. Para iniciar a discussão, realizamos uma retomada histórica da avaliação de um modo geral e especificamente na Educação Física escolar. Participaram da pesquisa dezenove estudantes do sétimo ano. Utilizamos como instrumento para a coleta de dados, um questionário com questões discursivas que foi aplicado após a utilização de cada instrumento avaliativo. Os resultados apontam para a necessidade de se ampliar a utilização de instrumentos avaliativos, mas, ao mesmo tempo compreende que a utilização dos mesmos, não garante uma melhora no ensino se não estiverem alinhados a uma concepção de avaliação como meio e não fim. Este trabalho não pretendeu ranquear os instrumentos avaliativos, mesmo porque não seria possível, porém, acreditamos na palavra “possibilidade” no sentido de que nunca encontraremos o modelo avaliativo ideal, mas na possibilidade de nos aproximarmos dele.

Palavras-chave: Educação Física. Avaliação. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work discusses students' perceptions and feelings when they are evaluated by different instruments: written test, sports performance, portfolio and self-assessment. To start the discussion, we made a historical review of the evaluation in general and specifically in school Physical Education. Nineteen students of the seventh year participated in the research. We used as a tool for collecting data, a quiz with discursive questions that was applied after the use of each evaluative instrument. The results point to the need of expanding the use of evaluation instruments, but at the same time understand that the use of them does not guarantee an improvement in teaching if they are not aligned with the concept of evaluation as a means and not an end. This work did not intend to rank the evaluation instruments, even because it would not be possible, however, we believe in the word “possibility” in the sense that we will never find the ideal evaluation model, but on the possibility of approaching it.

Keywords: Physical education. Evaluation. Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 A história da avaliação no mundo.....	13
2.2 A história da avaliação no Brasil.....	17
2.3 Avaliação na atualidade.....	21
2.3.1 Medo e violência na avaliação.....	28
2.4 Avaliação em Educação Física.....	30
2.5 Aprendizagem significativa.....	38
3 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	41
3.1 Universo da Pesquisa.....	43
3.2 Participantes.....	48
3.3 Ensinar e aprender.....	49
3.4 Instrumentos de produção de dados.....	52
3.5 Procedimentos para a coleta e seleção de dados.....	53
3.6 Instrumentos avaliativos utilizados.....	54
3.6.1 Portfólio.....	55
3.6.2 Prova escrita.....	56
3.6.3 Auto-avaliação.....	57
3.6.4 Avaliação de desempenho esportivo/técnico.....	58
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES.....	100

1 INTRODUÇÃO

Ingressei na faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2003, com o objetivo de após a graduação, atuar na área não-formal. A Educação Física formal, a área escolar, era para mim, um grande vazio. Sou um dos “filhos” do abandono do trabalho docente, inclusive sem a oferta da disciplina em grande parte da minha trajetória de estudante da educação básica. Dessa forma, a educação física escolar era um território desconhecido.

Durante o curso, ao entrar em contato com disciplinas que abordavam a área escolar, comecei a criar esboços do que seria a Educação Física dentro da escola. As lacunas eram grandes, mas já se iniciava uma reflexão sobre o papel e o lugar dessa disciplina. Não existia até então uma concepção do que seria uma aula de Educação Física na escola.

Com o passar dos períodos, das disciplinas, do tempo e das discussões, a possibilidade de atuar nesse desconhecido e temido território foi se concretizando. A abordagem crítico-superadora se mostrou como o caminho certo a seguir, onde antes existia um nada, um norte foi criado.

Em 2007, concluí minha graduação e fui aprovado no concurso para professor da rede municipal de Carandaí. Desde então, atuo na rede pública de educação. Ao longo desse percurso atravessei e ainda atravesso momentos distintos em minha prática pedagógica: esportivização, histórico-crítico e abandono.

Após o término da graduação, ingressei em uma pós-graduação lato sensu, em fisiologia do exercício, que por não estar vinculada a educação física escolar, em nada influenciou minha prática. Nessa época, as especializações em Educação Física escolar eram escassas, a única que eu conhecia, acontecia em dias de semana e como já residia em outra cidade, não foi possível ingressar.

Em treze anos de prática docente, posso dizer que fui o professor que tive como estudante e fui também o professor que gostaria ter dito. Havia um norte, mas em alguns momentos aconteciam desvios. O ingresso e a formação no mestrado, tornaram o caminho para o norte (abordagem histórico-crítica) mais claro, mais compreensível.

O interesse em pesquisar sobre avaliação na educação física escolar, já vinha de uma inquietação¹ do meu cotidiano com relação ao tema e eclodiu na primeira disciplina do mestrado, “Problemáticas da Educação Física”. Apesar da disciplina não abordar diretamente

¹ A inquietação reside nas dúvidas e incertezas: Como avaliar? Será que os alunos se dedicarão a uma avaliação em uma disciplina que não reprova? Aproximo-me das outras disciplinas ou crio métodos próprios? Se sim, quais seriam?

o tema avaliação, o mesmo surgiu em uma das discussões sobre legitimidade da educação física escolar, gerando em mim, a curiosidade em pesquisar, sobre as percepções dos alunos com relação as avaliações de educação física.

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo discutir as percepções e os sentimentos dos alunos de uma determinada turma do sétimo ano ao serem avaliados por diferentes instrumentos: prova escrita, desempenho esportivo, portfólio e autoavaliação. Com a preocupação de contribuir com questões relacionadas a avaliação na educação, mais especificamente na Educação Física, e que em algum momento possa gerar reflexões para quem escreve e para quem lê. Reflexões em busca de uma prática docente que utilize a avaliação como um meio de conduzir a aprendizagem e não como um ponto final.

Durante muitos anos, os modelos avaliativos tradicionais, baseados na rotulação, seleção e punição dos alunos foram hegemônicos na instituição escolar. Porém, atualmente, esses modelos vêm sendo questionados e sofrendo ressignificações. Com relação ao modelo tradicional Luckesi (1995) nos diz que a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e repetitivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas.

Na atualidade, novas possibilidades de se projetar uma avaliação com diferentes registros vêm sendo utilizadas. Nessa perspectiva a avaliação é mais complexa do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-los aprovados ou reprovados (DARIDO, 2012). Para Libâneo (1994), avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. Dessa forma, a apreciação qualitativa dos resultados de uma avaliação fornecem ao professor dados para uma reflexão sobre a sua prática docente, demonstrando em que medida suas abordagens e metodologias estão sendo eficientes nos diferentes campos de aprendizagens dos alunos.

Nas últimas décadas, na Educação Física escolar brasileira, é possível identificar um movimento que busca superar um modelo avaliativo esportivista ou tradicional, -em que os critérios avaliativos eram o desempenho das capacidades físicas e esportivas, testes físicos, habilidades motoras, medidas antropométricas -para um modelo atrelado ao movimento renovador da década de 80, na qual a avaliação vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa (DARIDO, 2012).

Com essa mudança de paradigma da avaliação na educação e em especial na Educação Física escolar, surge o interesse em pesquisar como os discentes percebem as diferentes possibilidades avaliativas, de modo que se possa contribuir com informações que se configurem como um material que auxilie a outros docentes a (re)significar práticas

avaliativas que estejam vinculadas a especificidade da Educação Física escolar. Para Schneider e Bueno (2005), a disciplina Educação Física se diferencia dos outros componentes curriculares, pois trabalha com saberes que se organizam em uma esfera diferente. Corroborando com esse ponto Charlot (2009) salienta que a Educação Física não é uma disciplina escolar como as demais porque lida com uma forma de aprender que não a apropriação de saberes – enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la.

A avaliação, nesse caso, rompe com a pretensão da medida, cedendo espaço para o registro e interpretação dos dados, baseados no exercício constante da leitura de sinais, de indícios, a partir dos quais se manifestam juízos de valores e tomadas de decisões (SANTOS, 2005).

Para falarmos da avaliação na Educação Física escolar, não podemos deixar de considerar a avaliação educacional de modo geral, e ao mesmo tempo, considerar as especificidades, complexidades e singularidades da avaliação na Educação Física escolar.

O trabalho tem como objetivo aplicar diferentes instrumentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem na disciplina Educação Física, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental; analisar as percepções dos estudantes quanto aos diferentes tipos de instrumentos avaliativos utilizados ao longo de um semestre; identificar, os sentidos atribuídos à avaliação no processo de ensino e de aprendizagem de diferentes temas da cultura corporal de movimento.

A interrogação que originou, fomentou e orientou a pesquisa foi sobre quais seriam as percepções dos estudantes, de uma determinada turma do sétimo ano, sendo avaliados por diferentes instrumentos avaliativos nas aulas de Educação Física na busca de uma aprendizagem significativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de avaliar é inerente ao cotidiano do ser humano, avaliamos constantemente, qualquer tomada de decisão foi antecedida por uma avaliação. Quando ouvimos as palavras avaliação, provas, teste e exame, remetemos nossos pensamentos à escola, a educação. Porém, antes de falarmos da atualidade, do modelo avaliativo que vem sofrendo críticas, reflexões, questionamentos e transformações, faremos um resgate histórico da avaliação no mundo e no Brasil.

2.1. A história da avaliação no mundo

Não temos a pretensão de esgotar quantitativamente os estudos e relatos da avaliação/exame através dos tempos, mas sim, realizar uma tentativa de esboço dos caminhos percorridos pela avaliação e seus modelos, dos tempos mais remotos até os dias atuais.

Acredita-se que a avaliação surgiu no contexto escolar, como meio de verificação de aprendizagem dos alunos, mas analisando o processo histórico da avaliação, percebemos que ela precede a medição de conhecimentos dos alunos, e por muito tempo se faz presente na história da sociedade, tendo como primeiro vestígio a palavra exame (BARRIGA, 2002).

A avaliação vem de longa data, em 2.205 a.C, o imperador chinês “Shun” examinava seus oficiais a cada três anos, com o objetivo de promover ou demitir (EBEL e DAMRIN, 1960 *apud* DEPRESBITERIS, 1989). Desde tempos primitivos algumas tribos realizavam uma avaliação para os jovens serem considerados adultos, era realizada uma espécie de prova referente aos seus usos e costumes (SOEIRO & AVELINE, 1982). No ensino Egípcio, por volta de 2.100 a.C, predominava o processo de memorização e a utilização de castigos objetivando à garantia e eficiência da educação para o trabalho (ARANHA, 1989). Milênios atrás, chineses e gregos utilizavam critérios avaliativos para selecionar indivíduos para assumir determinados cargos (DEPRESBITERIS, 1989). Na China, havia um sistema de exames no qual todos os cidadãos poderiam alcançar cargos de prestígio e poder, na realidade funcionava como uma forma de controle e manutenção social. Na Grécia, em Esparta, os jovens eram submetidos a duras provas de jogos e competições atléticas, em que deveriam suportar a fadiga, fome, sede, calor, frio e dor (SOEIRO & AVELINE, 1982).

Na Idade Média, o exame para se tornar um bacharel, consistia na interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres. Para concluir o doutorado, o exame

era ler publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lombardo (SOEIRO & AVELINE, 1982).

Os exames escolares, como conhecemos atualmente, já estavam inscritos nas pedagogias dos séculos XVI e XVII com os padres Jesuítas e pelo bispo protestante John Amós Comênio (LUCKESI, 1995). A pedagogia jesuítica tinha especial atenção ao ritual das provas e exames. Eram momentos solenes, com bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados. Na pedagogia Comeniana, a educação deveria ser o centro de interesse da ação do professor, os exames eram um meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem, segundo Comênio, o medo é importante na atenção e aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 1995).

Após a Revolução Francesa, com o ideal de liberdade, igualdade e fraternidade (*Liberté, Egalité, Fraternité*), inicia-se um processo de sistematização da avaliação educacional. Porém, a burguesia, ao chegar ao poder, adota um modelo educacional liberal conservador, pois através da educação realizava a manutenção do seu poder, seu modo de vida e valores (LUCKESI, 1995).

Horace Mann, no século XIX, foi um dos pioneiros nos testes de avaliação escolar nos Estados Unidos, após tecer duras críticas ao sistema de ensino da época, elaborou medidas que poderiam alavancar a qualidade do ensino, entre elas podemos destacar, a substituição das avaliações orais pelas escritas, um aumento do número de questões de um teste e a mudança de conteúdos gerais para específicos e a reavaliação dos objetivos educacionais. As ideias de Mann contribuíram para a criação de programas de exames estaduais e regionais (DEPRESBITERIS, 1989).

Diz a história que uma controvérsia entre Mann e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da educação fez com que ele propusesse a experimentação de um sistema uniforme de exames, em uma amostra selecionada de estudantes das escolas de Boston. Os resultados dessa experiência reforçaram muitas críticas feitas por Mann à qualidade da educação e indicaram a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais (DEPRESBITERIS, 1994, p. 51-52).

Joseph Mayer Rice foi outro estudioso da época que contribuiu para as mudanças na avaliação ao desenvolver os primeiros testes objetivos para o uso em pesquisas escolares. Desenvolveu a construção, uso e correção de testes objetivos e dissertativos, além de buscar as diferenças entre esses dois tipos de teste, na função de medir, avaliar, prever e classificar. Com o desenvolvimento de testes objetivos, tornou-se possível estabelecer programas de exames estaduais e regionais (DEPRESBITERIS, 1989). Rice realizou durante dez anos

estudos e experiências a respeito de testes de escolaridade, sendo considerado como o pioneiro no campo da mensuração (SOEIRO & AVELINE, 1982).

Inspirados na obra de J.M. Rice, alguns educadores realizaram pesquisas sobre o subjetivismo do critério do professor no julgamento das provas. Esses estudos, desenvolvido por volta de 1910, consistiram na apresentação de uma mesma prova a vários professores, pedindo-lhes que atribuíssem a essa prova uma nota. A comparação das diferentes notas atribuídas à mesma prova, pelos diversos professores, revelou a falta de fidedignidade, isto é, de consistência nas notas escolares, mostrando que elas dependiam mais da personalidade do professor do que do conhecimento que o aluno tinha da matéria. Os resultados dessas pesquisas ratificaram as conclusões de Rice, e confirmaram a necessidade de se adotar instrumentos mais objetivos de medida e avaliação (HAYDT, 2003, p. 85).

Em países da Europa, principalmente França e Portugal, houve o desenvolvimento de uma ciência chamada Docimologia. O termo docimologia vem do grego *dokimé*, que significa “nota”. A docimologia é a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados (LANDSHERE, 1976 *apud* DEPRESBITERIS, 1989). Realizava uma crítica aos métodos avaliativos tradicionais utilizados com fins seletivos. A docimologia foi dividida em duas, a clássica ou negativista e a experimental ou positivista (DEPRESBITERIS, 1989).

A Docimologia clássica punha ênfase no aperfeiçoamento das técnicas de construção dos instrumentos de avaliação e análise de resultados. A Docimologia experimental centrava-se na avaliação como um comportamento, procurando determinar, experimentalmente, os mecanismos intervenientes na decisão avaliativa, tais como: reação dos aplicadores, reação dos submetidos aos exames, discrepância entre situação de exame e entre critérios de aplicadores (DEPRESBITERIS, 1989, p.6-7).

Nas primeiras décadas do século XX, a maior parte dos estudos relacionados à avaliação educacional estavam relacionados a aplicação de testes, resultando em um caráter instrumental o processo avaliativo (DEPRESBITERIS, 1989).

Por volta de 1950, o norte-americano Ralph Tyler mudou a perspectiva de mensuração do processo avaliativo, gerando um impacto na literatura com seu “Estudo dos oito anos”, onde juntamente com Smith, defendia a inclusão de diversos procedimentos avaliativos (testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal) (DEPRESBITERIS, 1989).

Segundo Tyler (1982), muitas pessoas consideram a avaliação como sinônimo de aplicação de testes com lápis e papel. Apesar de achá-los extremamente importantes, pois permitem determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos, o autor mostra que existem outros objetivos, como o de ajustamento pessoal, que são

avaliáveis através de observação das crianças em situações nas quais estejam envolvidas, por exemplo, em interações sociais (DEPRESBITERIS, 1989, p.7).

O “Estudo dos Oito Anos” foi inovador para a época, pois destacou os objetivos da avaliação e apresentava um feedback para que alterações ocorressem. Porém, ainda considerava a avaliação como uma atividade final e não parte de um processo em construção (DEPRESBITERIS, 1989).

Outro estudioso da avaliação foi Mager, que tinha a ideia de que avaliar é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre esta comparação. Um teste é o processo de medir uma determinada característica, com itens de verificação e diagnóstico. A verificação visa determinar se um padrão foi alcançado, o diagnóstico, visa esclarecer o motivo pelo qual um padrão não foi alcançado (DEPRESBITERIS, 1989).

James Popham considerava que a avaliação era o ato de aferir, utilizando a comparação entre o resultado observado e um padrão pretendido (SOEIRO & AVELINE, 1982).

Cronbach em meados de 1963, foi o primeiro estudioso a vincular as atividades avaliativas ao processo de tomada de decisão, indicou que os métodos de ensino e o material instrucional utilizado no desenvolvimento de um programa são realmente eficientes para aperfeiçoar o currículo. A avaliação pode identificar as necessidades dos alunos, incentivando sucessos e auxiliando deficiências. Para Cronbach, a avaliação teria a função de julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores (VIANNA, 1982 *apud* DEPRESBITERIS, 1989).

Benjamin Bloom defendeu a ideia de uma aprendizagem para o domínio, com uma educação contínua durante toda a vida do indivíduo, cabendo à escola assegurar experiências de aprendizagens bem-sucedidas no campo das ideias e do autoconhecimento. Para Bloom, o grande desafio da aprendizagem para o domínio é encontrar uma forma de reduzir o tempo requerido pelos estudantes mais lentos, de modo que a aprendizagem se torne menos longa e cansativa. Dessa forma, defendia a utilização de diferentes estratégias de ensino. O processo de ensino aprendizagem tem por finalidade preparar o estudante, enquanto o processo de avaliação final tem a finalidade de verificar a extensão do desenvolvimento do estudante (DEPRESBITERIS, 2000).

Em 1957, Bloom e colaboradores criaram uma taxonomia (técnica de classificação) de objetivos educacionais, estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. A

classificação de Bloom é denominada hierárquica: cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior (DEPRESBITERIS, 1989).

Com sua ênfase na aprendizagem para o domínio, Bloom (1963) defende a ideia de que cada vez mais é necessária uma educação contínua, durante toda a vida do indivíduo. Cabe à escola esforçar-se para assegurar experiências de aprendizagem bem-sucedidas, no campo das ideias e do autodesenvolvimento, a todos os estudantes. Para isso, deve passar por mudanças, primordialmente relacionada a atitudes dos estudantes, professores e administradores, mudanças que devem ser realizadas, também, nas estratégias de ensino e no papel da avaliação (DEPRESBITERIS, 1989, p. 9).

Seria impossível elencar todos os autores que produziram ideias e materiais sobre avaliação ao longo da história, mas encerraremos lembrando dois autores e uma autora, brasileiros, Vianna, Medeiros e Novaes.

Heraldo Marelin Vianna em seu livro “Testes em educação” (1982), apresenta como ideias principais, a medida do desempenho escolar como fundamental para uma educação eficiente; o planejamento cuidadoso na elaboração dos testes; a observação das diferentes variáveis que afetam o desempenho do estudante: tempo, tipo de item e grau de dificuldade; a nota obtida em um teste, não é um valor absoluto, mas uma estimativa sujeita a erro (DEPRESBITERIS, 1989).

Ethel Bauzer Medeiros nos apresenta as seguintes ideias em seu livro “Provas objetivas: técnicas de construção” (1977), a educação é um processo intencional que necessita de verificação de resultados; a qualidade do processo educativo está ligada a observação dos resultados obtidos, para verificar as mudanças conseguidas nos educandos e uma apreciação crítica do trabalho do educador (DEPRESBITERIS, 1989).

Maria Helena Novaes distingue a avaliação em restrita, intermediária e ampla. A avaliação restrita preocupa-se com dados quantitativos e classificação de alunos. A intermediária, busca apreciar e julgar os aspectos qualitativos. A avaliação, na forma ampla, busca introduzir a pesquisa no campo educacional (SOEIRO & AVELINE, 1982).

2.2 A história da avaliação no Brasil

Não podemos desassociar a história da avaliação no Brasil da história da educação, dessa forma percorreremos ambos os percursos.

A história da educação no Brasil começa em 1549 com a chegada dos primeiros padres Jesuítas, movidos por intenso sentimento religioso da fé cristã, durante mais de 200 anos

foram praticamente os únicos educadores, com seus rituais de provas e exames (AZANHA, 1993).

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chega ao Brasil em 1549, vem acompanhado por diversos jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega.

Apenas quinze dias depois de sua chegada, os missionários já fazem funcionar na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola “de ler e escrever”. É o início de um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do país pelo Marquês de Pombal.

Nesse período de 210 anos, eles promovem uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos novos habitantes da nova terra (ARANHA, 1989, p. 119).

Embora de início as primeiras escolas reunissem os filhos dos índios e dos colonos, a tendência da educação jesuítica é a separação entre os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho, na medida do possível. Com os filhos dos colonos, porém, a ação tende a ser mais efetiva, exercendo-se além da escola elementar de ler e escrever (ARANHA, 1989, p. 121).

Em 1759, os padres Jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, criando uma grande lacuna na educação, as medidas adotadas pelo ministro Dom José I, o Marquês de Pombal, não surgiram efeitos e a educação permaneceu estagnada até a chegada da família real Portuguesa em 1808.

Várias medidas desconexas e fragmentadas são tomadas até que as primeiras providências mais efetivas são levadas a efeito, a partir de 1772. Começa então a implantação do ensino público oficial: a coroa se encarrega de organizar a educação, nomeando professores e estabelecendo planos de estudo e inspeção (ARANHA, 1989, p. 166).

Porém, são inúmeras as dificuldades a serem enfrentadas. Os colégios estão dispersos e não há mais a formação de mestres, não havendo, portanto, uniformidade de ensino. Existem queixas quanto à incompetência dos mestres leigos que, por sua vez, eram muito mal pagos. Além disso, tudo é centralizado no Reino, o que torna a máquina administrativa extremamente morosa e ineficaz (ARANHA, 1989, p. 166)

Com a chegada da família real Portuguesa, algumas mudanças ocorreram, porém, a educação escolar se mantinha como privilégio das elites. As mudanças realizadas sempre tenderam a resolver problemas imediatos, nunca se preocupando com a educação como um todo. A educação se preocupou com o ensino superior (elites) e deixou de lado os demais níveis de educação (povo) (ARANHA, 1989).

Após a independência do Brasil, conquistada/comprada em 1822, esboça-se um interesse na popularização da educação, porém tais ideias nunca foram colocadas em prática.

Durante o século XIX, a educação brasileira permaneceu desorganizada, anárquica e desagregada. Com a reforma do ensino resultante do Ato Adicional à Constituinte (1834), que descentraliza o ensino, a responsabilidade pela educação superior ficaria para o poder central

(coroa), a educação elementar e secundária ficaria sob a responsabilidade das províncias. Dessa forma, ficava discriminada a educação da elite e a educação do povo (ARANHA, 1989).

Como não há exigências de conclusão de curso primário para se ter acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos com preceptores. Apesar de tudo, já na Constituição outorgada de 1824, por influências das ideias liberais europeias, há referência a um “sistema nacional de educação”. Mas o que ocorre, de fato, é a oferta de pouquíssimas escolas, onde se oferece apenas a instrução elementar: ler, escrever e contar (ARANHA, 1989, p. 193)

Segundo um relatório de 1867, apenas 10% da população em idade escolar se achava matriculada nas escolas primárias (ARANHA, 1989, p. 193).

Logo após a proclamação da República, a Constituição de 1891 reafirma o processo de descentralização do ensino, herança do Império (ARANHA, 1989). Os anos se passaram e chegamos ao início do século XX com o nível de escolarização da população brasileira ainda baixíssimo (AZANHA, 1993).

Do período dos padres jesuítas até 1930, o sistema de ensino brasileiro tinha como modelo a escola tradicional, com metodologia de ensino baseada na instrução verbal e na memorização, as avaliações se baseavam na averiguação quantitativa dos conteúdos armazenados pelos alunos (MAUAD, 2003).

A partir de 1930, o governo de Getúlio Vargas realizou reformas significativas na área educacional, influenciado pelos Estados Unidos e Europa. O país passa a ter um modelo educacional que se diz contrário ao modelo tradicional de ensino utilizado até então. A educação passa a ter características nacionalistas, valorização do ensino profissional, da educação moral e cívica e da educação física (BETTI, 1991). De forma gradativa, o modelo de Escola Novista começa a influenciar a educação. Para o escolanovismo a educação é o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. A avaliação era realizada perante as observações e constatações dos esforços e êxitos dos alunos (SOUZA, 1990 apud MAUAD, 2003).

De 1936 a 1951 as escolas primárias dobram e as secundárias quase quadruplicam, em número, ainda que tal desenvolvimento não seja homogêneo, tendo se concentrado nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos (ARANHA, 1989, p. 244)

É interessante lembrar a contribuição do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, criado por volta de 1930, com a direção da professora Helena Antipoff. A equipe de especialistas dessa instituição realizou vários trabalhos, dentre

eles a construção de testes objetivos de escolaridade. No Brasil, durante a década de 30, foram criados serviços de testes em São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP) e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro desenvolveram estudos e trabalhos sobre a necessidade de se adotar medidas mais objetivas de avaliação do aproveitamento escolar, divulgando o uso de testes e medidas entre os educadores brasileiros (HAYDT, 2003).

O modelo educacional vigente passa por novas influências e transformações a partir da década de 60, dessa vez, por tendências tecnicistas, na qual a escola deveria ser produtiva, racional, organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho, uma mão-de-obra qualificada (ARANHA, 1989). A avaliação retornou para o caráter de mensuração dos dados.

De fato, desde o golpe de 1964 foram feitos diversos acordos sigilosos, que só vieram a se tornar públicos em novembro de 1966, e que visaram a reforma educacional. São acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), pelos quais o Brasil passa a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma. O treinamento de técnicos tinha em vista a adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática. Daí o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a especialização das funções e a burocratização, tudo isso visando melhor eficiência e produtividade (ARANHA, 1989, p. 254).

Nas décadas de 70 e 80, ressurge, a proposta de Paulo Freire, a Pedagogia Libertadora, se opondo as tendências tecnicistas e tradicionais de ensino. Buscando conhecimentos e conteúdos que possuíssem significado para o educando, almejando a democratização do ensino, da cultura e a valorização do homem na formação de um cidadão crítico (SILVA, 2000).

[...] as lutas pela redemocratização do país no final da década de 1970 trouxeram à tona no campo educacional, as propostas pedagógicas de Paulo Freire, sendo estas adaptadas de acordo com experiências no âmbito de movimentos sociais e administrações estaduais e municipais de caráter democrático-popular durante os anos 80 (SILVA, 2000, p. 185).

A chamada linha Libertadora tinha como objetivo formar um aluno que pudesse se autogerir, ou seja, havia a preocupação de sistematização de conteúdos que possuíssem significados para o aluno. Buscava-se a democratização do ensino, da cultura e a valorização da bagagem cultural dos alunos. O processo de avaliação era a autoavaliação (LIBÂNIO 1989 *apud* MAUAD, 2003).

A partir dos anos 90, começa a circular no meio educacional palavras como: qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência

e produtividade, frutos do liberalismo. A educação passou a servir como base para a competitividade no país, pois, para a concorrência do mercado, conquistar ou manter um emprego, ser um cidadão do século XXI, era necessário estar em sintonia com a modernidade, surgindo assim um projeto pedagógico que talvez possa ser chamado de pedagogia do neotecnismo, que surge para atender os interesses capitalistas (SILVA, 2000). O modelo avaliativo passa a atender as avaliações externas, uniformes, com caráter de mensuração, competição e classificação dos alunos, que agora se ampliou e classifica também as escolas.

Nos dias de hoje, apesar do cenário excludente e desastroso das políticas educacionais e dos modelos avaliativos, devemos acreditar e seguir com nossas utopias, pois, a dinâmica imposta pelo capital não acontece de forma mecânica. Existem propostas pedagógicas que são opostas ao modelo liberal burguês. Não seria possível que uma única proposta pedagógica possa superar os desafios atuais (SILVA, 2000).

2.3 A avaliação na atualidade

[...] a avaliação do rendimento escolar é utilizada como instrumento de controle disciplinar, de discriminação do aluno, de controle de sistema de classe social, de forma ameaçadora. Pressupondo uma homogeneidade da clientela escolar, ela propõe igualdade de condições a classes heterogêneas, com contextos de vida diferentes. Desconsidera, dessa forma, a especificidade de cada um, o ritmo de aprendizagem próprio de cada aluno. Com isso crava o destino do aluno, decide trajetórias de vida baseadas em reprovação e aprovação. No ensino público, ao decidir a repetência e a evasão, define o destino social e, mesmo no ensino particular, define uma maratona de pais em busca de ações auxiliares de psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, não sem consequências para a formação da percepção que os alunos terão de si mesmos, pela forma como são conduzidos os processos de encaminhamento embasados nos resultados da avaliação (SOUSA, C.P. 1994, p.129-130).

Assim, a avaliação da avaliação, pelos agentes que atuam na escola, pode conduzir a uma análise e a um redirecionamento do modo de funcionar da escola, levando a uma posição compromissada com os alunos que a frequentam. Dessa maneira, parece-nos que o avanço inicial deve ocorrer na direção de que seja aclarado, pelos agentes escolares, o real sentido que vem assumindo a avaliação da aprendizagem, no processo escolar, aprofundando-se a discussão dos princípios e fins do processo avaliativo e, a partir daí, do próprio projeto pedagógico que é vivenciado pela escola (SOUSA, S.K. 1994, p.106)

A avaliação de aprendizagem escolar é, ou deveria ser utilizada, como um meio de se obter informações sobre os avanços e dificuldades dos discentes, sendo um procedimento contínuo de suporte para o docente e discente em suas tomadas de decisões.

Sousa, C.P. (1994)², aponta algumas propostas sobre avaliação:

- A avaliação do rendimento escolar deve ser desenvolvida a partir da proposta da escola, da função que a escola assume na sociedade e o perfil de aluno que pretende formar.
- A avaliação do rendimento escolar tem como função identificar, verificar, diagnosticar as dificuldades e problemas que possam impedir o aluno de avançar em sua aprendizagem.
- A avaliação do rendimento escolar deve analisar o aluno como um todo, indo além do aspecto cognitivo.
- A avaliação é uma faca de dois gumes. Diagnostica tanto a aprendizagem do aluno como o ensino oferecido pelo professor.
- A avaliação tem como uma das funções, orientar o aluno para caminhos mais produtivos da aprendizagem.
- A avaliação deve assumir com seriedade seu papel no cenário pedagógico. Ela é um passo necessário no processo de desenvolvimento do aluno, na aquisição de conhecimento realizado com orientação do professor.
- A avaliação não deve ser punitiva e autoritária. Sua função está ligada à possibilidade de se oferecer ao aluno uma didática eficiente.

Haydt (2003) considera a avaliação um processo contínuo e sistemático, não podendo ser esporádico e improvisado, tem a função de fornecer um feedback para alunos e professores, para que possam atingir os objetivos previstos.

A relação entre os resultados da aprendizagem e os procedimentos de ensino é por demais evidente. Quando a classe, durante ou ao final de uma unidade de ensino, é submetida a uma avaliação, e os alunos apresentam respostas que traduzem um bom nível de aproveitamento, o professor tente a concluir que seus procedimentos de ensino foram adequados. Da mesma forma, quando a classe é submetida a uma avaliação e um número elevado de alunos não apresenta um bom desempenho, o professor deve, em primeiro lugar, questionar a eficácia do seu trabalho didático. Como poderá motivar mais seus alunos? Deverá redefinir os conteúdos programáticos? Utilizar procedimentos mais eficazes para introduzir e fixar os conteúdos? Sua linguagem está adequada aos alunos, suas explicações estão sendo devidamente compreendidas? Ele exige apenas informações memorizadas, ou permite que seus alunos descubram novas formas de aplicar noções aprendidas em situações variadas? Essas perguntas e outras mais o professor pode fazer a si mesmo, na tentativa de repensar o seu trabalho em sala de aula. Cabe a ele replanejar a sua atuação didática, verificando de que forma pode aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem (HAYDT, 2003, p. 22).

² Alguns termos apontados aqui remontam a um modelo de avaliação mais clássica, utilizando de palavras como cognitivo, eficiência e produção. São termos que tem sido debatido e questionado. Porém, em respeito a autora, os mantivemos.

Hoffmann (2009), nos mostra a avaliação como um diagnóstico, para a partir de seus resultados, ocorrer uma tomada de decisão.

Por que testamos algo? Para experimentar, investigar, verificar seu funcionamento. Em outras profissões percebemos com clareza essa finalidade. Se um médico solicitar a seu paciente testes laboratoriais ou outros, terá, com certeza, a intenção de investigar suas condições físicas e razões possíveis de certos sintomas. Equipamentos sofrem testagem (investigações) periódicas sobre seu funcionamento. Por outro lado, os médicos interpretam os resultados dos testes, analisam tais resultados em comparação ao estado clínico de seus pacientes. E, sempre, com a intenção de oferecer-lhes um tratamento adequado a seguir. O mesmo acontece em outras profissões, em outras situações de testagem. O que quero alertar é sobre a finalidade essencial do teste em educação. O seu significado não se resume a sua aplicação, ao seu resultado, mas a utilização como fundamento para nossa ação educativa (HOFFMANN, 2009, p. 50)

Luckesi (1995), ao criticar o uso da avaliação como um ponto final no processo de ensino aprendizagem, realiza a seguinte analogia:

Para caracterizar essa situação - de forma até exacerbada - vamos exemplificar com a avaliação que um médico faz de seu paciente. O cliente de um médico – que pode ser você, posso ser eu ou tantas outras pessoas – vai ao consultório sentindo dores torácicas e com febre. O médico faz alguns exames preliminares e constata que o sujeito está com pneumonia. Então, toma sua ficha, faz anotações sobre o nome, idade, endereço do cliente e acrescenta observações sobre seu estado de saúde. A seguir, despede-se do cliente, dizendo-lhe que volte quinze dias depois. O cliente foi classificado como portador de pneumonia e, a seguir, foi-lhe pedido que continuasse como estava. Certamente vai morrer. Foi classificado, mas não se tomou nenhuma decisão sobre o que fazer com ele.

Vamos transpor essa situação para a escola e verifiquemos como o professor usa a avaliação. Certamente, ele tem agido da mesma forma que aquele médico. Toma o aluno, aplica-lhe um teste, corrige-o, atribui-lhe uma menção, classificando-o em péssimo (notas 0-4), em regular (notas de 5-6), em bom (notas 7-8) e excelente (notas 9-10) e registrando essa classificação no Diário de Classe. E daí para a frente deixa o aluno, sem fazer nada para que ele avance se não está bem (LUCKESI, 1995, p. 77).

A situação do aluno e do paciente são bem distintas. O paciente retorna ao médico se seu estado de saúde permanecer o mesmo ou até piorar, o paciente pode escolher ir até outro médico. A percepção da avaliação é mais complicada para o aluno. No caso do paciente, é mais fácil perceber sinais se está acontecendo ou não alguma melhora, já no caso do aluno, essa percepção é mais difícil, os sintomas podem se tornar invisíveis.

Apesar dos inúmeros questionamentos, críticas e discussões, o uso predominante da avaliação escolar na atualidade, ainda se encontra em sua grande maioria no modelo tradicional. Hoffmann ao entrevistar duas professoras, em um pequeno trecho, uma pequena metáfora, nos esclarece e nos explicita como a avaliação é utilizada nos dias de hoje:

“Uma professora definiu avaliação como “conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes inflexíveis sobre réu, em sua grande maioria, culpados”. Definição essa acrescida do personagem de outra professora: “São Pedro: o que decide quem entra (ou não) no céu!” (HOFFMAN, 2009, p.14).

A sentença do juiz pode se tornar eterna para o estudante, em que sua classificação como aluno inferior, médio ou superior com relação ao seu desempenho, pode ser tornar um estigma, impedindo-o de atingir seu potencial (DEPRESBITERIS, 1994).

Hoffman e Depresbiteris, de forma clara e objetiva nos esclarece como a avaliação é utilizada na atualidade, é o São Pedro na porta do céu, que tem o poder de decidir quem está dentro ou fora (aprovado/sucesso ou reprovado/fracasso); e um juiz que sentencia o réu (incapaz), sentença essa, que talvez o acompanhe pelo resto da vida.

Um aluno após ter repetido várias vezes a mesma série, sente-se frustrado com o fracasso escolar e assume o rótulo que lhe atribuem, o de “incapaz”, sem sua autoconfiança e a autoestima, reproduz em sala de aula, uma atitude que esperam dele (HAYDT, 2003).

Porém a avaliação na atualidade, não atende somente a uma lógica classificatória e discriminatória, segue também uma ideologia mercadológica, positivista e neoliberal, com avaliações standardizadas que valorizam somente os resultados mensuráveis, quantitativos e segundo seus seguidores, mais objetivos (AFONSO, 2002).

De fato, a forma mais radical que os neoliberais têm tentado impor para resolver os problemas da escola pública tem consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão societal, propondo ao mesmo tempo a revalorização do ensino privado e a criação de “mecanismos de mercado” na educação. Neste mesmo sentido tem procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função de novos interesses hegemônicos. Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle. Não é por acaso que essas formas de avaliação reaparecem numa época como a atual e não é por acaso que a “nova direita” está associada a essas decisões (AFONSO, 2002, p, 88).

Dessa forma, percebemos que a avaliação na atualidade se afasta da sua real função que é ajudar professor e aluno no processo de ensino – aprendizagem e se torna mais uma ferramenta mercadológica na educação. Para Stephen Ball (1990) *apud* Afonso (2002), o uso da avaliação e seus resultados, em uma visão neoliberal de livre-mercado, tem como objetivo comparar escolas e professores, como uma vitrine para facilitar a escolha dos pais.

Essa lógica de mercado na educação e tendo como instrumento os resultados das avaliações externas, atinge tanto as escolas públicas como as particulares. O aluno deixa de ser visto como um cidadão em formação e se torna um cliente, medidores e régua com resultados de avaliações externas são colocados nas entradas das escolas, passa a existir o

ranqueamento não só de alunos, como também o de escolas. Tudo isso acontece baseado em um único fator, a avaliação, que passa a ditar todo o planejamento e funcionamento da escola, todas as ações estão condicionadas as avaliações externas. Utilizando o termo “esporte na escola” e “esporte da escola”³ da Educação Física, podemos dizer que na atualidade temos a “avaliação na escola” e “avaliação da escola”. A avaliação da escola, é aquela baseada no Projeto-político-pedagógico da escola, sua autonomia, suas realidades, singularidades e objetivos. A avaliação na escola, segue as demandas externas e muitas vezes não está relacionada ao PPP, a escola elabora seus planejamentos e sua dinâmica tendo como base as avaliações externas, perdendo sua autonomia.

De um modo geral, o processo de ensino-aprendizagem vem passando por um processo de questionamentos, transformações e mudanças, desse modo, com os métodos avaliativos, não poderia ser diferente. Eles vêm passando por ressignificações, entretanto os discursos ainda pairam no que “não deve ser” e não atingem o “ser melhor” da avaliação.

Os procedimentos avaliativos utilizados em grande parte das escolas ainda estão atrelados à transmissão e memorização dos conteúdos, sendo a avaliação um fim nela mesma, se restringindo a mensurar a quantidade de informações retidas, desvinculada do processo de ensino-aprendizagem. É uma visão antiquada, tradicional, arcaica e ao mesmo tempo predominante. A esse modelo avaliativo, Freire (1987) denominou de “educação bancária”, onde ao longo de um determinado período o educador “faz os depósitos” de conhecimento e ao final volta para “cobrá-los”. Garcia (2002, p.42), nos diz: “A ênfase no “produto” e a desconsideração do “processo” vivido pelos alunos e alunas para chegar ao resultado final resulta de um corte artificial no complexo processo de aprendizagem”.

A necessidade de mecanismos artificiais de avaliação está atrelada ao fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Ficaram lá, também, os “motivadores naturais” para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de “motivadores artificiais”, tendo que desenvolver um sistema de avaliação com notas, como forma de estimular a aprendizagem e controlar o comportamento dos alunos. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação também artificial. Não foi o professor quem criou esta lógica, ela faz parte da origem da escola. (FREITAS, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n°. 9394/96 indica a avaliação da aprendizagem como meio de diagnosticar o desempenho e de promover novos

³ VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Escola Superior de Educação Física da UFRGS, ano III, n. 5, dez.1996.

conhecimentos. Em seus 92 artigos, o termo avaliação e seus similares, aparecem 24 vezes, enquanto o termo verificação (do rendimento ou da aprendizagem) somente duas. Demonstrando assim uma preocupação maior em diagnosticar em relação ao medir. Porém tais medidas encontram como obstáculo as exigências do próprio sistema que continua a solicitar registros de avaliação com orientações nitidamente objetivas, conceituais e classificatórias (FURLAN, 2006).

Muitos docentes procuram não conceber uma prática avaliativa classificatória, excludente, meritocrática, bancária e burocrática, mas não conseguem se afastar de tais práticas por conta de um sistema educacional que pode até sinalizar para uma prática inovadora e transformadora, porém, no fim, acaba tendo uma postura conteudista e ranqueadora, operando quase que de forma dicotômica entre o aprovado e reprovado, entre o sucesso e o fracasso, o saber ou não saber.

Luckesi (1995) nos aponta tal contradição:

O próprio sistema de ensino está atento aos resultados gerais. Aparentemente (só aparentemente), importa-lhes os resultados gerais: as notas, os quadros gerais, as curvas estatísticas. Dizemos “aparentemente”, devido ao fato de que, se uma instituição escolar inicia um trabalho efetivamente significativo do ponto de vista de um ensino e de uma correspondente aprendizagem significativa, social e politicamente, o sistema “coloca o olho” em cima dela. Pode ser que essa instituição, com tal qualidade de trabalho, esteja preparando caminhos de ruptura com a “normalidade”. Contudo, se apresentar bonitos quadros de notas e não estiver atentando contra “o decoro social”, ela estará muito bem. Porém, caso esteja agindo um pouco à margem do “normal” (ou seja, na perspectiva da formação de uma consciência crítica do cidadão), será autuada. Enquanto o estabelecimento de ensino estiver dentro dos “conformes”, o sistema social se contenta com os quadros estatísticos. Saindo disso, os mecanismos de controle são automaticamente acionados: pais que reclamam da escola; verbas que não chegam; inquéritos administrativos etc. (LUCKESI, 1995, p.20-21).

Os estudos sobre avaliação voltados para as constatações e denúncias já ofereceram sua parcela de contribuição, as pesquisas precisam ir em direção à investigação, análise e divulgação de iniciativas em avaliações comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos, sem rótulos e classificações (BOAS, 2002 *apud* SANTOS, 2005).

Uma nova concepção transformadora de avaliação deve perceber que a mesma serve para aconselhar, informar, indicar mudanças, funcionando cooperativamente entre o educador e o educando. A avaliação deve ser uma lente que permita ampliar os detalhes do processo de ensino aprendizagem (SMOLE, 2004). Para Santos (2005), a avaliação precisa ser uma prática investigativa, empenhada na inclusão, no respeito às diferenças dos educandos e na pluralidade. De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação abandona o lugar que ocupava como momento terminal do processo investigativo (tradicional), para se situar na busca da

compreensão das dificuldades do educando e novas oportunidades de aprendizagem. Esteban (2002) nos fala da necessidade de criação de uma nova cultura no processo de avaliação do resultado escolar, ultrapassando os limites da técnica e incorporando uma dimensão ética.

Para ser transformadora, a avaliação e a escola precisam combater as dicotomias erro/acerto, saber/não saber, sucesso/fracasso. Visualizar a possibilidade do acerto no erro, o ainda não saber como um trecho da caminhada entre o não-saber e o saber, o quase-certo como uma possibilidade entre o absoluto erro e acerto. A expressão “ainda” precisa fazer parte do vocabulário dos professores (SANTOS, 2005). Neste sentido, Hoffmann (2009) nos diz que as certezas são mais perigosas do que as incertezas no sistema de avaliação.

Algumas propostas de reconstrução da prática avaliativa se dizem inovadoras ao não utilizarem termos classificatórios para os alunos, como de 0 a 10, de “A” a “E” ou o “ótimo”, “bom” e “regular”. Entretanto, acabam substituindo essas expressões por outras que não rompem com o sentido de ranqueamento. Mantendo dessa forma uma hierarquização dos estudantes (ESTEBAN, 2002).

A perspectiva de avaliação que acreditamos não está consolidada e nem completamente definida, mas busca uma prática avaliativa que faça parte de uma pedagogia multicultural, democrática, que enxerga a escola como uma zona de fronteira onde as culturas se cruzam. Essa perspectiva das práticas de avaliação, procuram substituir a lógica da exclusão, baseada em uma homogeneidade idealizada, por uma lógica da inclusão, baseada na heterogeneidade real (ESTEBAN, 2002).

Esse entendimento do processo avaliativo considera a avaliação em três categorias, em três etapas que se complementam. Temos a avaliação diagnóstica, que tem como objetivo a análise de conhecimentos que o aluno deve possuir para iniciar novas aprendizagens. A avaliação diagnóstica pode acontecer em qualquer período, desde que se esteja no início de uma nova unidade do programa. A avaliação formativa acontece durante o processo de aprendizagem e tem o objetivo de verificar se os objetivos estão sendo alcançados, se os alunos estão aprendendo ou não, se os métodos utilizados pelo professor estão tendo êxito. Este tipo de avaliação permite ajustar o processo de ensino-aprendizagem, detectando os pontos frágeis de cada estudante e identificando causas e soluções. Por último, temos a avaliação somativa, que acontece no final do período, tem a função de comprovar a eficácia ou ineficácia do programa educativo, indicando sua continuidade, alteração ou suspensão.

Reforçando a nossa ideia de avaliação, encontramos em Matos (1993), uma valiosa síntese sobre a avaliação e todos os elementos que a compõe.

A avaliação não é neutra, está a serviço de uma pedagogia que por sua vez, é dimensionada por uma concepção teórica de educação e sociedade. Um modelo liberal conservador de sociedade necessita de mecanismo que o sustente, assim como um povo produtor, mas subserviente e estratificado. Entretanto, como sabemos, a escola é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí porque também a prática da avaliação se manifesta autoritária, segregadora, enfim, caracterizada pela não-valorização do trabalho e das decisões coletivas e castradora dos movimentos sociais (MATOS, 1993, p.69).

Analisando os últimos documentos educacionais, encontramos uma mudança em nível textual da avaliação. Na Base Nacional Comum Curricular, a avaliação é citada em uma perspectiva mais ampla, para além da mensuração, porém, sem grandes detalhamentos sobre.

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p.17).

No Currículo Referência de Minas Gerais (2018), a avaliação também é citada em uma perspectiva mais ampla, aliada ao processo de ensino e aprendizagem, diferente da BNCC, apresenta um texto mais denso.

A avaliação deve ser vista, portanto, como um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço na melhoria da qualidade do ensino. E para que isso ocorra é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam os dados e informações produzidas pelas avaliações de tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes (MINAS GERAIS, 2018, p.23).

2.3.1 Medo e violência na avaliação

Outro uso autoritário da avaliação escolar é a sua transformação em mecanismo disciplinador de condutas sociais. É uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredito da avaliação, caso a “ordem social” da escola ou das salas de aula seja infringida. Uma atitude de “indisciplina”, na sala de aula, por vezes, é imediatamente castigada com um teste relâmpago, que poderá reduzir as possibilidades de aprovação de um aluno; ou, às vezes, os alunos são advertidos, previamente, que “se virem a ferir a ordem social da escola” poderão sofrer consequências nos resultados da avaliação, a partir de testes mais difíceis e outras coisas mais. De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão! (LUCKESI, 1995, p.40)

O processo avaliativo tradicional ainda é cercado pelo medo e pela violência, não a violência física de outros tempos, onde o professor utilizava uma régua para agredir um aluno; o uso da palmatória, instrumento de castigo com o qual o professor batia na palma da mão do aluno; colocar o aluno ajoelhado sobre grãos de milho ou feijão ou ordenar que o aluno fique em pé, voltado para a parede com os braços estendidos (LUCKESI, 1995).

Nos dias de hoje, esses castigos não são mais aceitos, nem pela sociedade, pais e direção de escola. Porém a violência ainda se faz presente dentro das escolas, mas de uma forma mais oculta, mas não menos agressiva, a violência psicológica. Hoje em dia o medo e a violência estão na divulgação das notas, expondo os erros e insucessos dos alunos, alguns professores se sentem “vingados” ao dizer as notas em voz alta para todos ouvirem, enaltecendo alguns e ridicularizando outros. Outra prática comum de violência psicológica é a ameaça, onde o aluno poderá passar boa parte da sua vida escolar sem ser castigado, mas viverá na tensão e expectativa do medo, é um castigo permanente. O aluno, dependendo da sua conduta, pode perder um ponto, perder todos os pontos, ter uma prova diferenciada e suas avaliações corrigidas de uma outra forma. É uma violência simbólica, de acordo com Luckesi (1995), o aluno sofre por antecipação, pois vive a expectativa do castigo e passar a viver em uma atitude de defesa e apreensão. Professores não se dão conta de uma gama de fatores emocionais que interferem nos exames escolares, agravando a situação com ameaças e ironias, deixando os alunos em pânico (SOEIRO & AVELINE, 1982). A avaliação do rendimento escolar, tem sido uma prática autoritária que legitima um processo de discriminação dos alunos, com consequências sociais e pessoais danosas (SOUZA, 1994). A avaliação deve ser utilizada para estimular e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, não como uma arma de tortura e punição (HAYDT, 2003).

A postura corporal de defesa que o aluno assume, manifestada pela dificuldade de respirar enquanto fica na expectativa de ser o próximo da chamada, é uma expressão clara dessa tensão. A respiração presa parece um antídoto possível contra a catástrofe que está para desabar sobre ele. Pela forma, mantém-se permanentemente o medo, a tensão e a atenção. Atenção limitada, mas atenção. E a que preço! (LUCKESI, 1995, p.51)

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia, o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!” Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem” E assim por diante...Sadismo homeopático! (LUCKESI, 1995, p.18-19)

Essa é a pedagogia do medo, existem professores que se gabam em ter a fama de serem “carrascos”, temidos pelos alunos, utilizam suas provas como punições, as fazem na concepção do castigo, aguardam resultados ruins para constatar que sua prática docente está perfeita. Seguindo essa lógica, resultados ruins são culpa única e exclusivamente dos alunos, que não se esforçaram o suficiente ou não se sentiram tão amedrontados para estudar mais ainda.

Os professores que agem na pedagogia do medo, utilizam-se de métodos antiéticos e nada educacionais para atingirem seus objetivos, tais como, questões onde o conteúdo não fora trabalhado com os alunos, questões com nível de complexidade bastante acima do estágio em que os alunos se encontram e o uso de uma linguagem incompreensível. Apesar de todos esses problemas, tais professores normalmente são vistos com bons olhos pela direção da escola, sendo utilizado como exemplo positivo nas reuniões.

Porém, antes de julgarmos e condenarmos tais professores que exercem sua docência em cima do medo, lembremos de Hoffmann (2009), ela nos diz que a concepção de avaliação do educador é um reflexo de sua história como aluno, a prática avaliativa do professor reproduz e revela suas vivências como estudante. Dessa forma muitos docentes simplesmente reproduzem as concepções de avaliação que tiveram enquanto discentes, esse é o único modelo que eles conhecem, podemos compará-los ao Mito da caverna de Platão.

Uma avaliação que esteja centrada no processo de ensino – aprendizagem do aluno não pode se basear no medo e/ou violência. Ela deve se basear na avaliação como um diagnóstico, para aconselhar, informar, indicar mudanças e possibilidades, trabalhando na cooperação e diálogo entre os envolvidos. O professor sempre será uma autoridade na escola, mas não pode agir com autoritarismo.

2.4 A avaliação na Educação Física escolar

Para que possamos compreender a avaliação na Educação Física nos dias de hoje, é necessário realizarmos um breve resgate das transformações e influências sofridas pela área no contexto brasileiro ao longo dos anos. O processo avaliativo na Educação Física escolar, ao longo da sua história, sempre esteve subordinado ao pensamento político, econômico e social da época.

Desde a década de 1851, com a lei nº 630, conhecida como Reforma Couto Ferraz, tornou obrigatória Educação Física nas escolas do município da Corte. Em 1876, o Decreto-Lei nº 6370 tornou o ensino mais sistemático a partir da ginástica para escolas primárias,

emergindo das próprias transformações da sociedade, tendo aspectos, higienista, militarista, popular e pedagógico. As práticas avaliativas na educação em geral e na Educação Física eram baseadas na cultura do exame, visando impor medo, como forma de controle, seleção técnica e social (PONTES JUNIOR, 2017).

Servindo como instrumento de controle médico-sanitarista, a Educação Física tinha a premissa da eugeniação e desenvolvimento de hábitos de higiene e saúde, a avaliação era direcionada nesse sentido, se limitando as atitudes e hábitos de higiene (PONTES JUNIOR, 2017).

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favoreceria a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveria incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca. Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre o trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com maus olhos, considerada “menor”. Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas. (BRASIL, 1997, p.19)

As instituições militares, influenciadas pelo positivismo, começaram a pregar a educação do físico, com o objetivo de criar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais (BRASIL, 1997).

Dentre as inúmeras reformas do ensino que buscavam incorporar a ginástica nos currículos escolares, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, trazia em sua grade curricular, a obrigatoriedade do ensino da ginástica nas escolas primárias e secundárias do município da Corte. Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre a reforma e defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas (SOARES, 1994).

E Rui Barbosa teve habilidade, diplomacia e “competência” para fazer da ginástica, mágica e divina, ser integrada aos currículos escolares! Ele procurou sempre, em nome do novo, do moderno, do científico, colocar a ginástica como potencialmente capaz de, em si mesma, desenvolver corpos saudáveis em meio à miséria física e social do povo, em meio a doença, epidemia e morte (SOARES, 1994, p. 115).

No início do século XX, a Educação Física, com o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Com a educação brasileira sofrendo forte influência do movimento escola-novista, a

Educação Física, baseada nos métodos europeus, o sueco, o alemão e posteriormente o francês, que se firmavam em princípios biológicos, teria como função o desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL, 1997). No método francês, a avaliação era pautada em dados anátomo-fisiológicos com base em medidas biométricas, fichas médicas e testes padronizados (MAUAD, 2003).

Na década de 30, no Brasil, em um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, as ideias de eugenia ganham força novamente na Educação Física. O exército passa a ser a instituição a influenciar e comandar a Educação Física, que agora possui objetivos patrióticos e de preparação pré-militar (BRASIL, 1997). A avaliação na tendência militarista pautava-se nas capacidades físicas, com testes de força, velocidade, flexibilidade, destreza, agilidade e resistência cardiorrespiratória, com o objetivo de selecionar os mais aptos para a defesa da pátria. O critério para aprovação ou reprovação, eram as capacidades físicas (PONTES JUNIOR, 2017).

A avaliação em Educação Física escolar, até os anos 60, utilizava os testes de “Suficiência ou eficiência física”. Os professores, em sua grande maioria, desconheciam a validade desses testes, outros desconheciam as limitações de cada teste e até mesmo as limitações do próprio aluno em realizá-lo. Em cada teste, o aluno precisava executar um determinado número de repetições, dentro de um determinado tempo. Existiam provas diferentes para o sexo masculino e feminino (OHLWEILER, 1993).

Esse modelo de avaliação foi aos poucos sendo substituída por testes de atividades físicas e esportivas, com o objetivo de fornecer informações sobre as capacidades físicas e habilidades esportivas dos alunos (OHLWEILER, 1993).

Outro fator de influência para as mudanças de paradigma foram os laboratórios de fisiologia do esforço aplicado ao treinamento esportivo, que começaram a se desenvolver na década de 70, motivados pela introdução do esporte nas escolas através do Decreto-Lei nº 705/69 (OHLWEILER, 1993, p. 76).

As portarias do MEC 168 e 148, respectivamente de 1956 e 1967, indicam a aproximação do conceito de Educação Física com o de esporte, admitindo as competições esportivas como substituição das sessões de Educação Física (BETTI, 1988 apud OHLWEILER, 1993, p. 76).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 inicia-se o processo de esportivização da Educação Física escolar com o Método Desportivo Generalizado, rompendo com a tradição dos métodos europeus (BRASIL, 1997). Na tendência esportivista, as avaliações eram baseadas na medição, desempenho das capacidades físicas, das habilidades motoras e em alguns casos o uso de medidas antropométricas (DARIDO, 2012). Buscando o

aperfeiçoamento das técnicas e táticas esportivas, aumentando a competitividade entre os alunos e mudando a relação de professor-aluno para técnico-atleta (PONTES JUNIOR, 2017).

Em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física com a influência da tendência tecnicista teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (BRASIL, 1997).

Com o Decreto no 69.450, de 1971, a Educação Física passou a ser considerada como atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. O decreto deu ênfase à aptidão física, na organização e na avaliação. Buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria (BRASIL, 1998).

Na década de 80, os efeitos desse modelo começaram a ser contestados, o Brasil não se tornou uma potência olímpica e a competição esportiva de elite não alavancou. Foi o início de uma profunda crise de identidade da Educação Física escolar que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava série do primeiro grau, e passa a dar prioridade a primeira a quarta série e também à pré-escola. O objetivo e a avaliação passaram a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (BRASIL, 1998).

Ocorreram vários debates e novas formas de pensar da Educação Física escolar foram surgindo, influenciadas pelas recém-criadas organizações da sociedade civil, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados que estavam fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, além do aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza (BRASIL, 1998). Apesar dos debates e das mudanças de discurso, o modelo esportivista continuou a influenciar muitos professores em sua prática (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007), e ainda influencia nos dias de hoje.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a Educação Física garantiu a sua condição de componente curricular na Educação Básica. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, inspirados nos princípios do movimento renovador, consolidou a cultura corporal de movimento (cultural corporal, cultura de movimento, cultura de movimento corporal) como objeto de estudo da Educação Física escolar (GONZÁLEZ *et al.*, 2013).

A ruptura do “exercitar para”, obrigou a educação física a reinventar o seu espaço na escola, assumindo o posto de disciplina, que trata de um conhecimento específico.

Porém, essa “nova Educação Física” não acontece de forma hegemônica dentro das escolas. Dessa forma, para González e Fensterseifer (2009), a Educação Física se encontra “entre o não mais e o ainda não”, uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.

Dentre as abordagens do movimento renovador, abordaremos a concepção de avaliação e os métodos avaliativos da abordagem Crítico Superadora. A abordagem faz uma crítica aos métodos tradicionais de avaliação na Educação Física (avaliação quantitativa, biológica, classificatória, discriminatória e mecânico-burocrática). É necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está diretamente relacionada ao projeto pedagógico da escola. A avaliação do processo ensino-aprendizagem tem a função de servir como referência na busca de elementos para analisar a aproximação ou o distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O entendimento da avaliação não somente na perspectiva da aprendizagem, mas também do ensino, levando-se em conta que uma das funções da mesma é informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Como exemplo menciona-se a atenção a ser dada ao tempo pedagógicamente necessário para que a aprendizagem se efetive, ou a destinação de um número determinado de aulas para tratar de uma dada problematização, que deve ser adequado ao ritmo de aprendizagem da turma. Isso significa que a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve levar em conta, também, a análise das decisões que competem ao professor ou à equipe pedagógica da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.105).

Segundo os autores da abordagem crítico superadora a avaliação deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõe a totalidade da conduta humana.

No utilizar instrumentos de avaliação bem elaborados, como estímulo e desafio ao interesse e à curiosidade dos alunos, empregando os dados coletados com finalidades precisas, divulgando os resultados com registros sistemáticos em fichários cumulativos. Isso é possível de ser realizado durante todas as partes da aula, onde professor e alunos, tanto na sistematização de dados da realidade, quanto na ampliação e aprofundamento da sistematização do conhecimento, utilizam instrumentos, técnicas e procedimentos que, além de estimular e motivar os alunos, permitem coletar informações sobre seus desempenhos. Essas informações serão consideradas quando da análise do próprio grupo sobre seus desempenhos, bem como no momento da confecção de registros sistemáticos e análises por parte da equipe pedagógica, quando da verificação da proximidade ou não do que está sendo desenvolvido, com o projeto pedagógico (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.109).

Dessa forma, a avaliação na abordagem Crítico Superadora rompe com o modelo tradicional, aponta para uma avaliação mais qualitativa, contínua e que esteja relacionada ao projeto político pedagógico.

Para Matias (2011), o livro base da abordagem, Coletivo de Autores (1992), perdeu uma grande oportunidade de construir uma proposta de avaliação para a Educação Física. Pois, segundo o autor, o livro não consegue fazer uma sistematização completa de um modelo de avaliação com métodos e instrumentos. Permanecendo, apenas, nos apontamentos de como se deve promover uma avaliação com foco qualitativo.

Realmente, o livro Coletivo de Autores (1992), não traz em suas páginas, uma sistematização diretiva para avaliação, ainda bem, pois se assim o fizesse, se perderia na proposta de construção e se transformaria em um manual.

Mesmo com ascensão da abordagem crítico superadora, muitos professores ainda permaneciam em uma crise de identidade profissional. A crítica ao esporte de rendimento criou um vazio para muitos professores, que tiveram sua formação e sua prática alicerçada em uma perspectiva esportivista. Alguns professores se aproximaram de outras abordagens ou permaneceram na esportivista, mas a grande maioria se encontrava sem norte.

Pensando especificamente no impacto provocado pelo Movimento Renovador, a assertiva destacada auxilia-nos na interpretação de que, principalmente, a crítica ao esporte teria sido responsável por provocar nos docentes o sentimento de desrespeito ou denegação do reconhecimento. Afinal, dada a relação afetiva que com esse conteúdo específico da EF, a postura de crítica radical assumida por aquele discurso renovador apresentou potencial para imprimir naqueles docentes um sentimento de falta de valor próprio, já que significava, também, uma espécie de lesão, por parte dos seus parceiros de interação (a comunidade da EF), das expectativas normativas observadas para afirmação positiva de suas identidades de professor (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 856).

Machado e Bracht (2016), ao entrevistar professores que estavam em atividade na Educação Física escolar no período que o movimento renovador desencadeou, traz para nós uma passagem que corresponde ao relato de uma professora quando do seu primeiro contato mais sistematizado com a produção do Movimento Renovador, em um curso de especialização no ano de 1995.

Começou com Metodologia da EF Escolar, teve aula inaugural e tal. No primeiro dia de aula... foi para mim 'assim'... porque você se apresenta, naquela roda inicial... Eu disse: 'PA-1, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, TÉCNICA DE GRD!'. Sabe aquela coisa de você se sentir o máximo por dizer aquilo tudo, ali, na frente, para todo aquele público?! Mas, quando acabou a aula, 'eu estava lá embaixo', porque a professora falou tão mal do esporte, tão mal, mas tão mal... Eu me senti horrível. Eu senti que eu não sabia dizer uma palavra daquela... eu estava entendendo pouco do que eles estavam falando... um palavreado com palavras rebuscadas e eu não estava naquele contexto. Tinha muito militante. Na época, era o pessoal do PT que estava organizando, muita gente que estava fazendo a especialização era da esquerda.

Eu cheguei em casa, fui contar e fiquei pensando: 'Olha, eu trabalhei tantos anos da minha vida assim... tantos anos com o esporte... como é que eu vou negar isso?' E

olha que era só para se apresentar, hein?! Só aquela coisa de aula inaugural. Mas eu fui me sentindo horrível, horrível, horrível...

Quando chegou o segundo módulo, eu me apresentei: ‘PA-1, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA’. Eu não disse mais que eu era técnica de GRD. Por coincidência, a professora que veio para ‘dar’ o segundo módulo, falou tão mal dessa EF... desse estereótipo... tão ruim! E eu me perguntei: ‘O que eu estou fazendo aqui? As duas coisas que eu fiz a minha vida inteira, fui professora de EF e, paralelamente, técnica esportiva... eu construí a minha vida com isso...’. Você entende? Isso tudo foi bom para mim! Muito bom, muito bom! Mas como eu ia explicar isso?...como usar as mesmas palavras deles?

Quando foi o terceiro módulo... eu só disse: ‘Sou PA-1’. O pessoal achou graça, mas eu pensava: ‘Eu não vou me apresentar mais...’ (Entrevista com a professora PA-1) (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 853).

Nesse vazio que muitos professores se encontravam, foi se desenvolvendo um “modelo” (que não foi e nem é defendido por estudiosos e acadêmicos) de Educação Física no qual os alunos decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como irão praticá-lo, o professor agora se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007).

Um dos fenômenos que mais chama a atenção no panorama atual da prática pedagógica em Educação Física (EF) nas nossas escolas é que muitos professores resumem sua ação a observar os seus alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol). Em alguns contextos, esses professores são conhecidos como *professores bola* e, em outros, como *professores rola-bola*. São expressões pejorativas utilizadas para caracterizar (e caricaturizar) a prática de professores de EF que, por conta de uma série de fatores, muitas vezes, fica reduzida ao ato de distribuir os materiais didáticos aos alunos e sentar-se à sombra para, por exemplo, ler o jornal (MACHADO *et al.*, 2010, p. 130).

Não há estatísticas sobre o assunto, mas, nas descrições das pessoas envolvidas no universo escolar, esse fenômeno parece bastante comum. Aulas que parecem não ser aulas, no momento em que nesses espaços não há pessoas empenhadas em ensinar a seus alunos, senão crianças e jovens que apenas “jogam” ou passam o tempo numa conversa amena, sob olhar de um adulto que controla o tempo e o material esportivo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006, p. 2-3).

Não pretendemos nesse trabalho, discutir sobre o abandono do trabalho docente nas aulas de Educação Física escolar. Mas recomendamos o trabalho de Santini e Molina Neto (2005)⁴, para se compreender melhor alguns dos motivos que levam o professor ao abandono.

Após quase quatro décadas das primeiras propostas renovadoras, ainda se faz presente a lógica que sustentou o trabalho docente em Educação Física por quase um século. O contexto escolar revela um caráter ainda tradicional na Educação Física, ou o que é ainda pior, o abandono do trabalho docente (GONZÁLEZ *et al.*, 2013).

⁴ Os autores discutem sobre a Síndrome de esgotamento profissional (SEP) em professores de Educação Física.

Nos dias de hoje, a avaliação mais utilizada na Educação Física escolar é a não-avaliação⁵. O professor não utiliza instrumentos avaliativos, para cumprir a burocracia do preenchimento das notas e resultados, utiliza critérios subjetivos, onde nem mesmo o aluno toma conhecimento de como está sendo avaliado (SILVA *et al.*, 2018)⁶.

“Eu não me recordo de alguma disciplina da graduação que me disse como avaliar nas aulas de Educação Física. Passava muito pela observação. E sem nenhum tipo de registro (...) uma observação assim no sentido de participação. O aluno participou, ele recebe uma nota boa, ele não jogou, ele não participou, ele não recebe uma nota boa” (OLIVEIRA, 2019, p.79).

Ohlweiler (1993) ao entrevistar professores de Educação Física, constatou algumas dificuldades dos docentes em compreender a avaliação, muitas vezes utilizando critérios arbitrários e alheios ao processo de ensino e aprendizagem. Mais de vinte e cinco anos depois, essas dificuldades ainda se fazem presentes no cotidiano das aulas de Educação Física.

“Os aspectos avaliados são participação nas aulas, o interesse pelas atividades e a disciplina (como o aluno se comporta em relação aos colegas e em relação ao professor). As habilidades desenvolvidas nas aulas não entram na avaliação porque meu objetivo maior é a participação do aluno nas aulas, e desenvolver o gosto pela prática da Educação Física” (OHLWEILER, 1993, p. 33).

“Eu avalio os meus alunos no decorrer de minhas aulas, às vezes, sondando sobre determinado exercício. Faço teste aptidão, mas dou muito valor à participação do aluno em todas as atividades. Não sou a favor de se dar nota na Educação Física, deveria ser um lazer e não uma cobrança” (OHLWEILER, 1993, p. 33).

Em várias observações de aula, verificamos que alguns alunos permaneciam sentados, não participando da aula, por estarem sem uniforme “adequado” para Educação Física, e isso não os aborrecia. Convém ressaltar que a maioria dos professores, de uma forma ou outra, considera o uso do uniforme na avaliação (OHLWEILER, 1993, p. 38).

Na avaliação em Educação Física, na atualidade, não predominam mais os critérios da abordagem do esporte⁷, porém, não atingiram ainda em sua totalidade, as abordagens críticas (SILVA *et al.*, 2018), apesar da contribuição da autora e seus colaboradores, não podemos desconsiderar que existem diversas realidades escolares, o estudo representa aquele nicho pesquisado, com dados que não podem ser utilizados em uma visão macro. Dessa forma, encontramos no cotidiano das escolas, uma variedade enorme de modelos avaliativos. Tendo como um dos critérios, a participação do aluno nas aulas, não se importando se acontecerá

⁵ Utilizamos o termo “não-avaliação”, pela falta de critérios objetivos e diretividade em seus processos.

⁶ Silva *et al.* (2018) em seu estudo, investigou como sessenta e quatro professores de Educação da rede pública do estado de São Paulo conduzem o processo de avaliação de suas práticas docentes.

⁷ Silva *et al.* (2018), aponta em seu estudo, que 1% dos professores investigados, aponta as capacidades físicas e criatividade como forma de avaliar.

aprendizagem ou não. No caso, podemos dizer que não existe avaliação, e sim um critério para o preenchimento burocrático das notas.

Em contrapartida, outros professores ao buscar legitimar a Educação Física na escola, e fugirem da imagem de abandono do trabalho docente na avaliação, buscam seguir as demais disciplinas, utilizam uma avaliação no modelo tradicional, com seus códigos e julgamentos, desconsiderando as singularidades da área. Schneider e Bueno (2005) e Charlot (2009), nos apontam para uma visão da especificidade da Educação Física escolar.

Assumir o status de disciplina singular, que trata de um outro rol de conhecimentos por meio de um outro conjunto de procedimentos, ou buscar assemelhar-se às outras disciplinas escolares por meio da adoção dos mesmos procedimentos de registro? Mas haveria que se perguntar: o registro dos saberes compartilhados por essa disciplina seria capaz de integrar a Educação Física à cultura escrita? A adoção desse procedimento seria capaz de garantir a sua relevância institucional? Acreditamos que essa não seja a melhor saída, uma vez que, mesmo que a cultura escrita seja a “língua da escola”, o fato de possuir registros acessíveis não garantiria a sua relevância institucional, nem sua integração a esse universo de saberes intelectualizados, pois os saberes com os quais lida são, de certa forma, diferentes dos tematizados/ compartilhados pelas demais disciplinas escolares (SCHNEIDER e BUENO, 2005, p. 42)

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar “como as demais”. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas. Por que a Educação Física tende a ser desvalorizada nas escolas? Porque os professores das outras disciplinas restringem o saber ao que pode ser enunciado através da linguagem e, portanto, não consideram a Educação Física como uma disciplina escolar de parte inteira. Não é culpa deles: além de ensinarem matérias constituídas por conjuntos de enunciados, eles são vítimas da representação social dominante do que é aprender e saber, representação que expressa relações sociais de dominação. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender (CHARLOT, 2009, p. 243).

Percebemos que a avaliação em Educação Física se apresenta nas escolas como um grande mosaico com relação ao uso de instrumentos e critérios (SILVA *et al.*, 2018). Em meio a esses vórtices de ideias, temos de ter em mente a função primordial da avaliação: ajudar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. E nesse caminho na busca de como otimizar nossos processos avaliativos, tomemos como base Hoffmann (2009), onde ela nos diz que as certezas são mais perigosas do que as incertezas no sistema de avaliação.

2.5 Aprendizagem significativa

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação a legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado (ESTEBAN, 2002, p.8).

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias. Pouco importa que filósofos da ciência afirmem o absurdo de se defender haver uma, e apenas uma, forma correta de responder a uma pergunta, pois, na escola cujo valor maior são as provas, os bem sucedidos são aqueles capazes de melhor repetir o que diz o professor ou professora, enquanto os que ousam divergir são considerados “alunos-problema”, e recebem as piores notas (GARCIA, 2002, p.41).

Apesar do avanço das pesquisas em educação, da ciência e da tecnologia, nossas aulas ainda se assemelham a modelos do início do século, tendo como perspectiva metodológica dominante a exposição, exercitação e a memorização.

A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é fundamental para uma aprendizagem significativa, possibilitando a construção de estruturas mentais que abrem um leque de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem prazerosa para quem ensina e para quem aprende.

Para Ausubel (1963) *apud* Moreira (2011), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, que nos permite adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Aprendizagem significativa é o processo através do qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aluno. É na aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito (MOREIRA, 2011).

As características básicas de uma aprendizagem significativa são a não-arbitrariedade e a substantividade. Na não-arbitrariedade, o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. O conhecimento prévio do aluno serve de matriz para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos, quando estes se relacionam com conhecimentos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Na substantividade, o que é incorporado à estrutura cognitiva, é a substância do novo conhecimento, as novas ideias, não as palavras precisas usadas para expressá-las. Um mesmo conceito ou uma mesma proposição podem ser

expressos de diferentes maneiras, através de distintos signos com significados equivalentes. A substantividade nos mostra que uma aprendizagem significativa não pode depender do uso exclusivo de determinados signos em particular, quebrando com essa arbitrariedade (MOREIRA, 2011).

Caso o material de aprendizagem não seja potencialmente significativo (arbitrário e literal), não é possível a aprendizagem significativa. O aprendiz por sua vez, deve querer relacionar o novo conteúdo ao seu conhecimento prévio. Independente quanto significativa é a nova informação (um conceito ou uma proposição, por exemplo), se a intenção do sujeito for apenas a de memorizá-la, a aprendizagem será somente mecânica (MOREIRA, 2011).

A escola deve reconhecer o conhecimento prévio e a experiência do aluno, rompendo com a cultura de se trabalhar de forma desconectada das experiências dos mesmos, que torna a aprendizagem sem significado, propiciando ao aluno o abandono e a desmotivação.

Ao se propor uma aprendizagem significativa, não se sugere desvalorizar o conhecimento científico, teórico e histórico, e sim aproximá-lo do conhecimento que o aluno traz para a escola.

É necessário acreditar em uma não neutralidade da educação, defendemos que a aprendizagem significativa deva acontecer principalmente em uma concepção política, na formação de um cidadão crítico a sua realidade. É atentarmos para as armadilhas do neoliberalismo, ao ensinarmos aos alunos pobres a serem pobres, e aos ricos, serem mais ricos ainda. De acordo com Apple (1996) *apud* Geraldí (2002), é preciso romper com os estigmas que os estudantes das classes mais baixas carregam, onde os mesmos recebem uma educação e são preparados para cargos “inferiores”, acreditando que assim eles serão mais felizes, seus professores menos frustrados e a sociedade mais estável.

Através de uma aprendizagem significativa a escola deixa de ser uma “inimiga” e se torna uma aliada do aluno. O professor, por sua vez, deve escolher temas e conteúdos que sejam relevantes para a formação do aluno, observando sua realidade e a relevância social dos mesmos.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

Faz-se importante distinguir as abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa, pois, os pesquisadores quantitativos fazem discriminações qualitativas, assim como os pesquisadores qualitativos, descrevem quantidades em suas pesquisas. A diferença aparece na ênfase que as pesquisas qualitativas e quantitativas conferem aos aspectos do objeto de estudo (SILVA, 1996).

A pesquisa quantitativa extrai dados de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis, enquanto a pesquisa qualitativa, extrai seus dados de um pequeno número de casos, sobre um grande número de variáveis. Na pesquisa qualitativa, busca-se a compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos (SILVA, 1996).

É fundamental a consideração da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o mundo objetivo que se deseja conhecer e a subjetiva do pesquisador. O mundo é visto como uma realidade complexa, não sendo cognoscível de maneira adequada através de fracionamentos, “recortes”, que não levem em consideração esta sua característica (SILVA, 1996, p.91).

Nas pesquisas qualitativas, os sujeitos de estudo não são reduzidos a variáveis isoladas e sim, vistos como parte de um todo em seu contexto habitual e natural. Ao se reduzir os sujeitos a dados estatísticos, perde-se a natureza subjetiva do comportamento humano (SILVA, 1996).

Para Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e Andre (1986), existem algumas características que configuram o estudo qualitativo: 1) A pesquisa qualitativa supõe que o contato com o objeto de pesquisa, deve ser direto e prolongado⁸. 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. O pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema estudado. 3) Maior preocupação com o processo do que com o produto. 4) Tentativa de capturar a perspectiva dos participantes. A maneira como os participantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao analisar diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem visualizar situações inacessíveis

⁸ Ao mesmo tempo que o contato direto e prolongado do pesquisador apresenta vantagens, envolve também problemas, por provocar alterações no ambiente e/ou no comportamento dos participantes. Além disso, um grande envolvimento do pesquisador pode levar a uma visão distorcida do fenômeno, enquanto períodos curtos podem apresentar conclusões apressadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986).
Percebemos que a habilidade do pesquisador é fundamental no estudo qualitativo.

ao observador externo. 5) A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. A pesquisa não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam a partir da coleta e inspeção dos dados.

Os dados da pesquisa qualitativa, normalmente são alvos de críticas por aqueles que só reconhecem os modelos tradicionais (quantitativos). Silva (1996), nos apresenta dois aspectos dos dados qualitativos:

O primeiro aspecto que constitui um dado “qualitativo” é sua inserção num contexto naturalístico, ou seja, fora de ambientes organizados artificialmente para realização de estudos ou experimentos.

O conhecimento que se busca é de como ocorrem as experiências cotidianas e quais os significados das mesmas para os sujeitos não fazendo sentido retirá-los do seu “habitat” natural para estudá-los.

O segundo aspecto é a representatividade do dado. Não se vê como necessário buscar dados num grande número de pessoas ou casos pois pressupõe-se que em cada manifestação de um fenômeno está presente um aspecto invariante, que o define como tal, que faz com que este fenômeno se diferencie de outros e que os procedimentos de pesquisa tratam de desvelar. O critério para busca de dados representativos reside na condição de serem selecionados sujeitos e contextos onde a experiência do fenômeno a ser estudado esteja ocorrendo (SILVA, 1996, p.93).

A realização desse trabalho foi de cunho qualitativo utilizando princípios ou elementos da pesquisa participante. Para Brandão (2006), a pesquisa participante vai além de ser uma ferramenta de pesquisa, é um modo de se posicionar e conceber o saber científico sob uma outra ótica, tendo como uma de suas premissas que o pesquisador influencia e é influenciado pelos sujeitos pesquisados. A relação sujeito-objeto, deve ser convertida em uma relação sujeito-sujeito, considerando que todas as pessoas são fontes de saber, o conhecimento científico e o popular se articulam, criando um novo conhecimento.

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica na natureza do estudo, que entende os participantes da pesquisa como seres históricos, culturais, sociais e biológicos e que não poderiam ser quantificados os resultados fornecidos pelos participantes.

Segundo Furlan (2006), uma pesquisa qualitativa direcionada para a descoberta e compreensão do fenômeno pesquisado, pode trazer significativas contribuições tanto em nível teórico, quanto em nível da prática educacional.

O caminho trilhado começou com uma ampla explicação sobre a pesquisa, seguida do convite para participar, o aceite do participante e da instituição onde a pesquisa aconteceu. Como os alunos eram menores de idade, foi necessária uma solicitação de consentimento dos pais ou responsáveis. Para proteger a identidade dos alunos, não os identificamos pelos seus respectivos nomes para a publicação de suas respostas, acreditamos que dessa forma, os pesquisados se sentiram mais seguros em compartilhar seus sentimentos e percepções.

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Deputado Abelard Pereira, localizada na cidade de Carandaí, Minas Gerais. Leciono na escola há treze anos, após a minha graduação, foi meu “primeiro emprego”. Foi gratificante realizar a pesquisa na mesma escola onde iniciei minha carreira docente. Esse sentimento de pertencimento para com a escola, a infraestrutura e a seriedade com que a escola trata os procedimentos avaliativos das disciplinas “marginalizadas”, foram os fatores que motivaram realizar a pesquisa nessa escola. Com relação a infraestrutura, a escola possui três prédios (inicialmente era um único prédio, os outros dois funcionavam em locais separados, distantes. Após obras de ampliação, a escola passou a funcionar em um único lugar, com seus três prédios), dezenove salas de aula, duas quadras, um espaço chamado de “espaço cultural”, parquinho, laboratório de informática, laboratório de ciências, cinemateca e duas salas de vídeo. A estrutura física da escola, é bonita, agrada aos olhos e convida a entrar.

Atualmente, a escola atende o Ensino Fundamental I e II, com aproximadamente 900 alunos. No turno da manhã, estudam, os alunos do fundamental II e no turno da tarde, o fundamental I. A escola está inserida em uma comunidade de classe média e baixa, recebendo alunos das zonas urbana e rural. A mesma foi inaugurada em 1964, como escola estadual, em 1998, passou pelo processo de municipalização.

Consta no projeto político-pedagógico da escola, que a principal função da instituição é: “preparar o indivíduo para o exercício pleno da cidadania, para que o educando seja um cidadão crítico, construtivo e participativo, conservando valores morais, espirituais, éticos, socioculturais, enfim, todos os valores que um cidadão necessita possuir, se comprometendo a oferecer um ensino de qualidade”.

De acordo com o PPP da escola, a avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar se destina a promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem, através do processo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, ou seja, da aquisição do conhecimento, competências e habilidades necessárias à sua formação. Nesta perspectiva, a avaliação do aproveitamento do aluno tem por finalidade: diagnosticar deficiências, com vistas à sua superação; verificar se foram alcançados os objetivos propostos em cada unidade de ensino, para que seja dada continuidade ao processo de aprendizagem; reorientar o processo com vistas à formação global dos alunos.

Foto 1 - Fachada da Escola Municipal Deputado Abelard Pereira.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 2 - Fachada da Escola Municipal Deputado Abelard Pereira.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 3 - Quadra 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 4 - Quadra 2



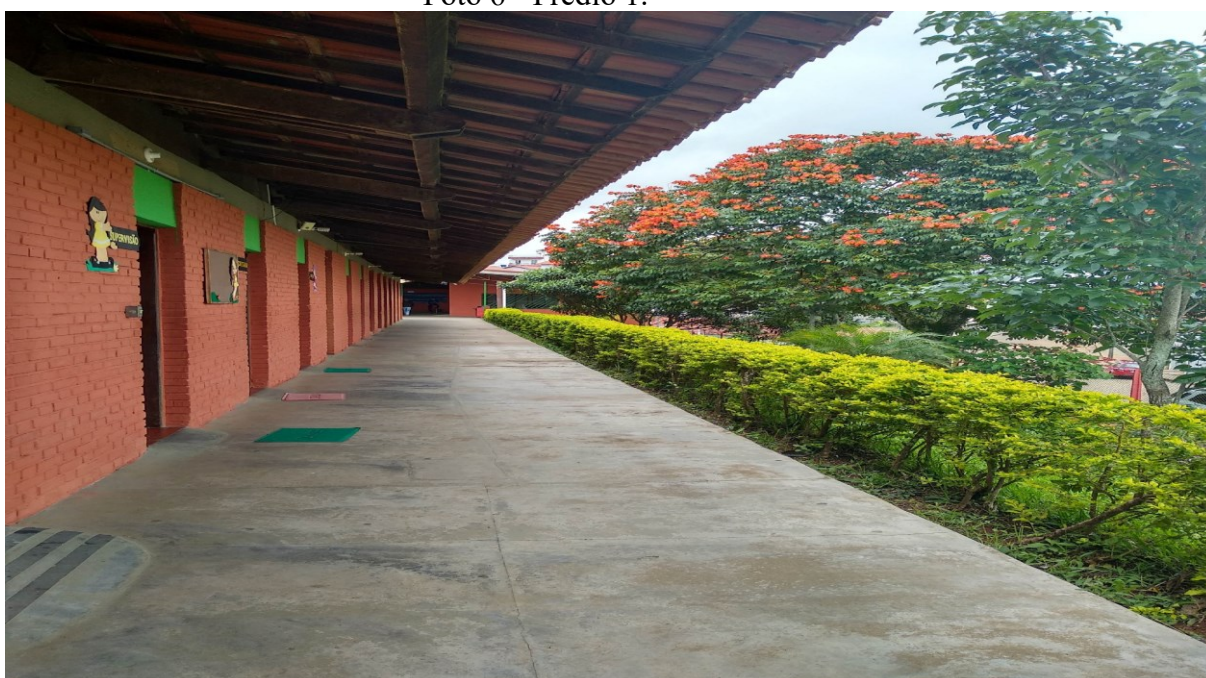
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 5 - Refeitório (esquerda) e prédio 2 (direita).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 6 - Prédio 1.



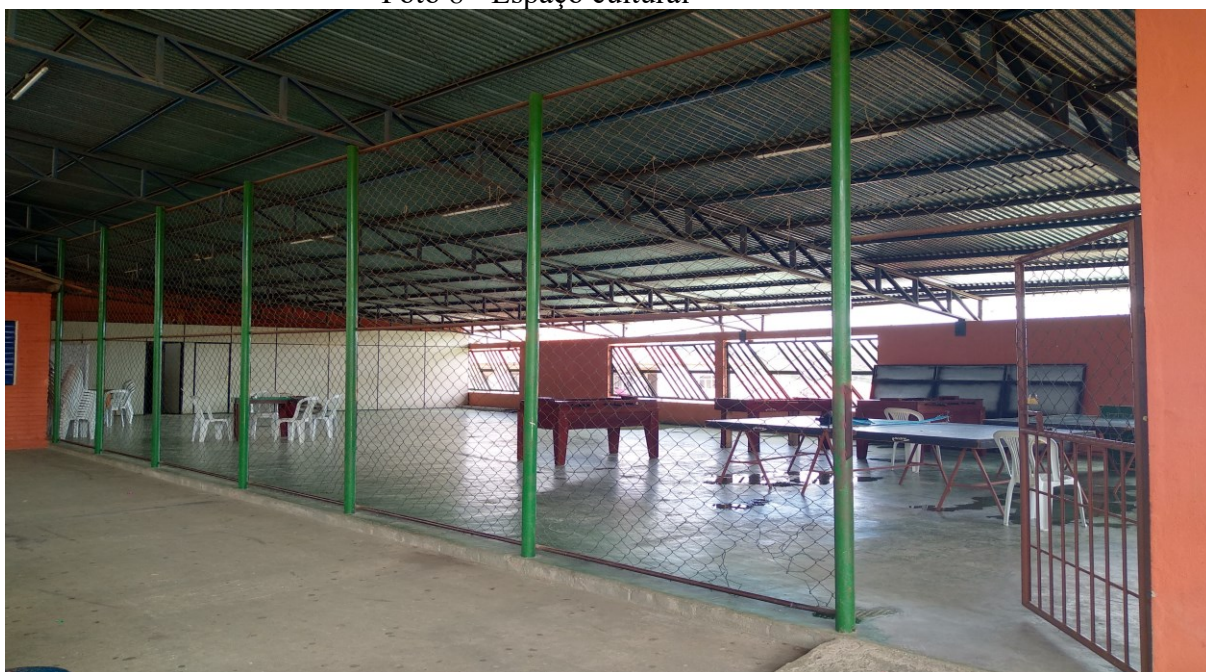
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 7 - Vista lateral dos três prédios.



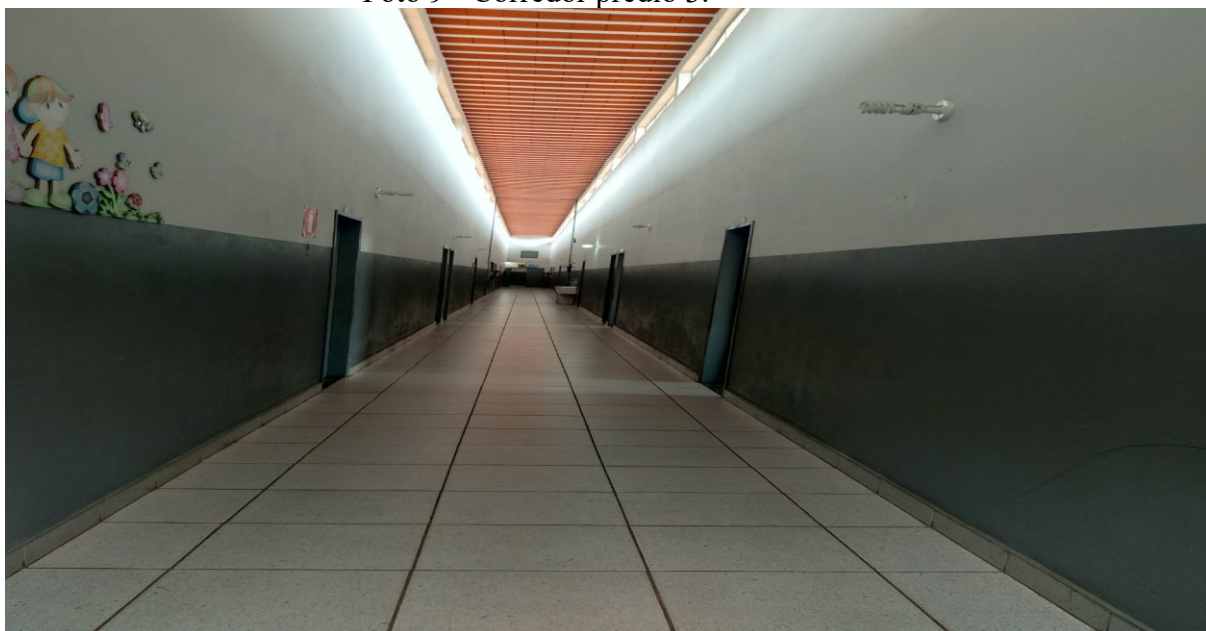
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 8 - Espaço cultural



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 9 - Corredor prédio 3.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram dezenove alunos, sendo oito meninos (três com doze e cinco com treze anos), onze meninas (uma com doze e dez com treze anos), do sétimo ano Mato Grosso do Sul, nenhum dos alunos apresentavam uma defasagem série x idade. Todos os participantes foram autorizados pelos responsáveis a participar da pesquisa, com o preenchimento e entrega do TCLE, e o projeto foi submetido ao comitê de ética. A escolha da turma participante não foi randômica, ela se baseou na experiência e boa relação do professor com a turma no ano anterior, facilitando dessa forma a relação professor-aluno ou pesquisador-participante, o grupo apresentava bom comportamento e alunos interessados, no ano anterior, alguns alunos da turma apresentavam argumentações bem sólidas nas discussões e debates das aulas. Existiam alunos da turma que foram acompanhados por mim desde os primeiros anos do fundamental I, criando dessa forma um vínculo mais próximo. Todos esses fatores foram determinantes para a escolha da turma pesquisada. A participação dos alunos nas aulas de Educação Física se aproximava da totalidade, isso não era uma característica única e exclusiva da turma, mas sim da cultura escolar.

No primeiro dia de entrega das autorizações dos responsáveis, foi frustrante, dos trinta e um alunos convidados, apenas treze aceitaram participar da pesquisa, esse sentimento de frustração, misturado com algo que no momento considerei traição, me fez pensar em trocar de turma participante. O número reduzido de participantes, contrastando com a expectativa,

está relacionado a pouca experiência do pesquisador, no tempo dedicado a argumentação e convencimento. Na semana seguinte, outros seis alunos entregaram a autorização e chegamos a dezenove participantes, número que se manteve até o final, sem abandonos e novos participantes.

3.3 Ensinar e aprender

A pesquisa aconteceu entre fevereiro e julho de 2019, envolveu quarenta e seis aulas em dois bimestres, vinte e quatro no primeiro, vinte e duas no segundo. Os conteúdos utilizados foram: capacidades físicas, basquetebol, jogos de tabuleiro (dama), handebol e futsal. As “surpresas” que atravessam o cotidiano da escola não permitiram que realmente tivéssemos as quarenta e seis aulas desses conteúdos.

As aulas da turma participante, aconteciam às terças-feiras no turno da manhã, eram geminadas (primeiro e segundo horário), então tínhamos um único encontro semanal. Em alguns momentos foi benéfico, por conta do preenchimento dos questionários no mesmo dia da aplicação do instrumento avaliativo, por outro, os encontros eram muito espaçados, dificultando, dessa forma, uma sequência pedagógica.

A dinâmica das aulas em nada diferiu da outra turma do sétimo e não participante da pesquisa, tampouco dos participantes e não participantes da pesquisa. Das duas aulas semanais, uma ficávamos na sala e na outra, utilizávamos outros espaços da escola, normalmente a quadra. Nas aulas na sala utilizo bastante um recurso tecnológico que a escola oferece, o projetor, inclusive, quando necessário, para os alunos realizarem registros no caderno. As aulas são organizadas utilizando-se textos, imagens e vídeos sobre o assunto. Dessa forma as aulas são mais atrativas e menos cansativas.

Um dos primeiros conteúdos trabalhados, foram as capacidades físicas, foram destinadas oito aulas, entre conhecer e discutir sobre as capacidades no nosso cotidiano e no esporte, vivenciar, experimentar e praticar. Foi trabalhada com uma aula para cada capacidade física. Segui-se com a seguinte ordem: flexibilidade, velocidade, força, equilíbrio, agilidade, resistência, coordenação motora e destreza. O objetivo das aulas era que os alunos conhecessem, identificassem as capacidades físicas, seu uso e importância nas mais variadas situações e em diversas idades.

O segundo conteúdo trabalhado foi o basquetebol, destinou-se oito aulas, nas duas primeiras, iniciamos com o jogo propriamente dito, para investigar quais conhecimentos os alunos traziam do ano anterior (fui o professor da turma). Foi feito em três momentos,

inicialmente com jogos onde acontecia a coparticipação de meninos e meninas, um somente feminino e outro somente masculino. Busca-se dessa forma um uso maior da coparticipação em minhas aulas, mas a resistência dos alunos de ambos os sexos é muito grande, então tenho inserido gradativamente. Nas seis aulas seguintes, realizamos discussões e exercícios (jogos adaptados) sobre os fundamentos, uma recordação sobre o surgimento do basquetebol, a relação entre estatura e esporte de alto rendimento, escolar e de lazer, assistimos vídeos sobre o Tyrone Curtis "Muggsy" Bogues, o jogador de menor estatura a jogar na NBA, com 1,60m. Com relação aos fundamentos, no arremesso conversamos e praticamos arremessos com e sem o *back spin* e sua eficiência (assistimos um vídeo onde bolas de basquetebol eram arremessadas do alto de uma ponte, com e sem *back spin* e adquiriam trajetórias bastante diferentes).

As duas aulas seguintes foram da avaliação do desempenho esportivo/técnico⁹ e preenchimento do questionário da pesquisa¹⁰. Seguindo a sequência das aulas, as próximas duas (lembrando que as aulas aconteciam às terças-feiras, nos dois primeiros horários) foram de palestra, interrompendo dessa forma e sequência de ensino. Após a “semana da palestra”, tinha como objetivo iniciar o terceiro conteúdo, jogos de tabuleiro, realizamos quatro aulas de “dama”, nas quais foram dadas a conhecer as diversas formas de se jogar, algumas foram praticadas, mas a proximidade dos eventos da escola (festa junina e campeonato), causaram mudanças no planejamento e esse conteúdo teve que ser retomado em um outro bimestre.

As últimas duas aulas do primeiro bimestre, foram “livres”¹¹, elas aconteceram na semana de provas, já é algo combinado com os alunos na semana das avaliações.

A aula de educação física tem uma visibilidade na escola que favorece a formulação de críticas. Diferentemente de outras disciplinas, “todo” mundo pode ver o que acontece. Será que somente na educação física as atividades não são planejadas, são repetitivas ou improvisadas? Que os objetivos não estão claros? Que os alunos não compreendem o significado das atividades? Arrisco a responder que não. Estamos diante de problemas que afetam a instituição escolar como um todo (AYOUB, 2005, p.7).

Na escola onde foi realizada a pesquisa, no final de cada bimestre, existe uma semana com avaliações, de segunda a sexta-feira, em que todas as turmas realizam uma avaliação da

⁹ Usaremos durante o trabalho, o termo desempenho esportivo/ técnico na falta de um termo que descreva melhor a situação. Não poderia ser utilizado somente desempenho esportivo, pois a avaliação não aconteceu em uma situação de jogo e tão pouco desempenho técnico já que a técnica não foi avaliada, somente a conversão ou não do arremesso.

¹⁰ Descreveremos melhor a avaliação por desempenho esportivo/técnico em 3.6.4.

¹¹ Utilizo o conceito de aulas livres, para aquelas onde os alunos escolhem qual atividade fazer, existe um combinado de todos estarem inseridos em alguma atividade durante essas aulas.

mesma disciplina no mesmo dia, os professores do quarto horário aplicam e permanecem naquela turma até o final do turno. Dessa forma, existem turmas que terão dois horários, outras um e algumas chegam a não ter nenhuma aula de educação física nessa semana. Durante a semana de avaliação, realizamos nosso segundo instrumento avaliativo, a prova escrita¹². A mesma não foi aplicada pelo professor/pesquisador, pois pela escala dos horários de aplicação de prova, estávamos em uma outra turma, sendo assim, o único instrumento avaliativo não aplicado pelo professor/pesquisador.

Colocando as aulas livres na semana de avaliação eu consigo manter as turmas em conteúdos aproximados, isso facilita a dinâmica das aulas, principalmente com relação aos espaços e materiais, ficaria moroso se uma turma estivesse no conteúdo voleibol e a turma do horário seguinte, no conteúdo jogos e brincadeiras.

Na busca de uma prática pedagógica, alicerçada em uma abordagem crítica, a utilização de aulas livres pode parecer um retrocesso, porém existem saberes que são aprendidos nessas aulas e demonstrações de conhecimentos internalizados pelos estudantes, como por exemplo, existe uma coparticipação de meninos e meninas mais harmônica nas ditas aulas livres, com relação as aulas “regulares”. Evidente a necessidade de um direcionamento, mas permitindo uma liberdade para a criatividade e protagonismo dos alunos.

Iniciamos o segundo bimestre, com o quarto conteúdo, handebol, o planejamento era para oito aulas, porém realizamos cinco, pois em duas aulas aconteceram a aplicação da prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas – OBMEP, e logo nas primeiras aulas, um horário foi utilizado para explicar aos alunos o que era um portfólio, quais os registros deveriam ser realizados, a utilização de figuras/gravuras/desenhos e quais seriam os critérios avaliativos dentro do portfólio. Nas cinco aulas de handebol, fizemos uma recordação do surgimento do handebol, novamente realizamos o jogo propriamente dito em três momentos, um de coparticipação, outro de somente meninas e o outro de somente meninos, para analisar os conhecimentos que os alunos traziam do ano anterior, discutiu-se sobre a visibilidade do handebol na televisão aberta e a prática do handebol fora dos muros da escola. Encerramos praticando exercícios de fundamentos em um ambiente de jogos adaptados.

Após o conteúdo handebol, as duas próximas aulas ficaram destinadas para os ensaios da festa junina, muitos alunos da turma participante da pesquisa estavam envolvidos com os ensaios, ficando várias vezes impossível organizar o ensaio e lecionar. Essas duas aulas se

¹² Descreveremos melhor a avaliação por prova escrita em 3.6.2

aproximam de “aulas livres”, porém com um direcionamento ainda menor, por faltarem espaços para as aulas, muitas turmas envolvidas e o barulho de vários ensaios acontecendo simultaneamente.

Seguindo com as aulas, iniciou-se o quinto conteúdo, futsal. Pretendia-se trabalhar com seis aulas, duas a menos que as outras modalidades por conta da proximidade do torneio interno (aconteceu uma mudança nas datas e o torneio foi antecipado). Das seis aulas, aconteceram quatro, duas acabaram se tornando aulas de “dama” dentro de sala. Uma lavagem inesperada das quadras e dos outros possíveis espaços para as aulas de Educação Física, atrapalhou a sequência do conteúdo futsal¹³. Dentro das quatro aulas de futsal que tivemos, foram lembrados a origem do futsal, falamos sobre as diferenças entre futsal e futebol, exposição na mídia do futsal e futebol e dos esportes masculinos e femininos em geral, relacionando com a divulgação, perguntados se além da Marta, conseguiriam dizer outros nomes de jogadoras, poucos souberam dizer, foram passados alguns vídeos sobre uma campanha publicitária relacionada ao esporte feminino e preconceito. Foram feitos jogos (segundo o mesmo modelo das outras modalidades, coparticipação, feminino e masculino), pequenos jogos utilizando fundamentos e encerrou-se o conteúdo.

As próximas duas aulas, foram destinadas aos portfólios¹⁴, discussões, entrega e preenchimento dos questionários. Assim, como os demais instrumentos avaliativos, todos os alunos da turma participaram da avaliação, aqueles que estavam inseridos na pesquisa e os que não, divergindo apenas no preenchimento do questionário. Professor/pesquisador e alunos nunca haviam trabalhado com portfólio, sendo um momento de descobertas e aprendizados para todos.

As aulas seguintes, uma foi destinada a autoavaliação¹⁵, conversamos sobre o que era, sua importância na vida deles enquanto estudantes e na vida em geral, criamos os critérios e realizamos a avaliação. A aula seguinte, foi “livre”, era semana de prova e mantivemos o combinado das aulas nesse formato na semana de avaliações.

As últimas duas aulas do bimestre e da pesquisa, aconteceram na semana do torneio interno da escola, durante o evento, todos os alunos da escola ficam somente na quadra, dessa forma não existem registros.

3.4 Instrumentos de produção de dados

¹³ Existe na escola uma escala para a limpeza e lavagem desses espaços, nos organizamos mediante esses dias, porém a limpeza fora da escala, foi devido a um evento para a comunidade que aconteceria no período de noite.

¹⁴ Descrevermos melhor a avaliação utilizando o portfólio em 3.6.1.

¹⁵ Descrevermos melhor a autoavaliação em 3.6.3.

A princípio a pesquisa foi pensada utilizando a entrevista semiestruturada e aplicação de questionários. Com o avançar do estudo, apareceram alguns empecilhos que inviabilizaram a utilização da entrevista como instrumento para coleta de dados: a timidez dos alunos para a entrevista, mesmo com uma gravação somente de áudio, muitos alunos se mostraram resistentes e houve o receio de ter o número de participantes reduzido; como as entrevistas aconteceriam no horário das aulas de Educação Física, os outros alunos ficariam sozinhos, comprometendo a aprendizagem e segurança de todos, como um dos combinados com os responsáveis foi de que a pesquisa não traria prejuízos aos participantes, qualquer mudança brusca no andamento das aulas e funcionamento da escola estaria descumprindo o acordo com os alunos, pais e escola. Dessa forma, ficou decidido que abandonaríamos as entrevistas e seguiríamos com os questionários.

O instrumento para a coleta de dados foi um questionário contendo questões semiabertas. De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação que possui um conjunto de questões que são submetidas aos participantes com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário se encontra-se em anexo ao final do trabalho. Após o final dos questionários, realizou-se uma roda de conversa com os participantes da pesquisa.

3.5 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Os procedimentos para a coleta de dados foram organizados em função do funcionamento e dinâmica da escola e da disponibilidade dos participantes. Como muitos dos alunos participantes dependiam do transporte escolar, seria inviável a aplicação dos questionários no contra turno. Outra preocupação foi não utilizar momentos além dos horários destinados as aulas de Educação Física, implicitamente essa pareceu ser uma das preocupações dos responsáveis dos alunos. Os questionários foram aplicados pelo professor/pesquisador nos horários de aulas de Educação Física da turma. Os dados foram coletados nos dois primeiros bimestres de 2019, entre fevereiro e julho. A coleta de dados, com a utilização do questionário, acontecia sempre após a aplicação de um instrumento avaliativo. Na última semana de pesquisa, realizamos uma roda de conversa com os participantes.

Para melhor sistematizar os procedimentos de análise dos dados coletados, utilizamos as contribuições de Szymanski *et al.* (2002) *apud* Santos (2005).

Primeiramente, realizou-se uma análise dos dados, seguida por uma transcrição, que é a primeira versão escrita do texto. Após transcrever as respostas, foi feito um texto de referência, com a limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado segundo as normas ortográficas e de síntese, mas mantendo intactos os termos originais. A terceira fase foi transcrever, reviver e reanalisar os textos, a cada releitura do texto novas falas e insights apareciam. Por último, realizamos a categorização dos dados e separação por instrumento avaliativo.

3.6 Instrumentos avaliativos utilizados

Não existe processo avaliativo sem o uso de um instrumento que forneça dados para serem analisados. O objetivo do trabalho não é criar um ranqueamento dos diferentes instrumentos avaliativos, pois não existe uma melhor ou única forma de avaliar. Segundo Haydt (2003), a eficiência e pertinência de um modo de avaliação dependem do contexto da sua ocorrência de ensino e aprendizagem relacionadas, e das pessoas envolvidas no desenvolvimento do processo avaliativo. A importância e sucesso de um instrumento avaliativo não estão relacionados a sua sofisticação, mas o uso que fazemos dele a partir das informações geradas (SMOLE, 2004).

Variando os instrumentos avaliativos podemos ter uma visão mais individualizada e acurada de onde o aluno se encontra no processo de ensino aprendizagem e do quanto ele avançou. Apesar de afirmarmos a importância na variação dos instrumentos avaliativos, concordamos com Smole (2004), que não é necessário, nem mesmo possível utilizar todos os instrumentos ao mesmo tempo. Querer obter informações a partir de todos os instrumentos de forma simultânea é não saber o que se deseja e o que se obtém. Embora os instrumentos não sejam todos utilizados simultaneamente, nenhum deles isoladamente cumprirá sua função de orientador do processo de avaliação (SMOLE, 2004).

Os instrumentos avaliativos apresentam certas vantagens e desvantagens na sua utilização. Ter conhecimento sobre os aspectos favoráveis e os inconvenientes de cada um, ajuda o professor a selecionar o instrumento e quando utilizá-lo (HAYDT, 2003).

Foram utilizados como instrumentos avaliativos desse trabalho: o portfólio, prova escrita, autoavaliação e uma avaliação baseada no desempenho esportivo/técnico, esse último instrumento avaliativo teve o objetivo de criar um contraponto na pesquisa, seguir na contramão dos avanços das pesquisas em avaliação e da própria Educação Física e resgatar um instrumento avaliativo que se encontra em desuso, mas que já foi muito utilizado em

outros períodos. Esperava-se que ao avaliar o desempenho esportivo/técnico através dos questionários se pudesse compreender os sentimentos e percepções dos alunos ao serem avaliados dessa forma.

Como a avaliação baseada no desempenho esportivo vai de encontro à perspectiva do que acreditamos ser o papel da prática avaliativa, relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, e não estar de acordo com o PPP da escola onde aconteceu a pesquisa e em respeito aos alunos participantes, não foram considerados os resultados obtidos na avaliação baseada no desempenho esportivo/técnico, tendo como objeto de análise as respostas encontradas no questionário.

De acordo com Smole (2004), as finalidades dos instrumentos de avaliação são:

- Fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem que permita compreender o trabalho pedagógico.
- Gerar novas aprendizagens através de novas relações desencadeadas pela tarefa avaliativa.
- Permitir ao professor perceber onde aluno se encontra no processo de ensino aprendizagem.
- Permitir formas de comunicação claras para mostrar a todos os interessados, as respostas dadas às questões que orientaram a avaliação e as conseqüentes implicações para o ensino.

Seguem agora os instrumentos avaliativos utilizados no trabalho, todavia existem outros na literatura.

3.6.1 Portfólio

O portfólio é o conjunto de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um período de tempo, com o objetivo de oferecer aos envolvidos no processo avaliativo meios para os discentes e docentes dialogarem sobre aprendizagem e desenvolvimento, além de encorajar os alunos a comunicarem sua compreensão, suas dúvidas e seus avanços sobre o assunto tratado. Apesar do portfólio ser esse conjunto de materiais produzidos pelos alunos, é importante ter a consciência que nem todas as informações e registros dos alunos entrarão na pasta, pois desta forma comprometeria a análise do professor. Dessa forma, o portfólio não é apenas um armazenar de folhas, mas sim, estimular o aluno a registrar a história dos seus avanços, fazendo relatos do que aprendeu, incluindo produções que revelem realizações pessoais,

reflexões sobre mudanças, experiências que tenham sido positivas ou não. O professor deve estimular os alunos a incluírem no portfólio os pontos negativos e omissos das aulas, para ele ter a função de ser um “termômetro” do processo de ensino-aprendizagem. A elaboração do portfólio é de responsabilidade do aluno, mas com a ajuda e orientação do professor (SMOLE, 2004).

Os registros que compuseram o portfólio dos alunos, estão voltados para as atividades e experiências nas aulas, o que aprenderam, as dificuldades encontradas, o que poderia ser feito para melhorar, e de que forma o conhecimento desse conteúdo pode ser usado no dia a dia do professor.

Para a elaboração do portfólio, seguimos os seguintes passos:

- O portfólio foi construído com os alunos durante as aulas de Educação Física.
- Cada aluno teve seu próprio portfólio, sendo o mesmo composto por uma capa com o nome do aluno, turma e série.
- Foi permitido que os alunos customizassem seu portfólio, desde que não ferissem o regimento da escola e causassem transtornos nas aulas.
- Fizemos um registro por semana, no qual o aluno descrevia o objetivo da aula, o que aprendeu e o que poderia ter acontecido diferente.
- As produções artísticas foram permitidas no portfólio, desde que relacionadas com o objetivo do mesmo.
- Encerraremos o portfólio com uma análise das aulas e do andamento da disciplina até o momento.

Na avaliação do portfólio foram utilizados os seguintes critérios: qualidade dos registros, argumentação, criatividade, zelo e comprometimento com o instrumento avaliativo.

3.6.2 Prova escrita

A prova escrita é o mais famoso instrumento avaliativo tradicional, para muitos é o sinônimo da avaliação, um dos pilares do sistema educativo. Apesar das críticas sofridas, a prova escrita é um instrumento muito útil, adequado para avaliar procedimentos específicos, capacidade de organizar ideias, clareza de expressão e possibilidade de apresentar soluções originais. Possuem também suas limitações, assim como qualquer instrumento avaliativo. As limitações aparecem no momento que se deseja analisar quais conhecimentos os alunos utilizam em situações em que deles são exigidas argumentações em discussão com outras

peessoas, ou seja, quando estamos avaliando habilidades. A prova escrita não precisa ser abolida dos processos avaliativos, como os demais instrumentos, ela terá seu uso decidido de acordo com a concepção que temos de avaliação, o problema reside não no instrumento em si e sim no uso de seus resultados (SMOLE, 2004).

A prova escrita na escola onde aconteceu a pesquisa, possui normas e especificações. O valor da avaliação escrita é obrigatoriamente treze pontos, ela pode ter no máximo duas folhas e existe a recomendação de variação das questões em discursivas, optativas, lacuna, certo-errado e assimilação. A Educação Física não realiza prova escrita em todos os bimestres, nas reuniões fica acordado entre os demais professores da área em quais bimestres as avaliações escritas irão ocorrer, de modo que todos apliquem no mesmo bimestre.

A prova escrita foi uma avaliação desenvolvida a partir da proposta da escola, e de acordo com Luckesi (1995), Haydt (2003) e Hoffmann (2009), uma avaliação que busca diagnosticar e fornecer feedback ao professor e para os alunos, de forma que as dificuldades que impedem os alunos de avançarem no processo de ensino-aprendizagem, sejam sanadas.

3.6.3 Autoavaliação

A autoavaliação é uma leitura pessoal que os alunos realizam de suas conquistas, avanços, necessidades, observando os limites e possibilidades. Transfere-se para o aluno uma responsabilidade maior sobre sua trajetória, na qual ele deixa de ser um executor de ordens e se torna alguém que tem clareza de suas metas e objetivos. Para existir a autoavaliação, é necessário que o professor estimule e ensine seus alunos a fazê-la, não existindo idade mínima de quando começar. Mesmo considerando a importância da utilização de diversos instrumentos avaliativos, ressaltamos que ao utilizar a autoavaliação, devemos planejar bem esse momento, pois se ela acontece ao final de uma prova escrita, as dificuldades ou facilidades que o aluno encontrou na prova, irão influenciar na autoavaliação. Outro fator importante na autoavaliação é que o professor deixe claro para os alunos quais serão os critérios avaliativos (SMOLE, 2004).

Se pretendemos que nossos alunos desenvolvam a noção de responsabilidade e uma atitude crítica, então é preciso oportunizar momentos de autoavaliação, nas quais eles possam refletir sobre os seus erros e acertos e assumir a responsabilidade pelos seus atos (HAYDT, 2003).

No primeiro contato com a autoavaliação é normal os alunos se deparem com algumas dificuldades, como a falta de objetividade na análise, inibição para falar de si próprios e

limitações na capacidade de se expressar. Cabe ao professor incentivar, orientar e fornecer aos alunos os critérios usados na autoavaliação (HAYDT, 2003).

Para a autoavaliação, decidimos utilizar nesse trabalho as listas de verificação¹⁶. Para Haydt (2003), as listas de verificação constituem um guia para ajudar o aluno se auto avaliar e podem ser planejadas pelo professor ou em conjunto com os alunos, considerando os critérios importantes e relevantes para fazerem parte da autoavaliação.

Optamos por construir juntamente com os alunos a lista de verificação, que serão aplicadas individualmente.

3.6.4 Avaliação por desempenho esportivo/técnico

Em relação à avaliação na tendência esportivista, o foco das práticas avaliativas centrava-se no desempenho esportivo e rendimento físico dos alunos. Os espaços de avaliação realçavam o aperfeiçoamento das técnicas e táticas esportivas, aguçava a competitividade no ambiente escolar, bem como tornando implícita a relação professor-aluno e aflorando a relação técnico-atleta, ou seja, os alunos eram atletas e o professor era o técnico (DARIDO; RANGEL, 2005 *apud* PONTES JUNIOR, 2017, p. 20).

A avaliação que utiliza como instrumento avaliativo o gesto técnico ou o desempenho esportivo/técnico, tem um caráter extremamente arbitrário, excludente e discriminatório. O professor não está preocupado com a construção de conhecimento do aluno, o único objetivo é medir seu desempenho, classificando-o como bom, muito bom e ótimo (LUCKESI, 1986 *apud* OHLWEILER, 1993). Com uma aparência de neutralidade, a Educação Física legitimou a exclusão dos alunos não aptos, dos menos habilidosos, convencendo-os das suas limitações (OHLWEILER, 1993).

O professor abandona a figura de educador e se torna um técnico ou adestrador, privilegiando a formação de pessoas repetidoras, ajustadas, passivas, capazes de somente de reproduzir gestos com maior eficácia e rapidez. O esporte ainda traz implícito o reforço dos comportamentos almeçados pelo neoliberalismo: obediência às autoridades, às regras sociais (sem direito a questionar a respeito). Dessa forma, o professor transforma sua prática em alienante e alienada (OHLWEILER, 1993).

O esporte entra na escola como um braço prolongado da própria instituição esportiva (BACHT, 1989 *apud* OHLWEILER, 1993). Os alunos eram submetidos a aulas/treinos de

¹⁶ A lista de verificação é um pequeno questionário, tipo inventário, contendo perguntas ou itens sobre aspectos do comportamento do aluno. O teor das perguntas pode variar, de acordo com os aspectos a serem analisados: aproveitamento nos estudos, comportamento na escola, relacionamento com os colegas, participação e cooperação nos trabalhos em grupo, condições de saúde, hábitos, sentimentos, atitudes, habilidades, interesses, preferências e aversões (HAYDT, 2003, p.148).

repetições mecânicas de movimentos, e por repetir tantas várias vezes o mesmo movimento, acabavam “aprendendo”, ou melhor, memorizando. O aluno só assimila, mas não é estimulado a descobrir outras soluções para a mesma questão proposta (OHLWEILER, 1993).

A avaliação nessa perspectiva esportivista acontecia ao término do processo educativo. O aluno reproduzia na prova, uma sequência de movimentos mecanicamente memorizados, como fora ensinado pelo professor (OHLWEILER, 1993).

Após tecer críticas a esse instrumento avaliativo, pode parecer conflitioso a utilização do mesmo na pesquisa. Mas o que motivou a utilização do desempenho esportivo/técnico como um dos instrumentos de avaliação foi exatamente essa confusão. Através do uso dos questionários, descobrir quais foram os sentimentos e as percepções dos alunos ao serem avaliados dessa forma. No período em que esse instrumento avaliativo era praticamente hegemônico, o “estado da arte” das pesquisas se voltava para parâmetros quantitativos, de medir. Não se produziam estudos onde fosse dado voz aos estudantes sobre o instrumento utilizado, quais seriam as suas falas?

Com o objetivo de manter um compromisso ético com os participantes da pesquisa e com a Escola Municipal Deputado Abelard Pereira, os resultados da avaliação baseada no instrumento do desempenho esportivo/técnico, não foram computados no diário de classe, buscando apenas as percepções e sentimentos dos alunos ao serem avaliados dessa maneira. A não contabilização dos resultados foi avisado previamente aos alunos, e essa informação influenciou nos resultados e nas respostas dos alunos, então esse se tornou um dos empecilhos da pesquisa, mas foi priorizado trabalhar com ética e respeitando a confiança nos concedida pela escola, pais e alunos.

A avaliação aconteceu no eixo temático esporte. A modalidade utilizada foi o basquetebol¹⁷. Cada aluno realizou treze arremessos para a cesta. Somente foram consideradas os arremessos convertidos, a técnica utilizada não foi avaliada. Os resultados foram contabilizados durante a avaliação e o resultado final comunicado ao aluno, lembrando que essa contabilização não será utilizada no diário de classe.

O processo avaliativo aconteceu durante a aula de Educação Física, na quadra da escola onde a pesquisa aconteceu. A ordem dos alunos que realizaram a avaliação aconteceu por ordem alfabética. Antes de realização da avaliação, ocorreu uma conversa¹⁸ com os participantes no intuito de se dedicarem a realizar a avaliação como se a mesma realmente

¹⁷ Escolhemos o basquetebol pela maior facilidade em contabilizar os acertos e por ser um dos esportes favoritos na escola.

¹⁸ Nessa conversa reforçamos a não correspondência entre os resultados desse instrumento e as notas da escola. Reforçamos também o pedido que se sentissem como se realmente esses pontos tivessem uma correspondência.

fosse válida com relação as notas. O objetivo dessa conversa foi tentar aproximar ao máximo do período onde esse modelo avaliativo era predominante na Educação Física escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a construção dos resultados, buscamos responder à interrogação que originou a pesquisa: quais seriam as percepções dos estudantes de uma determinada turma do sétimo ano, sendo avaliados por diferentes instrumentos avaliativos nas aulas de Educação Física, na busca de uma aprendizagem significativa. Realizando uma reflexão a partir dos dados levantados, procurou-se responder à pergunta.

Inicialmente percebe-se que a distância de uma Universidade Federal cria um hiato entre a academia e as escolas, transformando a presença do meio acadêmico em um corpo estranho. Nenhum dos alunos havia participado de uma pesquisa anteriormente, outros manifestaram interesse, mas não foram autorizados pelos responsáveis. Uma das alunas convidadas a participar da pesquisa, ao devolver o TCLE em branco, lamentou a não permissão dos responsáveis para a participação na pesquisa. Mesmo com esses obstáculos iniciais, a pesquisa se manteve com um número fixo de participantes, dezenove.

O primeiro instrumento avaliativo, o desempenho esportivo/técnico, acabou fornecendo dados divergentes. Como esse instrumento foi o único que não teve correlação com as notas da escola, seus resultados acabaram sendo influenciados, amenizando os sentimentos e percepções dos alunos perante tal instrumento. Outro fator que influenciou os resultados, foi a dinâmica da avaliação. Inicialmente o professor/pesquisador controlaria todo o funcionamento da avaliação, chamaria os alunos por ordem de chamada, daria o comando para o arremesso do basquete, anotaria os resultados. Porém, vários alunos se aproximaram e começaram a interagir com a avaliação, ajudando, se dividindo em diversas funções, muitos desses alunos não eram participantes da pesquisa. Com todo esse staff, decidimos nos afastar e permitir que os alunos conduzissem a avaliação. O instrumento avaliativo, conduzido pelos alunos, acabou se tornando algo mais lúdico, menos tenso e classificatório, influenciando novamente nas percepções e sentimentos dos participantes.

É perceptível a diferença entre “pesquisar com a escola” e “pesquisar a escola”, como a pesquisa foi realizada por um professor/pesquisador já conhecido dos participantes, ela foi atravessada por diversos fatores: a relação do pesquisador com os participantes, o conhecimento prévio entre todos os envolvidos na pesquisa, o estilo e postura do pesquisador, o cotidiano da escola e das aulas e a noção anterior de que o desempenho esportivo/técnico não é o objetivo final da aula. Esse fator foi influenciador e limitador dos resultados obtidos, se a pesquisa tivesse sido realizada por um avaliador externo, desconhecido pelos

participantes, provavelmente os resultados das percepções e sentimentos dos alunos seriam diferentes.

Explorando-se as análises dos resultados utilizando tabelas contendo as respostas, os números e percentuais dos participantes, já que havia mais participantes do sexo feminino. A pesquisa aconteceu com dezenove participantes, mas ao longo da pesquisa, nem todos estiveram presentes nos dias de preenchimento dos questionários, ficando dessa forma, alguns com um número menor de respostas. Algumas respostas foram colocadas como “mais ou menos”, porém a argumentação dava indícios de estar em um grupo de respostas ou outro. Na falta de argumentação, o “mais ou menos” foi considerado como uma resposta negativa.

Tabela 1 - Como você se sentiu sendo avaliado por desempenho esportivo?

	Total	Meninas	Meninos
Sentimento positivo	9 (50%)	7 (64%)	2 (29%)
Sentimento negativo	9 (50%)	4 (36%)	5 (71%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No questionário, metade dos alunos relataram que se sentiram confortáveis com esse instrumento avaliativo, enquanto a outra metade desconfortáveis. Isso fica claro nos questionários: “Não senti tanta “pressão”, nem fiquei nervosa, gostei de participar. Foi uma experiência interessante e divertida. Me senti confortável ao participar”; “Bom, me senti em aula normal, então foi bem tranquilo”; “Pressionado, o tanto de cestas que eu tivesse feito, seria minha nota”; “Ansiosa e nervosa, uma experiência ruim, pois eu não gosto muito de basquete e por medo de não acertar a cesta”. Antes da aplicação do instrumento avaliativo, pensamos em não informar os participantes da não relação dos seus resultados com as notas da escola, porém, seria uma atitude antiética com os participantes e responsáveis que os autorizaram a participar da pesquisa. Então preferimos conversar¹⁹ com os participantes e pedir para que eles imaginassem que aquela seria a nossa prova bimestral. Considerando os resultados dos arremessos, somente dois alunos estariam dentro da média. Durante a conversa final com os participantes, ao retomarmos sobre esse instrumento avaliativo, de forma quase

¹⁹ Nessa conversa reforçamos nossa postura sobre o instrumento avaliativo e a não relação do número do acerto com as notas. Na verdade, a dinâmica dos arremessos já havia sido utilizada com os alunos no ano anterior, mas em um contexto lúdico. Então já era algo conhecido pelos alunos.

unânime, disseram que vários pais iriam até a escola reclamar se a avaliação por desempenho esportivo fosse utilizada nos outros bimestres, relacionada a nota. Esse comentário deixou claro que a não relação avaliação/nota e a relação entre o professor/pesquisador gerou esses resultados, influenciando as respostas. Novamente fica claro que o “pesquisar a escola” e o “pesquisar com a escola”, podem produzir resultados diferentes.

Tabela 2 - Você considera a avaliação por desempenho esportivo/técnico justa? Por quê?

	Total	Meninas	Meninos
Consideraram justa	7 (39%)	5 (45%)	2 (28%)
Não consideraram justa	11 (61%)	6 (55%)	5 (72%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A maioria dos alunos não considerou o instrumento avaliativo justo: “Eu não acho justo, existem pessoas como eu, que não são boas na prática do esporte”; “Não, porque alunos que não gostam e não acertam, ficam constrangidos e envergonhados. Não é justo porque se algum aluno não acertar nenhuma cesta, ele pode tirar zero”; “Por mais que eu tenho gostado muito, não considero justo, pois tem pessoas que não curtem esporte e podem se sentir bastante constrangidos”. Um grupo menor considerou o instrumento justo: “Sim, pois mostra se o aluno tem dificuldade e a partir daí praticar para melhorar”.

Percebemos aqui uma contradição, metade dos alunos consideraram a avaliação por desempenho esportivo positiva, mas somente 39% a consideraram justa. Provavelmente a forma como aconteceu a avaliação (com a intervenção dos alunos participantes e não participantes) tornou a avaliação positiva, divertida, mas mesmo assim injusta para 61%.

Tabela 3 - Você considera que a avaliação por desempenho esportivo/técnico, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo?

	Total	Meninas	Meninos
Abordou de forma satisfatória	6 (33%)	4 (36%)	2 (29%)
Não abordou de forma satisfatória	11 (61%)	6 (55%)	5 (71%)
Não responderam	1 (6%)	1 (9%)	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quando perguntados se o instrumento avaliativo desempenho esportivo/técnico, aborda os conhecimentos, 61% dos alunos apontaram que não: “Não, pois a pessoa pode saber muito sobre basquete e não ter jeito para arremessar a bola e acertar”. “Não, porque a bola pode cair na cesta por pura sorte”; “Sim. Porque eu percebi o tanto que eu consigo acertar a cesta”; “Não, porque as pessoas podem ser boas na teoria e ruins na prática e também tem a questão da sorte”. Aparece aqui uma dificuldade da Educação Física escolar, a fragmentação dos diferentes saberes. O “saber fazer” e o “saber sobre o fazer” parecem antagônicos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apresenta oito dimensões de conhecimento para a tematização dos saberes escolares, são eles: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Para Schneider e Bueno (2005), a Educação Física trabalha com saberes que se organizam em um modo diferente. Com essa singularidade, não seria possível e nem recomendado, trabalhar com essas dimensões de modo isolado, fragmentado.

Com a maioria dos alunos apontando que a avaliação por desempenho esportivo/técnico não abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo basquetebol, aparecem indícios de que para esses alunos, os saberes da Educação Física escolar não se restringem ao procedimental, o “saber fazer”.

Tabela 4 - Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo? (desempenho esportivo/técnico)

	Total	Meninas	Meninos
Possuem mesma chance de êxito	5 (28%)	5 (45%)	0
Não possuem a mesma chance de êxito	13 (72%)	6 (55%)	7 (100%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Sobre os alunos terem a mesma chance de êxito, 72% dos alunos, consideram que não: “Não, pois algumas pessoas não gostam de praticar esportes”; “Com esse modelo não, pois alguns alunos são ansiosos, e com isso não conseguem atingir o objetivo”; “Sim. Porque eu acho que todos tem capacidade de acertar a cesta”; “Não, pois alguns são mais altos e tem mais facilidade”; “Os alunos tem a mesma chance, mas só alguns querem participar e aprender mais”. Quando pensamos em chance de êxito em uma prática esportiva escolar, independente das condições físicas e motoras do aluno, a forma como o professor trata o

conteúdo será a grande referência. Haydt (2003), nos diz que o aluno assume o rótulo de incapaz que lhe foi atribuído, pelos colegas e/ou pelo próprio professor. A prática docente do professor deve procurar propiciar aos alunos habilidosos ou não, a mesma chance de êxito²⁰.

Novamente, a maior parte dos alunos aponta que o instrumento avaliativo é excludente, um dado que exclama foi que todos os meninos consideraram que os alunos não possuem a mesma chance de êxito. Como havia alunos muito habilidosos, fica claro a condição desses alunos de se projetarem no lugar dos menos habilidosos. Com relação as meninas, metade consideraram a igualdade da chance de êxito, a outra metade não. Uma hipótese que podemos criar para essa diferença, é que para uma parcela das meninas, o sucesso ou o fracasso no esporte não seja um fato relevante, se tornando algo mais lúdico e dessa forma, influenciando em suas percepções.

Tabela 5 - Para você, como deveria ser este modelo avaliativo? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui? (desempenho esportivo)

	Total	Meninas	Meninos
Sugerem mudanças e/ou aponta limitações	12 (67%)	8 (73%)	4 (67%)
Não sugerem mudanças e/ou apontam limitações	2 (22%)	2 (18%)	2 (29%)
Não responderam	2 (11%)	1 (9%)	1 (14%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quando perguntados sobre as sugestões e limitações, 67% dos participantes apontam que sim: “Eu acho que poderia ir fazendo treinamentos”; “Que não seja utilizado, pois pessoas com deficiência estariam em desvantagem”; “Gostei deste tipo, não acho que deveria mudar”; “Para as pessoas que tem mais dificuldade, poderem arremessar da área amarela”.

Com relação as sugestões, muitas estiveram atreladas a uma ideia de inclusão. As sugestões demonstram a visão dos alunos de um esporte da escola, criando e modificando suas regras de acordo com a necessidade e interesse dos participantes.

Na última pergunta, deixamos um espaço aberto para comentários, cinco alunos preencheram (quatro meninas e um menino), respostas interessantes apareceram: “Como sou uma pessoa muito ansiosa, eu não gosto porque fico muito nervosa rapidamente, eu tenho conhecimento do basquete, mas não sou boa na prática”; “Eu me senti nervoso, não considero

²⁰ Consideramos como êxito o uso e internalização das oito dimensões do conhecimento segundo a BNCC.

esse desempenho esportivo válido, porque tem alunos que não sabem jogar basquetebol”; “Na hora de jogar fiquei bem nervosa, mas no fundo gostei, achei diferente. As vezes o aluno entende a aula ou a matéria, mas nós também queremos ter aula diferente, cansamos de escrever e os professores têm que entender o nosso lado. Tipo acho que ninguém gosta de ficar na sala por quase cinco horas e termos somente quinze minutos para lanche, acordar cedo, só escutando o professor falar e mandar nós copiarmos”.

As palavras nervosismo e tensão, apareceram nos comentários da última pergunta, corroborando com Luckesi (1995), Hoffmann (2009), Soeiro & Aveline (1982), Souza (1994) e Haydt (2003). Os autores apontam para o medo e a violência psicológica que alguns modelos avaliativos podem causar nos alunos. Mesmo com a mudança da dinâmica da aplicação do instrumento, alguns alunos ainda se sentiram apreensivos.

Com um número considerável de participantes apontando como positiva a avaliação do desempenho esportivo, surge o questionamento se em seu período de utilização da história da Educação Física escolar no Brasil, ela realmente possuía as características de punição, medo e vergonha, como afirmam Darido (2012), Batista e Gonçalves Junior (2010). Em um universo de professores, fatores que atravessam o cotidiano de uma escola, como condições materiais e infraestrutura, relação professor-aluno, concepção dos objetivos das aulas de Educação Física e a cultura escolar, não tornavam as práticas heterogêneas? De acordo com Oliveira (2004), os professores dessa época²¹ não eram manipulados ou induzidos, faziam suas opções. Eram possuidores de uma liberdade relativa frente às determinações estruturais, sendo em muitos casos, capazes de desafiá-las. Mesmo assim, não podemos desconsiderar o estrago causado por uma abordagem esportivista.

Eu era tão desligada dos esportes, tão baixinha para jogar vôlei ou basquete, tão frágil para o futebol... Bem, eu era tão menina e as meninas na sua aula nunca tiveram muito talento. Os meninos sim, estes eram ótimos jogadores e ai de quem não fosse! Pois graças ao senhor, cresci odiando aquele tipo de aula de educação física, aquele momento de tortura no qual éramos, nós alunos, classificados em bons e fracassados. E devo lhe agradecer por isso já que foi o desgosto por esse tipo de competitividade me imposta, que me fez abrir os olhos para muita coisa que vai além das habilidades com uma bola. Hoje acredito que o meu corpo é capaz de se expressar e que a educação física deve ser a educação desse corpo que se move, vibra, dança... Às vezes, até me arrisco a bater uma bolinha... (AYOUB, 2005, p.9).

É evidente que um instrumento avaliativo visando o desempenho esportivo/técnico, não deva ser utilizado nas escolas, porém, se configurado de modo a auxiliar professores e alunos, pode contribuir na aprendizagem. De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação

²¹ A partir de 1964.

funciona como um diagnóstico que orienta a tomada de decisão. Se pensarmos em uma educação de corpo inteiro, não podemos ignorar o “saber fazer”, a técnica é uma dimensão a ser trabalhada. Dessa forma, a utilização de um instrumento que auxilie a aprendizagem, se torna válido. O problema reside não no instrumento em si, mas como ele é utilizado. Com relação a isso, Luckesi (1995) nos diz que a avaliação deve ser utilizada como parte de um processo e não um ponto final. Qualquer instrumento utilizado como fim, não estará contribuindo para uma aprendizagem.

Mesmo a avaliação por desempenho esportivo/técnico não sendo um instrumento comum nos dias de hoje²², temos de estar atentos as armadilhas que a esportivização, ainda presente nas aulas, traz. Para tal, peço desculpas ao leitor pelo tamanho da citação direta, mas seria injusto não transcrever com exatidão todas as palavras de Valter Bracht (1986), com relação a esportivização nas aulas de Educação Física.

Se analisarmos as aulas de Educação Física onde o esporte escolar é iniciado e desenvolvido, veremos que a ideia de aprendizagem do esporte enquanto aprendizagem das técnicas esportivas predomina. Isto porque para a competição, na verdade, é isto que conta. Permeia, portanto, a busca do rendimento atlético que é condição para as possibilidades de vitória nas competições. Com a exacerbação do espírito competitivo do esporte escolar, as técnicas esportivas e o próprio esporte foram elevados à condição de finalidade, ou seja, o esporte enquanto fim em si mesmo. Neste momento, em que a ideia da competição (concorrência) toma conta do esporte escolar, ideia esta que é fomentada pela busca da vitória, às vezes a qualquer custo (lucro), e do que ela representa na nossa sociedade (vencer na vida), já não existe espaço para a discussão sobre as normas do esporte, para a criação no esporte (adaptar o esporte à realidade social e cultural do grupo que faz esporte = criação cultural); já não existe mais espaço para a preocupação com o desenvolvimento de valores relacionados com o coletivismo (entendido como ações que visem prioritariamente o bem comum, ou seja, priorizem o coletivo ao individual); já não existe o espaço para a discussão de estratégias que permitam a participação de todos os alunos com as mesmas oportunidades nas aulas, porque o professor tem de preocupar-se com os que apresentam melhor rendimento; preocupar-se com a melhoria da técnica (elevando-a à categoria de fim); preocupar-se com o ensino das regras internacionais que permitirão as condições objetivas de comparação de performances; preocupar-se em desenvolver nos alunos e suas equipes o espírito de competição, condição para a obtenção de vitórias (vencer na vida).

Como mencionamos anteriormente, estas características que o esporte escolar apresenta não são geradas no seio no próprio esporte, e sim são o reflexo mediatizado da estrutura social em que ele se realiza, ou seja, da sociedade capitalista. Neste momento cabe ou surge a grande indagação: em que medida ou até que ponto poderemos chegar a um quadro diferente? ou seja, o esporte escolar pode ser diferente? pode cumprir um papel diferente do de inculcar a ideologia burguesa? (VALTER BRACHT, 1986, p.65)

²² SILVA, V. T.; SILVA, B. A. T. DA; MELO, L. F. DE; NISTA-PICCOLO, V. L. A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 2-16, 7 maio 2018.

Para superar a visão esportivista da Educação Física escolar, Valter Bracht (1986), apresenta novas posturas que deveriam ser incorporadas pelos professores, mesmo após mais de trinta anos do texto, muitos dos aspectos da esportivização não foram superados²³.

Foto 10 - Avaliação por desempenho esportivo/técnico.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 11 - Avaliação por desempenho esportivo/técnico



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

²³ Recomendamos a leitura do texto original Tivemos o receio de estender no texto de Valter Bracht e fugirmos ao tema.

O segundo instrumento avaliativo foi a prova escrita, o único instrumento onde professor/pesquisador não participou diretamente da aplicação. A escola, onde se realizou a pesquisa, possui em sua organização uma semana de provas, cada dia ocorre a avaliação de um conteúdo diferente. O professor que estiver presente no quarto horário, aplica a prova independente do conteúdo. Com essa dinâmica, no dia da avaliação de Educação Física, não foi possível estar presente na turma dos participantes. Dessa forma, o questionário foi aplicado somente na semana posterior, diferente dos outros que foram aplicados logo após a aplicação do instrumento avaliativo. A distância pode ter causado um certo esquecimento nos participantes, pois nos questionários, esse instrumento foi o que apresentou as respostas mais vagas. Dos quatro instrumentos avaliativos, a prova escrita era o único instrumento conhecido anteriormente pelos participantes.

Tabela 6 - Como você se sentiu sendo avaliado por prova escrita?

	Total	Meninas	Meninos
Sentimento positivo	16 (94%)	10 (100%)	6 (86%)
Sentimento negativo	1 (6%)	0	1 (14%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quando perguntados sobre seus sentimentos a esse instrumento avaliativo, de forma quase unânime, eles se sentiram confortáveis: “Já estou acostumada, então foi normal para mim”; “Normal, fazemos isso em todas as matérias”; “Normal e bem, pois na prova escrita é individual e não tem ninguém para fazer pressão”; “ É normal, mas sempre fico ansiosa e nervosa”

A prova escrita é a principal referência de avaliação dentro e fora das escolas, já é algo tão solidificado que 94% tem um sentimento positivo com relação a ela. Para Esteban (2002), não existe uma avaliação consolidada e sim a busca de uma prática avaliativa que substitua uma lógica de exclusão e homogeneidade idealizada, por uma de inclusão e heterogeneidade real. A BNCC (2017) sinaliza para uma avaliação que considere os contextos e as condições de aprendizagem.

Como esse foi o único instrumento avaliativo que os participantes conheciam, o sentimento positivo pode estar relacionado a uma menor expectativa, menor ansiedade, já sabiam o que aconteceria.

Tabela 7 - Você considera a avaliação por prova escrita justa? Por quê?

	Total	Meninas	Meninos
Consideraram justa	15 (88%)	8 (80%)	7 (100%)
Não consideraram justa	2 (12%)	2 (20%)	0
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Grande parte dos participantes (88%) consideram a prova escrita um modelo justo: “Sim, porque todos tem as mesmas chances de acerto e erro, basta estudar”; “Sim, pois se o aluno estuda, ele sai bem e isso ajuda na aprendizagem”; “Sim, pois todos tem a capacidade de estudar”.

Percebemos que a maioria dos alunos tem dificuldade em contestar o instrumento avaliativo prova escrita, parece ser um dos pilares da educação. A partir do momento que esse instrumento se coloca como uma verdade absoluta, novas ressignificações são dificultadas. Hoffmann (2009) nos alerta que as certezas são mais perigosas que as incertezas no sistema de avaliação.

Tabela 8 - Você considera que a avaliação por prova escrita, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo?

	Total	Meninas	Meninos
Abordou de forma satisfatória	14 (82%)	8 (80%)	6 (86%)
Não abordou de forma satisfatória	2 (12%)	1 (10%)	1 (14%)
Não responderam	1 (6%)	1 (10%)	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Em mais uma questão os alunos demonstraram ter uma visão positiva da prova escrita, 82% afirmaram que o instrumento aborda de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo. Realmente, a prova escrita apresenta grandes possibilidade na consulta da aprendizagem dos alunos. De acordo com Smole (2004) a prova escrita é adequada para avaliar procedimentos específicos, organização de ideias e possibilidade de apresentar

soluções. Os questionamentos com relação a prova escrita partem do uso terminal e classificatório de seus resultados, desvinculados de um processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 9 - Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo? (prova escrita)

	Total	Meninas	Meninos
Possuem mesma chance de êxito	11 (65%)	8 (80%)	3 (43%)
Não possuem a mesma chance de êxito	6 (35%)	2 (20%)	4 (57%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A maior parte dos participantes acredita que todos os alunos têm a mesma chance de êxito na prova escrita: “Sim, pois se todos estudarem eles têm chance de sair bem”; “Sim, só estudar que todos podem se dar bem”. “Sim. Porque todos tem a capacidade de tirar boa nota”. Nas respostas, existem indícios que os alunos possuem uma visão de causa e efeito, entre estudar e tirar boas notas. Não negamos que para acontecer aprendizagem, é necessário um envolvimento do aluno, mas não podemos desconsiderar um outro sujeito, o professor. Luckesi (1995) ao comparar o professor com um médico e a avaliação como um diagnóstico, aponta para a incongruência em se ter um diagnóstico (notas, resultados) e não se iniciar um tratamento. O êxito na prova escrita ou em outros instrumentos avaliativos, depende também das ações do professor. De acordo com Haydt (2003), a avaliação permite verificar o nível de aprendizagem dos alunos e indiretamente a qualidade do processo de ensino, ou seja, o êxito do trabalho do professor.

Tabela 10 - Para você, como deveria ser este modelo avaliativo? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui? (prova escrita)

	Total	Meninas	Meninos
Sugerem mudanças e/ou aponta limitações	6 (35%)	4 (40%)	2 (29%)
Não sugerem mudanças e/ou apontam limitações	10 (59%)	6 (60%)	4 (57%)
Não responderam	1 (6%)	0	1 (14%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com relação as sugestões e limitações, 59% dos participantes não sugeriram e/ou apontaram mudanças, alegando que não são necessárias: “Do mesmo jeito que está, não sugiro nenhuma alteração, pois esse modelo avaliativo é bem justo e ajuda o aluno(a)”; “Gosto do jeito que ele é elaborado”. Entre aqueles que apontaram: “Provas com mais perguntas, as provas deveriam ser com consulta no livro ou no caderno”.

Novamente percebemos a dificuldade em se questionar um instrumento bastante enraizado dentro das escolas. De todos os instrumentos avaliativos, os questionários da prova escrita apresentaram uma argumentação mais escassa. No geral, os alunos demonstram um sentimento de conformidade com tal instrumento avaliativo.

Para Haydt (2003), o simples aumento de provas não contribui para a aprendizagem se elas permanecerem atreladas a distribuição de notas. Não adianta o professor elaborar provas em duplas, com questões optativas, dissertativas, completar lacunas, verdadeiro ou falso, associação, dentre outras, se a finalidade permanecer classificatória.

Quando utilizamos a prova escrita na Educação Física escolar, nos deparamos com o desafio em transpor experiências mobilizadas no saber fazer (vivências práticas) para uma dimensão conceitual. Muitas vezes ao procurarmos nos aproximar das outras disciplinas, com provas baseadas na memorização, negamos a singularidade da Educação Física escolar, em possuir saberes diferentes. De acordo com Schneider e Bueno (2005), a Educação Física se diferencia dos outros componentes curriculares, pois trabalha com saberes que se organizam em uma esfera diferente.

A utilização da prova escrita na Educação Física escolar, vai além de ser um instrumento avaliativo, se torna também uma busca por legitimação. Em muitos contextos escolares, o professor não compreende o motivo de a estar utilizando, mas quer que a Educação Física seja como as demais disciplinas, que possui saberes e encontra na prova uma possibilidade de dar visibilidade para a disciplina. Para Charlot (2009), a Educação Física não é uma disciplina escolar como as demais, ela lida com uma forma de aprender que não a apropriação de saberes – enunciados. Buscar a legitimação através de uma imitação das outras disciplinas, é uma negação da singularidade da Educação Física escolar.

Fazendo-se uma análise da prova escrita, utilizada na pesquisa, percebemos a dificuldade em se elaborar uma prova que vá além da memorização e que englobe outros saberes. Há uma contradição entre um estudo que busca uma aprendizagem significativa dentro de uma abordagem histórico-crítica e a utilização de uma prova com características denominadas por Freire (1987) “educação bancária”. A utilização de uma avaliação com questões optativas, está relacionada com a dinâmica da realidade do professor/pesquisador, o

número de turmas, de aulas, quantitativo de alunos e o próprio mestrado profissional. Uma avaliação com questões discursivas, demandaria um tempo maior para correções, que provavelmente ultrapassaria os prazos da escola. Para Ohlweiler (1993) a jornada excessiva de trabalho prejudica a qualidade da Educação. Isso fica claro na prova escrita e nos demais instrumentos avaliativos, que poderiam ser mais bem elaborados e acompanhados, se os docentes tivessem salários que os permitissem ter uma carga de trabalho menor.

O terceiro instrumento avaliativo foi o portfólio. O período destinado à sua produção, foi comprometido por uma série de eventos inesperados, como: um número reduzido de aulas para registro. Apesar dos contratemplos foi o instrumento que mais agradou aos alunos, onde mais argumentaram em suas respostas, sendo recomendado por eles que o portfólio estivesse presente em outros bimestres e em outras disciplinas.

Tabela 11 - Como você se sentiu sendo avaliado pela produção do portfólio?

	Total	Meninas	Meninos
Sentimento positivo	17 (89%)	9 (82%)	8 (100%)
Sentimento negativo	2 (11%)	2 (18%)	0
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No que diz respeito aos sentimentos, 89% dos participantes se sentiram bem confortáveis: “Acho um modelo de avaliação diferente do que estamos acostumados, é uma maneira bem legal de aprender, porque saímos um pouco dos nossos costumes “prova escrita” e ficamos preocupados em prestar atenção na aula para escrevermos no portfólio e parece que não, mas entendemos bem mais a matéria”; “Gostei muito deste modelo de avaliação. Acho que poderia ter mais vezes”; “Uma sensação boa, pois é um tipo de aprendizado melhor, a gente diz o que entendeu e o não entendeu”; “Achei bem interessante, modo diferenciado, achei tranquilo e legal de fazer”; “Gostei muito deste modelo de avaliação. Acho que poderia ter mais vezes”; um grupo menor apresentou algumas queixas com relação ao instrumento avaliativo: “Uma forma mais estranha, já é difícil para mim lembrar do que comi no café da manhã, imagina umas duas aulas inteiras”; “Achei chato, me senti pressionada a ficar lembrando”.

Fica evidente a satisfação dos alunos em realizarem as suas anotações, seus registros, assumir uma posição mais ativa no processo de ensino aprendizagem. Temos o objetivo de formar um aluno crítico, atuante e protagonista, mas a forma escolar²⁴, em que estamos inseridos, age na passividade do aluno, na anulação da criatividade.

Com a possibilidade de criarem seu próprio registro, expor o seu olhar, os alunos se tornaram mais interessados pelas aulas. O portfólio foi o instrumento mais citado na roda de conversa e indicado para acontecer em outros momentos e em outras disciplinas.

De acordo com Haydt (2003), a avaliação deve estimular o interesse do aluno e motiva-lo para maior esforço e aproveitamento, servindo de incentivo ao estudo. Percebeu-se nos alunos da turma participante, um grande entusiasmo com a elaboração do portfólio.

Tabela 12 – Você considera a avaliação por produção do portfólio justa? Por quê?

	Total	Meninas	Meninos
Consideraram justa	17 (89%)	9 (82%)	8 (100%)
Não consideraram justa	2 (11%)	6 (18%)	0
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para 89% dos participantes, o portfólio é um instrumento justo: “Sim, pois não fazemos com pressão, e é também uma forma de demonstrar o que sabemos”; “Sim, pois o portfólio é muito mais tranquilo do que a prova escrita”; “Sim, pois todos tem a capacidade de escrever o que aconteceu durante a aula”; um grupo menor acredita que o portfólio é injusto (11%): “Não, pois, tem gente que não se lembra do que foi falado”; uma participante que considerou injusto, apresentou uma limitação do portfólio: “Não, se você um dia faltar uma aula, perde a matéria ou perde o dia de aula e provavelmente perde ponto”.

Quando o participante diz que o portfólio é justo e justifica dizendo que todos tem a capacidade de escrever sobre o que aconteceu na aula, devemos estar atentos a organização e instrução com relação ao portfólio, pois nem todas as informações e registros que

²⁴ Para Vincent; Lahire & Thin (2001), a forma escolar tem como um de seus objetivos finais a pedagogização social, ou seja, as relações sociais passam a ser compreendidas através das normas. Essa relação se extrapola no ambiente escolar, onde há uma grande normatização da conduta, a espontaneidade do sujeito é reduzida, e, onde se desenvolve uma relação hierárquica de governo, onde o mestre (professor) governa os alunos (TOMASSELLI, 2009, p.2).

aconteceram na aula, deverão ser colocados. Em Villas Boas (2001) *apud* Vilarinho *et al.* (2017), encontramos seis princípios básicos na elaboração do portfólio: construção pelo próprio aluno; reflexão sobre as produções; criatividade na criação do material; autoavaliação do aluno; parceria professor-aluno e entre alunos; autonomia do aluno perante o trabalho.

Outro ponto interessante nas respostas diz respeito a expressão “perde ponto”, o comprometimento de muitos alunos aos instrumentos avaliativos fica condicionado a nota, se vale ou não ponto. Para Ohlweiler (1993), a avaliação reflete o processo educativo e esse reflete a sociedade, que está baseada em um processo comercial de educação. O aluno só realiza um trabalho escolar se tem preço, ou seja, uma nota.

Tabela 13 - Você considera que a avaliação por produção de portfólio, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo?

	Total	Meninas	Meninos
Abordou de forma satisfatória	13 (68%)	7 (64%)	6 (75%)
Não abordou de forma satisfatória	4 (21%)	2 (18%)	2 (25%)
Não responderam	2 (11%)	2 (18%)	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A maioria dos alunos (68%) considerou que o portfólio abordou de forma satisfatória o conhecimento sobre o conteúdo trabalhado: “Claro que sim, pois enquanto você está lendo seus registros, você está conhecendo mais, não é que eu não gosto de prova, mas pesquisa é mais interessante”; “Sim, porque podemos expressar o que aprendemos por desenho ou por forma escrita, e ficamos mais a vontade de falar sobre o que aprendemos”; “Sim, pois nos ajuda a lembrar das aulas e assim aumentar nosso conhecimento, pois nós escrevemos o que lembramos”; outros alunos foram contrários: “Não. Pois é só falar sobre as aulas”.

Para uma melhor análise se o portfólio abordou ou não o conhecimento sobre determinado conteúdo, partimos do entendimento que a inexperiência do docente e dos discentes com o instrumento avaliativo influenciou na construção dos registros.

Como os alunos estão familiarizados com o ritual da prova escrita, um instrumento avaliativo, que foge dessa lógica, pode ser considerado como não-avaliação, ou uma avaliação com menor importância, não abordando de forma satisfatória os saberes do aluno. Para Santos (2005), aprendizagem vai além da retenção de determinados conteúdos, representa a

apreensão de conhecimentos que ampliem a possibilidade de compreender, interpretar, analisar e atuar de forma crítica.

Mesmo com os obstáculos do uso de um novo e desconhecido instrumento avaliativo, a maior parte dos alunos compreenderam sua importância para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 14 - Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo? (portfólio)

	Total	Meninas	Meninos
Possuem mesma chance de êxito	11 (58%)	6 (55%)	5 (62,5%)
Não possuem a mesma chance de êxito	8 (42%)	5 (45%)	3 (37,5%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Apesar do entusiasmo dos participantes com relação a produção do portfólio, as opiniões foram divididas com relação a oportunidade de êxito de todos os alunos: “Sim, pois é só prestar atenção na aula e não deixar para muito em cima da hora, pois se juntar tudo, não dá para lembrar todas as aulas”; “Sim, não necessita de habilidade”; “Não, pois os alunos podem ter faltado em determinado dia”; “Não, pois alguns tem mais dificuldade, e não tem tanta memória”.

Para a maioria (58%), os alunos possuem a mesma chance de êxito com o uso do portfólio, os outros 42% não consideram. Quando analisamos as respostas dos questionários, percebemos que muitos alunos se equivocaram e apresentaram problemas comportamentais dos alunos e não do instrumento em si: “Não, por irresponsabilidade”; “Não, pois também uma aluna não prestava atenção na aula”; “Não, nem todos copiam a matéria”. Novamente citamos Haydt (2003), quando a autora nos diz que a avaliação deve aumentar o comprometimento e dedicação dos alunos aos estudos. O portfólio aparece como uma possibilidade de estimular os alunos a realizarem os registros do professor assim como produzir os seus próprios.

Tabela 15 - Para você, como deveria ser este modelo avaliativo? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui? (portfólio)

	Total	Meninas	Meninos
Sugerem mudanças e/ou aponta limitações	6 (32%)	3 (27%)	3 (37,5%)
Não sugerem mudanças e/ou apontam limitações	13 (68%)	8 (73%)	5 (62,5%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quando questionados sobre limitações e/ou sugestões, 68% dos participantes afirmaram que o modelo não necessita de mudanças, 32% fizeram alguns apontamentos: “Nenhuma alteração”; “Acho que o modelo é o ideal e não precisa de alteração”; “Do jeito que está, nenhuma”; “Acho que dessa forma está bem, mas eu acho que deveria ter alguma forma para quem faltar de aula poder fazer”; “Deveria ser em grupo de 4 ou mais e apresentar na frente e entregar o trabalho para o professor”; “Seria bom ser feito em sala e com o professor auxiliando”.

A maioria dos participantes acreditam não ser necessário mudanças no portfólio, com comentários dizendo que o modelo é ideal. Apesar dos apontamentos positivos, concordamos com Smole (2004), não existe uma melhor ou única forma de avaliação, a eficácia de um instrumento de avaliação depende do contexto de sua ocorrência, das metas e das pessoas envolvidas no desenvolvimento do processo avaliativo.

Esteban (2002) ressalta a palavra “possibilidade”. Não existe a certeza que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas a possibilidade convida ao desafio de transformá-las em realidade. Com uma grande aceitação e envolvimento dos alunos na produção do portfólio, podemos considera-lo como mais uma possibilidade frente aos desafios de uma avaliação envolvida com o processo de ensino-aprendizagem.

No espaço aberto a comentários sobre o instrumento avaliativo, cinco alunos (cinco meninas) fizeram alguns apontamentos: “Achei fácil, percebi que todos tem chance, considerei como um trabalho-prova”; “Gostei bastante deste modelo avaliativo e acho que a turma também deve ter gostado”.

Os comentários foram pertinentes as respostas anteriores, com uma avaliação positiva relativos ao portfólio. Apenas uma aluna apresentou um comentário negativo: “Para mim, ele não deveria nem existir. Minha percepção é que ele é uma chatice”. Apesar de não ser

possível distinguir os participantes, por conta do anonimato em que realizamos os questionários, parece que a mesma aluna, em todas as perguntas, apresentou repulsa ao instrumento avaliativo. Muitos alunos estão acostumados e condicionados a um modelo de ensino que Freire (1987) denominou de “bancário”, onde o professor faz os “depósitos” durante as aulas e volta para “cobrá-los” na avaliação, para Garcia (2002), o aluno para “ter sucesso” na avaliação, precisa memorizar as respostas consideradas certas pelo professor. Os alunos que estão “aprisionados” a esse modelo, podem ter dificuldades com instrumentos que trabalhem com a criação ao invés da memorização. Para Silva e Sá-Chaves (2008), quando o aluno não está familiarizado com portfólio e/ou outros instrumentos que permitam refletir sobre a própria aprendizagem, podem ocorrer alguns impactos negativos iniciais.

O portfólio constrói no estudante outra relação com o conhecimento, convidando-o a acompanhar de mais perto a sequência pedagógica do professor, fornecendo e estimulando sua autonomia e autoria. Com o portfólio, o professor consegue se ver pelos olhos do aluno, através das anotações e desenhos, não é somente um armazenamento de folhas, é um registro de como a prática docente é percebida pelos alunos, como esses alunos veem o professor e como eles próprios se percebem.

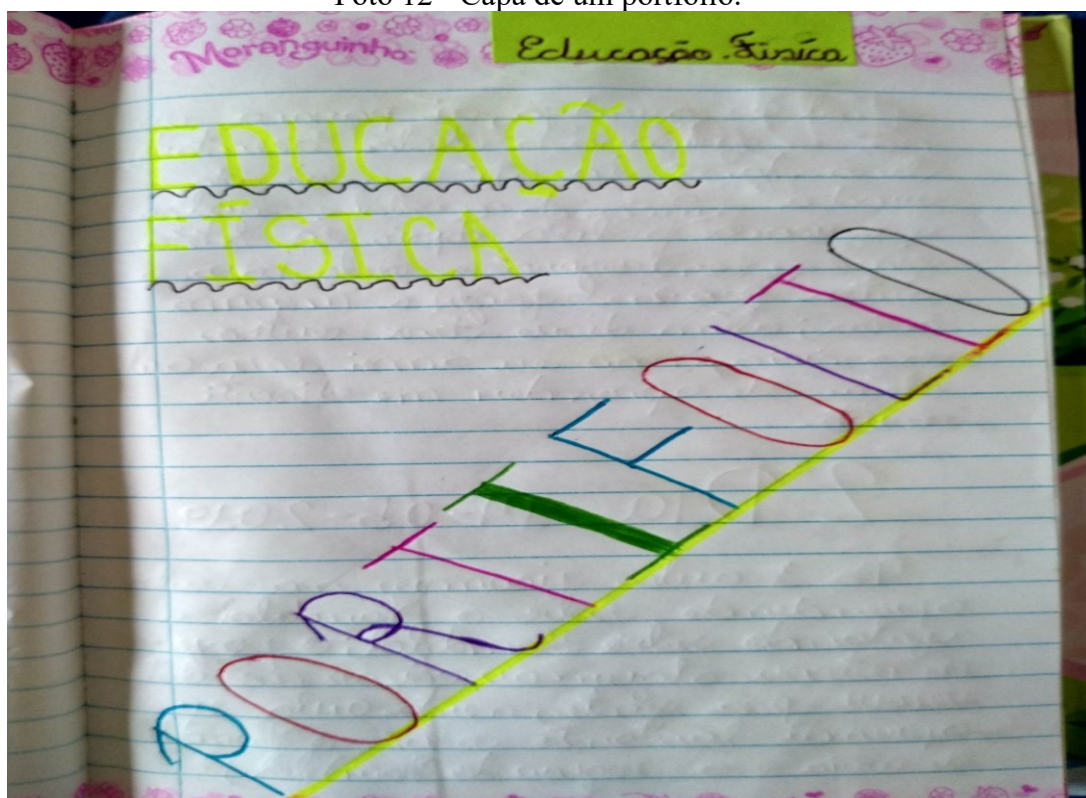
A utilização do portfólio, gera uma mudança nos papéis, o professor deixa de ser o ‘examinador’ e o aluno o ‘examinado’, prevalecendo uma situação de parceria (VILARINHO *et al.*, 2017). Outra situação gerada pelo portfólio é a mudança de um aluno passivo, submisso, para um aluno mais envolvido, ativo, reflexivo, com maior autonomia, tomando consciência das suas dificuldades e possibilidades, e para juntamente com o professor(a), avançarem juntos.

Ao pensar em instrumentos avaliativos que estejam envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, devemos estar atentos que a avaliação é para o aluno e também para o professor, o portfólio abre a oportunidade para essa avaliação conjunta. Encontramos em Silva e Sá-Chaves (2008), um trecho de um docente que vai ao encontro desse pensamento: “É um diálogo, ao mesmo tempo em que eu falo para ele o que tem que melhorar, o portfólio também diz para mim, onde eu posso melhorar, então é uma via de dupla mão” (p.731). Para Hoffmann (2009) a avaliação do aluno e do professor, propiciam um encontro onde todos os participantes se modificam. Não se desconsidera que esses encontros, transformações e “dupla avaliação”, aconteçam em outros instrumentos avaliativos, mas o portfólio promove uma maior janela de oportunidades para a conscientização e autonomia do aluno.

Percebe-se que na pesquisa, o portfólio é um instrumento avaliativo que fornece um feedback interessante, mas exige uma grande energia e disponibilidade de tempo do professor,

pois necessita de um acompanhamento individual e constante, gerando um grande volume de trabalho. Em Depresbiteris (1994), a autora nos diz que uma melhor qualidade de ensino, depende de melhores condições de trabalho. Quando analisamos a realidade de grande parte dos docentes, com turmas lotadas, cargas horárias enormes, trabalhando em várias escolas para melhorar a renda, percebemos que a aplicação do portfólio não é “às mil maravilhas”²⁵.

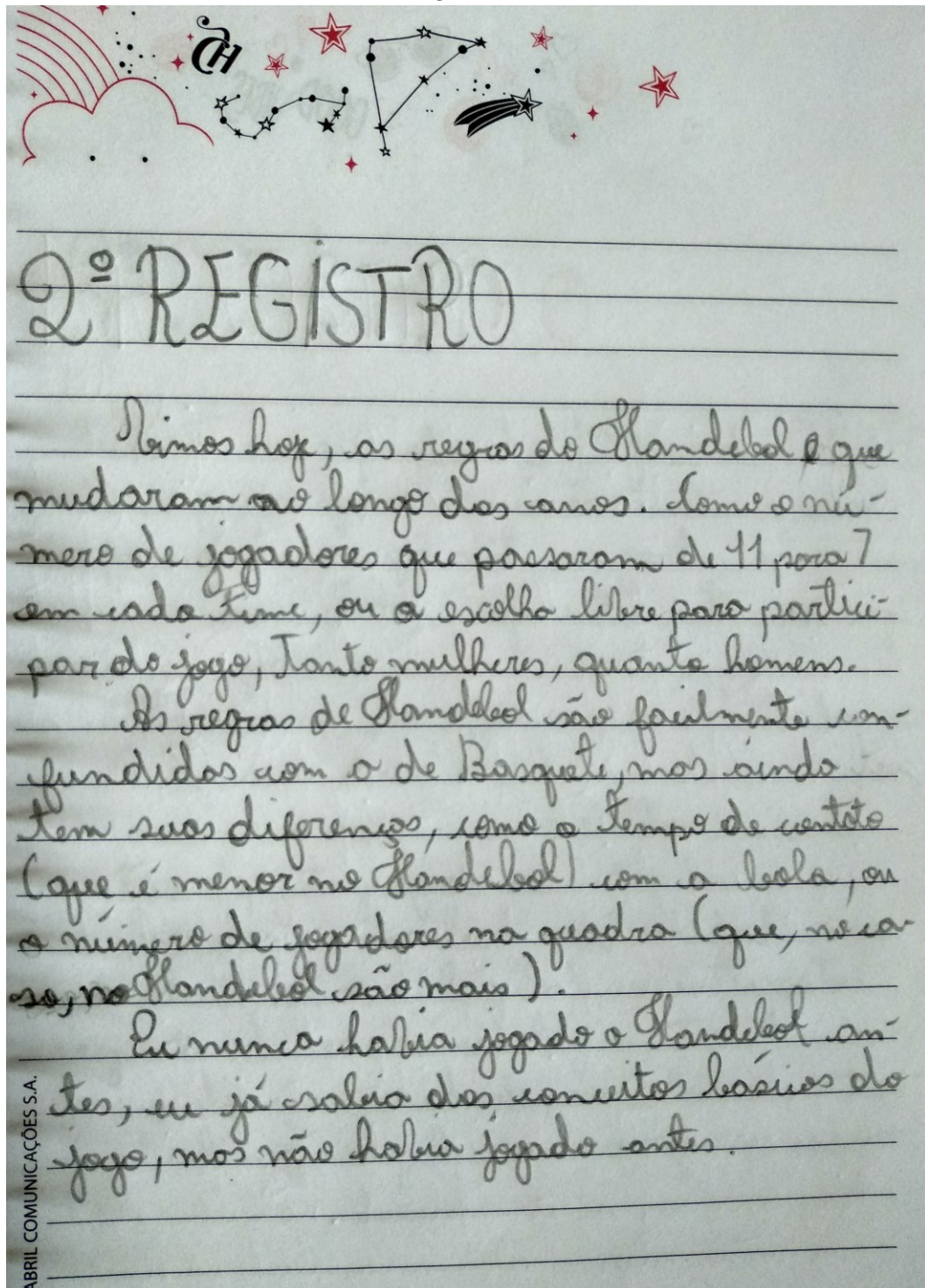
Foto 12 - Capa de um portfólio.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

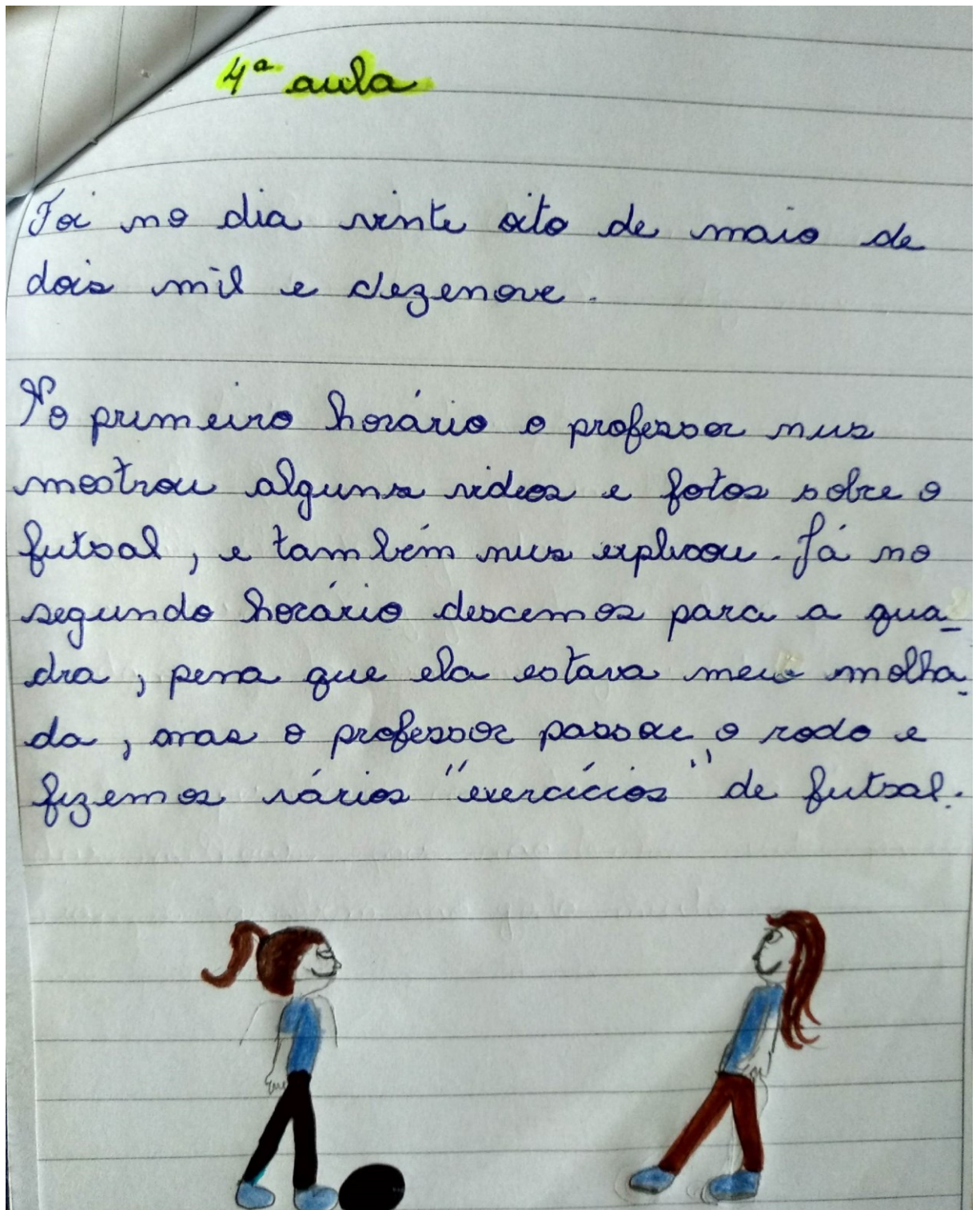
²⁵ Durante a pesquisa, o portfólio foi utilizado somente na turma participante (durante a realização da pesquisa, continuei atuando na docência com outras vinte e cinco turmas). Mesmo assim, a quantidade de material produzido pelos alunos foi muito grande, sendo impossível realizar o devido acompanhamento durante a aplicação do portfólio.

Foto 13 - Portfólio.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 14 - Portfólio.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O último instrumento avaliativo utilizado foi a autoavaliação. Construiu-se junto a turma seis critérios avaliativos (1- Participei de todas as aulas?; 2- Me dediquei em todas as aulas?; 3- Tenho um bom comportamento?; 4- Fiz todas as tarefas?; 5- Tenho um bom

convívio com os demais colegas?; 6- Aprendi os conteúdos trabalhados?), onde cada aluno se avaliou com três valores: zero, meio e um ponto. No final eles repassaram o valor total dos seis critérios.

Tabela 16 - Como você se sentiu realizando uma autoavaliação?

	Total	Meninas	Meninos
Sentimento positivo	18 (95%)	10 (91%)	8 (100%)
Sentimento negativo	1 (5%)	1 (9%)	0
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A maior parte dos participantes (95%) responderam que se sentiram bem ao serem avaliados por esse instrumento: “Bem, pude perceber que tenho que melhorar um pouco”; “Bem, pois eu mesma penso no que tenho feito e me avalio”; “Uma boa sensação, pois você vê como está sendo nas aulas e como pessoa”.

Um ponto que ficou em evidência nos questionários e na conversa final foi a relação entre honestidade e autoavaliação, dois participantes ao relatarem seus sentimentos e percepções, fizeram o seguinte comentário: “Com vontade de mentir, lá no fundo acabei não sendo honesto”; “Não sei, meio pressionada, mas bem por ter sido honesta”. Para Santos (2005), a autoavaliação é um processo de ação-reflexão-ação, sendo fundamental a mediação do professor. O surgimento de um tema gerador como honestidade é uma janela de oportunidade para se trabalhar com temas atitudinais e comportamentais.

Outro sentimento presente na autoavaliação, foi a dúvida, como eram somente três opções de nota, muitos alunos sentiram dificuldades em se avaliar em valores tão fechados: “Senti bem, mas um pouco confusa, pois todas as aulas em que estava presente participei, porém devido a uma aula em que faltei tirei 0,5 ponto por conta da falta e então fiquei um pouco confusa”. Fica evidente a dificuldade em se quantificar aspectos qualitativos.

De acordo com Luckesi (1995), devemos oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito do processo e não objeto de ajustamento. Quando analisamos as respostas dos participantes, percebemos uma grande aceitação com relação a autoavaliação, demonstrando que os alunos querem estar mais envolvidos nos processos de aprendizagem. Para Haydt (2003), se pretendemos que nossos alunos desenvolvam responsabilidade e criticidade, é necessário criar meios para tal.

Apesar de 95% dos participantes responderem ter se sentido bem com a autoavaliação, na roda de conversa, muitos disseram ser contra o uso desse instrumento em outras disciplinas, alegando tensão e a possibilidade de “fraude”. Inicialmente o uso de um instrumento avaliativo desconhecido, pode gerar esses conflitos.

Tabela 17 - Você considera a autoavaliação justa? Por quê?

	Total	Meninas	Meninos
Consideraram justa	11 (58%)	7 (64%)	4 (50%)
Não consideraram justa	8 (42%)	4(36%)	4 (50%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Acerca de o instrumento avaliativo ser justo ou não, as respostas foram divididas, 58% consideraram justo, enquanto 42% não consideraram. Muitos participantes se confundiram e avaliaram o comportamento do aluno para com a autoavaliação e não o instrumento em si. E novamente, as respostas estiveram relacionadas a honestidade: “Sim, desde que o aluno seja honesto”; “Mais ou menos, porque para esse tipo de avaliação tem que ser um aluno honesto”; “Não. Uma pessoa pode querer se dar nota máxima sem merecer”; “Sim, porque se a pessoa pensar para responder e for honesta, ela pode até melhorar nas aulas”.

De acordo com Haydt (2003), a autoavaliação tem como limitação a franqueza e a boa vontade de quem responde. Ao mesmo tempo, permite que o aluno constate seus pontos fortes e fracos, perceba o que lhe compete fazer para melhorar, assumindo a responsabilidade de suas atitudes.

Tabela 18 - Você considera que a autoavaliação, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo?

	Total	Meninas	Meninos
Abordou de forma satisfatória	12 (63%)	5 (45%)	7 (87,5%)
Não abordou de forma satisfatória	7 (37%)	6 (55%)	1 (12,5%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quando questionados se a autoavaliação abordou de forma satisfatória sobre os conteúdos trabalhados, 63% concordaram que sim: “Sim, mas acho que deveria ter mais perguntas”; “Mais ou menos, pois a gente não aprende e sim se conhece melhor”; “Não, pois não me perguntou sobre o conteúdo”; “Sim, pois eu respondo de acordo com meu conhecimento”.

Com a lista de verificação elaborada juntamente com os alunos, utilizou-se uma autoavaliação mais pautada em aspectos atitudinais e comportamentais. Mas que não pode ser considerada um erro, pois como salienta Franco (1995) apud Santos (2005), a autoavaliação não tem como objetivo estabelecer procedimentos técnicos para que o mesmo reflita sobre seu desempenho em sala de aula, e sim fazer que o aluno participe de sua própria educação, percebendo pontos onde precisa melhorar e criando soluções.

Assim como no portfólio, percebemos na autoavaliação a dificuldade dos alunos em instrumentos que trabalhem com reflexão e não com memorização, gerando desconfortos, medos e incertezas. Para Santos (2002), o papel do professor é central na autoavaliação, sendo responsável em construir diversificados contextos facilitadores, tornando o aluno cada vez mais autônomo.

Tabela 19 - Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo? (autoavaliação)

	Total	Meninas	Meninos
Possuem mesma chance de êxito	8 (42%)	3 (27%)	5 (62,5%)
Não possuem a mesma chance de êxito	11 (58%)	8 (73%)	3 (37,5%)
Não responderam	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quando questionados se todos os alunos possuem a mesma chance de êxito na autoavaliação, a maioria dos participantes consideraram que não (58%): “Não, outras pessoas se saem melhores em outros modelos avaliativos”; “Sim, pois cada um se avalia”; “Sim, se todos forem honestos”; “Não, pois tem alunos que iriam se dar uma nota maior que merecem”; “Não, nem todos aprendem”; “Não, aqueles que só fazem gracinha tiram nota baixa”.

Nesse item as respostas foram variadas, muitas vezes confusas. Mas a pergunta requer um nível de análise que para os alunos do sétimo ano, talvez não seja possível. Compreender se a autoavaliação é um modelo na qual todos os alunos tem a chance de êxito, requer um

nível de experiência com o instrumento avaliativo que nenhum dos envolvidos tinham. Para todos, foi o primeiro contato com a autoavaliação. Dessa forma, é visível a necessidade de se trabalhar a autoavaliação na escola, na graduação e na formação continuada. Os estudos são diversos, as discussões vêm crescendo, mas não chegam até os estudantes.

Respondendo à pergunta, é possível dizer que sim, todos os alunos têm a mesma chance de êxito na autoavaliação. Mas dependem da atuação do professor, que deve incentivar, explicar, criar os meios, ter bastante ética e sensibilidade com relação aos resultados. Não podemos flertar com práticas reflexivas e tratar os dados de forma tradicional. Para Weeden *et al.* (2002) apud Villas Boas (2006), a autoavaliação é mais ligada à avaliação para a aprendizagem, do que à avaliação da aprendizagem. Percebemos dessa forma, que a autoavaliação é o momento de aprender a aprender.

Tabela 20 - Para você, como deveria ser este modelo avaliativo? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui? (autoavaliação)

	Total	Meninas	Meninos
Sugerem mudanças e/ou aponta limitações	6 (32%)	3 (27%)	3 (37,5%)
Não sugerem mudanças e/ou apontam limitações	12 (63%)	8 (73%)	4 (50%)
Não responderam	1 (5%)	0	1 (12.5%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No item relacionado as sugestões e/ou limitações, novamente a maioria dos participantes (63%) afirmaram que o instrumento avaliativo não necessita de mudanças, mesmo assim algumas sugestões apareceram: “Eu considero que deveria ter mais perguntas”; “Acho que está bem, só que quem deveria dar os pontos é o professor”; “Acho que é bom desse jeito. O único problema é que se o aluno não for honesto, vai dar uma nota maior do que merece”.

Todos os instrumentos avaliativos apresentam limitações que o professor deve conhecer, e em conjunto com os alunos, trabalhar na busca de soluções. Percebemos que o tema honestidade não deva ser limitador e sim problematizador. Para Haydt (2003), se pretendemos que nossos alunos sejam ativos no processo de aprendizagem, eles devem se tornar ativos também nos processos de avaliação. Para Villas Boas (2006), a autoavaliação não tem como objetivo a atribuição de notas pelo aluno, e sim o sentido emancipatório de refletir sobre o processo da sua aprendizagem. Permitir que o aluno se atribua uma nota é

parte da autoavaliação e retornar essa função para o professor seria descaracterizar o instrumento avaliativo, que trabalha em uma construção coletiva.

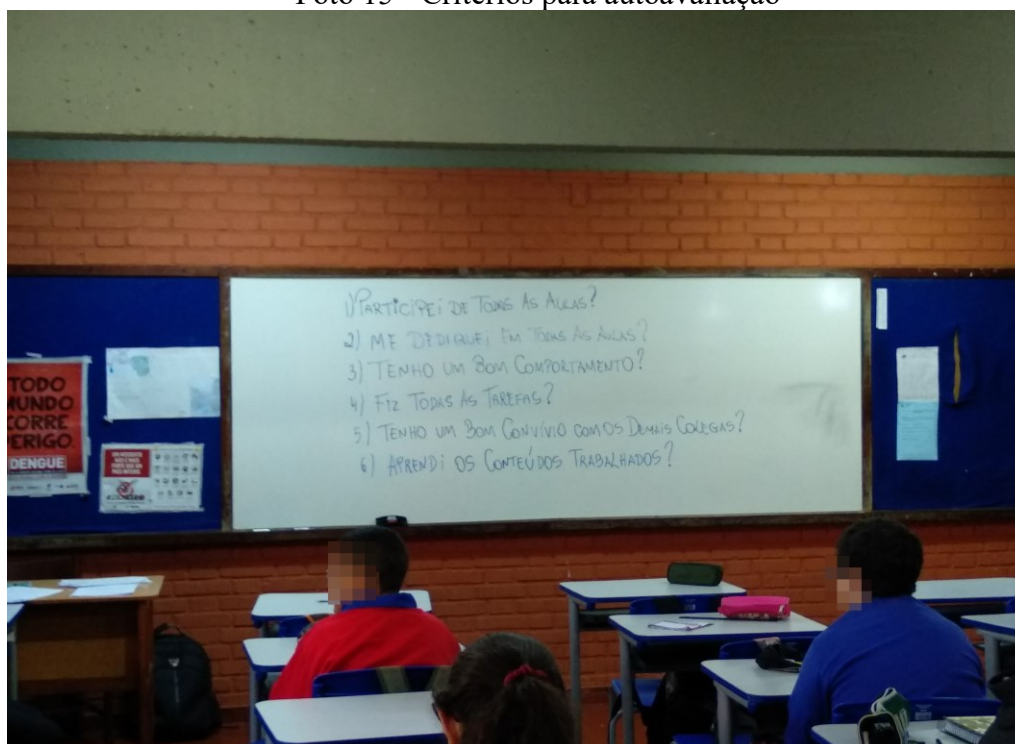
No espaço aberto a comentários, cinco participantes (três meninas e dois meninos), pontuaram que: “Acho uma boa escolha para nos conhecermos melhor e refletirmos como estamos sendo em pessoa”; “Para que as pessoas reflitam sobre como foi seu desempenho e falem a verdade, a nota que merecem”; “Me senti nervosa em alguns momentos, percebi que para ver como você está, tem que ter consciência”.

Os comentários demonstram que a utilização da autoavaliação como instrumento avaliativo, atingiu um dos seus objetivos que é gerar no estudante uma reflexão sobre suas responsabilidades, dificuldades e possibilidades. De acordo com Villas Boas (2006), a autoavaliação é uma aliada do aluno, ao permitir-lhe refletir sobre seu progresso e participar das futuras decisões, é uma aliada também do professor, por permitir-lhe conhecer o que o aluno pensa sobre seu trabalho e dividir com eles responsabilidades.

A autoavaliação auxilia os alunos a adquirirem capacidade de analisar seus próprios avanços, responsabilidades, atitudes, condições de aprendizagens e pontos que devem ser melhorados (FRANCISCO e MORAES, 2013). Se auto avaliar vai além de se dar um score, é necessário que o aluno perceba e entenda seu percurso de aprendizagem e se coloque como protagonista da sua jornada. Segundo Silva (2007), muitos professores desistem da utilização da autoavaliação, por acreditarem que os alunos tendem a atribuir uma nota mais elevada para o seu desempenho, porém, analisando os dados dessa pesquisa, percebe-se que vários alunos atribuíram notas inferiores ao seu desempenho.

De acordo com Silva (2007), a autoavaliação que auxilia o aluno visualizar onde está e onde pretende chegar é um instrumento privilegiado para uma avaliação autêntica. Contribuindo para que os professores acreditem mais em seus alunos em um processo avaliativo que respeite as diferenças individuais e contribua para o desenvolvimento pleno de todos os envolvidos.

Foto 15 - Critérios para autoavaliação



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

O último momento da pesquisa foi uma roda de conversa com os participantes, foi a única fase ao longo do estudo, em que os participantes foram separados dos demais alunos. Importante lembrar que a roda de conversa foi um instrumento para coleta de dados e não um instrumento avaliativo. A roda de conversa aconteceu em outra sala, onde, após a organização da sala em um círculo, fez-se os agradecimentos aos participantes, seguido dos últimos questionamentos e um lanche. Dos dezenove participantes, todos aceitaram o convite para a roda de conversa, os alunos estavam ansiosos e agitados para esse momento, mas conseguimos perceber mais dados e indícios, encerrando assim a coleta de dados (havia expectativa de que a roda de conversa forneceria mais dados e fosse mais rica, mas a ansiedade dos alunos por conta do lanche e um desgaste de fim de pesquisa e fim do semestre, frustraram as expectativas). Durante a roda, foram realizados alguns questionamentos para o grupo, onde a participação era opcional. Abaixo seguem as perguntas e em seguida um consenso encontrado nas respostas dos participantes e nos casos onde não se chegou a um, foram colocadas as demais respostas. As perguntas foram:

- Vocês já participaram de uma pesquisa?

R: Nenhum dos alunos havia participado de uma pesquisa anteriormente.

- Quais os sentimentos vocês tiveram ao serem convidados para a pesquisa?

R: Normal; medo em ter menos aulas na quadra.

- Utilizamos quatro instrumentos avaliativos, quais deles vocês conheciam?

R: Prova escrita. Alguns alunos conheciam o portfólio, mas não haviam sido avaliados por ele.

- Existe algum outro instrumento avaliativo que vocês acreditam que deveria ser utilizado?

R: Prova oral.

- Vamos falar da avaliação por desempenho esportivo, a prova dos arremessos do basquetebol, como foi para vocês? Se durante os outros bimestres, utilizássemos esse instrumento avaliativo e relacionando com as notas da escola, como seria para vocês?

R: A primeira pergunta não foi respondida, já na segunda, grande parte dos alunos disseram que iriam reclamar com a mãe. Alguns afirmaram que o instrumento era injusto, outros o considerava justo por medir habilidades. Uma aluna disse que cada dia que passa eles iriam melhorando mais.

- A prova escrita, que foi nosso segundo instrumento avaliativo, gerou quais os sentimentos em vocês?

R: Grande parte dos alunos consideraram normal. É o instrumento que alguns alegaram se sentir mais confortável.

- Como foi a produção do portfólio? Fazer esses registros das aulas.

R: Uma aluna disse ser estranho porque se esquece de fazer no dia, esqueceria muita coisa. A grande maioria disse ter gostado.

- Como foi para vocês se auto avaliarem? Normalmente é o professor que avalia vocês.

R: Momento de reflexão; você se avalia pensando no que você pode melhorar; momento de dúvida com relação a honestidade. Ao serem questionados se a autoavaliação deveria ser utilizada em outras matérias, grande parte dos alunos disseram que não (ficou implícito que a autoavaliação foi um momento de tensão para os alunos), uma outra aluna disse que não, por conta das “notas falsas”.

Como professor/avaliador, foi perceptível que um número maior de alunos se avaliou com uma nota inferior à minha avaliação.

- Se vocês pudessem escolher a inclusão de outros instrumentos avaliativos nas outras disciplinas, quais seriam?

R: Grande parte dos alunos apontaram o portfólio.

- Para vocês o instrumento avaliativo utilizado, tem relação com a aprendizagem do aluno? Algum instrumento avalia melhor?

R: Portfólio (por obter essa resposta, foi perguntado se o portfólio também não poderia ser fraudado, ao se copiar os registros de outro colega, os alunos alegaram que o professor(a) perceberia)

- Vocês acreditam ser importante diversificar os instrumentos avaliativos?

R: Todos concordaram que sim.

- Foi perguntado se em algum momento, no preenchimento do questionário eles escreveram o que sentiam ou se ficaram preocupados em colocar o que pensavam que o professor gostaria de ler.

R: De forma unanime disseram que escreveram o que pensavam.

- Agora que chegamos ao fim, como foi para vocês participarem da pesquisa?

R: Foi legal.

A roda de conversa forneceu informações e pistas que foram ao encontro das respostas dos questionários, tornando mais evidente que a dinâmica da avaliação por desempenho esportivo/técnico mudou as percepções e sentimentos dos alunos, quando questionados se essa avaliação passasse a acontecer “de verdade”, vários alunos apontaram que os pais iriam à escola para questionar. Os alunos novamente demonstraram uma satisfação muito grande com o uso do portfólio, assim como nos questionários, esse instrumento foi muito bem aceito por eles. No que concerne a autoavaliação, ficou claro que ela foi predominantemente comportamental. As informações fornecidas pela roda de conversa, foram inseridas nas análises dos instrumentos avaliativos.

Concluindo, faz-se necessário acreditar na palavra “possibilidade”, no sentido de que talvez se encontre o modelo avaliativo ideal, mas na possibilidade de nos aproximarmos dele. A pesquisa foi um instrumento de grande transformação para o professor/pesquisador, impulsionando reflexões na prática docente, que geraram/gerarão mudanças significativas. A utilização de instrumentos avaliativos “desconhecidos” ocasionou momentos de tensão e aprendizagem nos alunos e no professor, no fim acredito que todos os envolvidos saíram exitosos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve origem na inquietação em se compreender quais seriam os sentimentos e percepções dos alunos de uma determinada turma do sétimo ano, ao serem avaliados na disciplina Educação Física por diferentes instrumentos, ao longo do texto busca-se entender a avaliação no decorrer da história, suas transformações, possibilidades, “crueldades” e como os atores do ambiente escolar se comportam dentro dela.

Os sentimentos e percepções dos estudantes apresentaram distinções nos diferentes instrumentos avaliativos. Há diversos fatores que atravessam a avaliação na escola, como a cultura escolar e a relação professor-aluno, que influenciam a visão do aluno para com a avaliação. Dessa forma, os resultados encontrados são para a realidade em que foi realizada a pesquisa, levando em conta os estudantes/participantes e professor/pesquisador.

Compreendendo a avaliação sob a ótica dos estudantes, pode-se aproximá-la de um modelo que atenda melhor a uma avaliação processual e não classificatória. Ao identificar quais os sentimentos e percepções os estudantes têm sobre os instrumentos, podemos reformulá-los e alinhá-los a uma aprendizagem significativa.

Para a maioria dos participantes, a avaliação baseada no desempenho esportivo/técnico, é um instrumento injusto, já que não aborda de forma satisfatória os conhecimentos e os alunos não possuem a mesma chance de êxito e metade dos participantes se sentiram confortáveis. A prova escrita foi considerada um instrumento confortável, que aborda os conhecimentos e oferta a mesma chance de êxito para todos. O portfólio, se apresentou como um instrumento de grande aceitação dos alunos, sendo considerado justo, abordando os conhecimentos e permitindo a mesma chance de êxito para todos os alunos. A autoavaliação foi considerada um instrumento confortável, justo, porém, com ressalvas com relação a honestidade. Aborda satisfatoriamente os conhecimentos dos alunos e não oferta para todos os alunos a mesma chance de êxito.

Os resultados apontam para a necessidade de se ampliar a utilização de instrumentos avaliativos, mas, ao mesmo tempo, compreende que a utilização dos mesmos não garante uma melhora no ensino se não estiverem alinhados a uma concepção de avaliação como meio e não fim. Como tomada de decisão e reflexão da prática docente, estímulo para os alunos, servindo não como ferramenta de classificação e exclusão, mas como ferramenta que auxilie os atores no ambiente escolar.

Ao descrever o processo de ensino/aprendizagem, é apresentado a contradição entre uma prática pedagógica ideal, presente no imaginário escolar e uma prática pedagógica real,

atravessada por todo o cotidiano do “chão” da escola. Para tal situação, há as palavras de Esteban (2002), na qual a autora nos diz que não existem certezas que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas devemos trabalhar neste sentido. A existência de uma possibilidade nos move a buscar alternativas.

Uma das alternativas, segundo Santos (2005), deve residir no rompimento das dicotomias erro/acerto, saber/não-saber. Perceber a possibilidade de acerto no erro, o ainda não saber como um caminho entre o não-saber e o já-saber, investigar quem aprendeu e quem ainda não aprendeu. Não selando o destino do aluno como incapaz, como nos alerta Haydt (2003).

A possibilidade/necessidade de uma adequada e melhor utilização dos instrumentos avaliativos, não pode pesar única e exclusivamente sobre o ombro dos professores. Vivemos tempos em que os professores se tornaram vidraças, em uma sociedade onde quase todos portam pedras. Creditar na conta dos professores os equívocos e fracassos da educação, é injusto e cruel. Vários autores apontam a necessidade de valorização do professor para uma melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem, entre eles podemos citar Depresbiteris (1994), Ohlweiler (1993) e Barriga (2002).

De todas as reflexões apontadas, uma delas apresenta-se como essencial: o papel do professor no contexto de ensino. Sendo o professor o principal agente educativo, é evidente que melhorias no ensino terão mais chance de ocorrer se a ele forem dadas condições adequadas de trabalho. Dessa maneira, a instituição educacional buscará capacitá-lo para que ele possa desenvolver do modo mais eficiente possível as atividades didático-pedagógicas; incentivará o desenvolvimento de seu espírito crítico, para que ele possa formar o aluno para esse fim; fornecerá a ele condições dignas de trabalho, tais como salário, plano de carreira; valorizará sua função, chamando-o a participar ativamente em decisões importantes do processo de ensino (DEPRESBITERIS, 1994, p.74-75).

[...] não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais [...] (BARRIGA, 2002, p.57).

Os baixos salários e a inexistência de uma política salarial condizente levam frequentemente os professores à greve, e, por consequência, não permitem, não estimulam a melhoria de sua qualificação profissional. Com tudo isso, verifica-se um baixo investimento pedagógico, para a efetiva aprendizagem do aluno.

Perguntamo-nos: Como pode o professor pensar em qualificação e atualização se os seus vencimentos não são capazes de atender as suas necessidades básicas e as necessidades básicas de sua família?

Nesse contexto, a maioria dos professores, enquanto trabalhadores assalariados, veem-se na contingência de trabalharem em mais de uma escola ou exercerem outra profissão fora do magistério, provocando uma instabilidade funcional, e uma jornada excessiva de trabalho, prejudicando com isso a qualidade da Educação, e, no nosso caso, da Educação Física (OHLWEILER, 1993, p. 48-49).

O trato do poder público para com o professor reflete bem o atual momento da educação e concomitantemente da avaliação, é praticamente impossível que o professor consiga utilizar outros instrumentos avaliativos²⁶, mergulhar em seu processo de ensino e aprendizagem, adentrar a formação continuada (tão falada e tão pouco estimulada dentro das redes de ensino), se não lhe é dado condições para isso. Em busca de um aumento salarial, os professores se envolvem em cargas horárias enormes, com um grande quantitativo de aulas, trabalhando em várias escolas, vários turnos. Todo esse processo acaba refletindo negativamente em sua prática e principalmente nos processos avaliativos, como investir tempo para se pensar/analisar/repensar o processo de ensino e aprendizagem com base nas avaliações, se esse tempo não existe. Antes que a primeira pedra seja jogada, explicitamos que muitas vezes o aumento da carga horária, é o que garante o sustento do professor. Critiquemos primeiro as condições de trabalho, elas levam o professor a condenar sua saúde, vida social, emocional em busca de um salário melhor.

Percebemos que a falta de valorização do professor se arrasta por décadas, tendo um impacto direto dentro das escolas. Mesmo com a ausência de políticas públicas que forneçam ao professor melhores condições de trabalho, concordamos com Luckesi (1990) *apud* Ohlweiler (1993), que apesar dos revezes, nós professores, podemos tentar realizar um trabalho educativo significativo para os que necessitam. Ainda que esse trabalho não tenha o objetivo de fazer críticas ou julgamentos, não se pode ignorar a culpabilização de alguns docentes para a falta de investimento na educação. Essa reside na incapacidade de o professor perceber o seu trabalho docente como um ato político-pedagógico, objetivando a transformação ou manutenção desta sociedade. Aqueles que acreditam que a educação é ou deveria ser neutra, fortalecem o modelo social vigente e dessa forma o sucateamento da educação.

Quando se pensa em avaliação e realiza-se uma pesquisa de avaliação em Educação Física, não se pode desconsiderar a forma escolar^{27 28}, que tem como uma de suas características a “língua escrita”. Dessa forma, aparece a contradição em se pesquisar a avaliação em uma disciplina que possui experiências que não podem ser traduzidas para a

²⁶ Em nossa pesquisa, o portfólio de uma única turma, gerou uma quantidade imensa de dados para acompanhar, organizar e fornecer o feedback para os alunos.

²⁷ VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.

²⁸ Para Vincent; Lahire & Thin (2001), a forma escolar é um modo específico de socialização, que desenvolve um modo particular de relacionamento social, em que as relações sociais podem ser compreendidas como manifestações do exercício do poder (TOMMASELLI, 2009).

linguagem escrita. Talvez, essa seja a dificuldade apresentada por muitos professores de Educação Física com relação a avaliação, trabalhar com experiências corporais que não podem ser totalmente traduzidas nem pela fala, nem pela escrita.

O avaliar, em Educação, deve buscar abarcar sua avaliação com a sua especificidade, a margem da forma escolar. Para Matsumoto (2014), a educação física tem uma relação com o espaço escolar diferenciada, fisicamente mais aberta ao exterior da escola, o professor de educação física vive a escola por dentro e também de uma região entre o dentro e o fora separada da rua por um muro. Além do espaço físico, tem-se um ponto de vista diferenciado como área do conhecimento, compomos uma “região” entre o dentro e o fora também do conhecimento escolar. Pois, mesmo legitimada pela lei como disciplina, a educação física, assim como outras disciplinas, continua na “periferia do currículo”. Em Ohlweiler (1993), encontra-se uma outra especificidade da Educação Física que não se alinha a forma escolar atual, que é lidar com um saber “historicamente construído” e também com um “saber inacabado” da cultura corporal, trazendo a prática junto com uma reflexão crítica, fugindo da codificação dos saberes escolares preconizado pela forma escolar, com o objetivo de tornar o ensino uniforme.

Com as contribuições de Charlot (2009), Schneider e Bueno (2005), Matsumoto (2014) e Ohlweiler (1993), com relação a especificidade da Educação Física, não podemos ignorá-la no momento de se pensar na avaliação. O desafio reside em encontrar formas de avaliação que dialogue com a forma tradicional (escrita), que abrace as especificidades da Educação Física e leve em consideração a enorme variedade de realidades na cultura escolar. Não se tem a pretensão aqui de se sugerir um guia de avaliação em Educação Física, somente o objetivo de criar uma reflexão para a avaliação na disciplina que possa abrir uma janela de possibilidades.

Em Almeida Junior (2011), há um modelo de processo de ensino e aprendizagem e avaliação em Educação Física alinhado as suas especificidades.

[...] garantir uma especificidade pedagógica para a educação física e não incorrer no erro de, como ressaltou o professor Valter Bracht, produzir uma “inversão de paradoxo” e transformá-la numa “disciplina como as outras”. O desafio pareceria ser, portanto, produzir um processo de legitimação da educação física no cotidiano da escola que dialogasse com os fazeres e afazeres típicos das demais disciplinas, mas, ao mesmo tempo, que buscasse ressignificar e ressaltar as características e especificidades deste componente curricular (ALMEIDA JUNIOR, 2011, p.476).

Segundo Almeida Junior (2011), é necessário apostar em uma perspectiva de ensino de educação física pautada numa relação dialógica, que compreenda os diferentes significados

produzidos pelos estudantes, com relação ao lugar da Educação Física na escola. O autor discorre sobre a potencialidade dos diferentes registros produzidos pelos alunos nas aulas de Educação Física.

Entre os registros destaco a produção de imagens fotográficas. Esses registros têm possibilitado apresentar à coordenação pedagógica outra possibilidade de documentar, historizar e evidenciar o processo de ensino e aprendizagem na educação física. Dessa forma, evidencia-se um tensionamento entre formas instituídas e instituintes de registros do cotidiano escolar (ALMEIDA JUNIOR, 2011, p.480).

A utilização de um modelo avaliativo em Educação Física, respeitando suas especificidades, não acontecerá sem tensionamentos, pois, esse modelo, extrapola a forma escolar, acionando as luzes vermelhas das instituições de ensino. Se a utopia desta proposta significa que ela é difícil de pôr em prática, não deve significar impossibilidade.

Por fim, explico a alegria e satisfação de estar em uma pós-graduação *stricto sensu*, em poder produzir um material que possa auxiliar outros colegas e pelo crescimento profissional e pessoal que o mestrado proporcionou. Encerro com uma reflexão que ouvi em uma reunião de escola e que muito me marcou: “Será que somos os professores que gostaríamos de ter tido como aluno?”. Que nos momentos de dúvida, aflição e desânimo, nos questionemos dessa forma e sigamos sempre em frente.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 83-99.
- ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de. **Foto e Grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2011.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- AYOUB, Eliana. **Memórias da educação física escolar**. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 e I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1. **Anais...** Porto Alegre, 2005.
- AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio, 1993.
- BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame: *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 51-82.
- BATISTA, Gustavo; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **A educação física escolar no período da ditadura militar: análise de depoimentos de ex-alunos da cidade de Brotas/SP**. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3, 2010. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2010. p.1-8. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/upload/1.pdf>. Acesso em: 02 agosto 2019.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.2, n.7, p.62-8, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços da América Latina. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.
- CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In*: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física**,

esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, S. C; SOUZA JÚNIOR, O.M. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção. Campinas: Papirus, 2007.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. *In:* SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org.). **Avaliação de currículos e de programas.** 2. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2000.

_____. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. *In:* SOUZA, C. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 51-79.

_____. **O desafio da Avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-28.

FRANCISCO, Julaine Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Folettode. A Autoavaliação como Ferramenta de Avaliação Formativa no Processo de Ensino e Aprendizagem. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCRE, 11. **Anais...** Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista ECOOS.** São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar:** convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, SP, 2006.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 29-49.

GERALDI, Corinta Marcia. A cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 101-127.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, W. R.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física e cultura escolar**: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In*: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2006. **Anais...** Santa Maria. 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MACHADO, T.; BRACHT, V.; FARIA, B.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

MATIAS, Wagner Barbosa. O olhar do coletivo de autores sobre avaliação na Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 160, p. 1-3, 2011.

MATSUMOTO, Marina. Hisa. **Avaliação e educação física escolar**: práticas cotidianas de professores da rede pública do estado de São Paulo (258 pp.). Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014.

MATOS, Sergio Santana. Educação Física, escola, cidadania e o procedimento metodológico da avaliação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 65-70, jan. 1993.

MAUAD, Juçara Maciel. **Avaliação em Educação Física Escolar**: relato de uma experiência. Dissertação de Mestrado -Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais -SEE/MG, 2018.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Revista Meaningful Learning Review**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 25-46, dez. 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf. Acesso em 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, Jeferson Lessa de. **Avaliação nas aulas de Educação Física: Práticas e produções cotidianas na escola**. 2019. 66 f. Produto Técnico (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborna de. Educação Física escolar e a ditadura militar no Brasil: entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

OHLWEILER, Zelia Natalia Coletti. **Avaliação da aprendizagem na educação física: uma prática possível**. Santa Cruz do Sul: Livraria e Editora da UNISC, 1993.

PONTES JUNIOR, Jose Airton. **Avaliação em Educação Física Escolar**, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322406170_Avaliacao_em_Educacao_Fisica_Escolar. Acesso 03 jan. 2019.

SANTINI, J; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.19, n.3, p. 209-222, jul./set., 2005.

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?** In: ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena. (Orgs.). **Avaliação das aprendizagens**. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico. 2002. p. 75-84. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>. Acesso em: 26 dez.2019.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção**. 2005. 241 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento: Revista da Escola de Educação Física**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. Educação como prática da liberdade. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 180-186, Aug. 2000. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso 18 nov. 2018.

SILVA, Robson Carlos. A autoavaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. **Caderno Scielo**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 101-115. 2007.

SILVA, Roseli F.; SÁ-CHAVES, Idália. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721–734, 2008.

SILVA, Sheila. Aparecida. A pesquisa qualitativa em educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 10, n. 1, p. 87-98, 20 jun. 1996.

SILVA, V. T.; SILVA, B. A. T. DA; MELO, L. F. DE; NISTA-PICCOLO, V. L. A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 2-16, 7 maio 2018.

SMOLE, Katia Cristina. Stocco. **Avaliação escolar**. [s.n.], 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOEIRO, Leda & AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área**. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 109-140.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 83-107.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. O esgotamento da forma escolar: Crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Universidade Estadual Paulista (UNESP- Campus de Marília), v. 8, n. 2, Campo Largo, 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Escola Superior de Educação Física da UFRGS, ano III, n. 5, dez.1996.

VILARINHO, L. R. G.; LEITE, L. S.; RIBEIRO, M. B.; PIMENTEL, S. R. G. O Portfólio como Instrumento de Avaliação: uma análise de artigos inseridos na base de dados e-AVAL. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 321-336, maio/ago. 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e a formação de professores: ainda um desafio**. Linhas Críticas. Brasília: UNB, v.12, p.75-90, 2006.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, n. 33, p. 7-48, 2001.

APÊNDICES

- Primeiramente, gostaria de agradecer a participação na pesquisa, sua contribuição será de grande importância em meu estudo.
- As respostas do questionário são pessoais, não existindo resposta “certa” ou “errada”, então fique tranquilo(a).
- Não se preocupe com a linguagem utilizada, nem com erros gramaticais.
- O questionário não precisa ser identificado com seu nome, somente preencha no campo “masculino” ou “feminino”.
- Se tiver qualquer dúvida com relação as perguntas, sinta-se à vontade para perguntar.
- As respostas podem ser colocadas fora de ordem, lembrar somente de enumerá-las.
- O preenchimento do questionário não possui qualquer ligação com as notas da escola.

MASCULINO		FEMININO	
-----------	--	----------	--

Questionário

- 1 – Como você se sentiu sendo avaliado pela produção do portfólio?
- 2 – Você considera a avaliação por produção do portfólio justa? Por quê?
- 3 – Você considera que a avaliação por produção do portfólio, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo? Justifique.
- 4 – Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo (produção do portfólio)? Justifique.
- 5 – Para você, como deveria ser este modelo avaliativo (produção do portfólio)? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui?
- 6 – Utilize esse espaço caso queira dizer algo mais sobre o instrumento avaliativo utilizado (produção do portfólio), seus sentimentos, percepções e considerações.

Escola Municipal “Deputado Abelard Pereira”			
Avaliação 1º Bimestre – Educação Física 7º ano			
Aluno (a): _____		Nº _____	
Turma: _____			
Data: 24/04/2019	Professor: Rogério	Valor: 13	Nota: _____

PREENCHA O GABARITO

- Preencha o gabarito com caneta azul ou preta.
- As respostas nas questões podem estar à caneta ou lápis.
- Coloque sua resposta (A, B, C ou D) no espaço referente a questão.
- Questões com rasuras não serão consideradas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

- 1) O basquetebol foi criado em qual país?
 - a) Rússia
 - b) Brasil
 - c) Estados Unidos
 - d) Canadá

- 2) Qual motivo levou a criação do Basquetebol?
 - a) O calor excessivo impedia os alunos de praticarem futebol no verão.
 - b) Os alunos já estavam cansados de jogar voleibol.
 - c) Para participar das olimpíadas.
 - d) Um longo inverno cobria os campos de futebol, sendo impossível sua pratica.

- 3) Os fundamentos do basquetebol são:

- a) Passe, arremesso, drible e finta.
 - b) Arremesso, lateral, lance livre e finta.
 - c) Chute, cabeceio, falta e cesta.
 - d) Arremesso, lance livre, passe e drible.
- 4) Sobre as cestas no basquetebol, assinale a resposta CORRETA.
- a) Todas as cestas valem 1 ponto.
 - b) Todas as cestas valem 2 pontos.
 - c) As cestas de lance livre valem 1 ponto, as de dentro da linha de 6 metros valem 2 pontos e as de fora da linha dos 6 metros valem 4 pontos.
 - d) As cestas de lance livre valem 1 ponto, as de dentro da linha de 6 metros, valem 2 pontos e as de fora da linha dos 6 metros, valem 3 pontos.
- 5) Com relação as regras do basquetebol, marque a resposta INCORRETA.
- a) O jogador pode ficar no máximo 5 segundos segurando a bola.
 - b) O jogador pode dar 2 passos sem quicar a bola.
 - c) É permitido subir em uma escada para realizar o arremesso.
 - d) A bola não pode tocar na linha da cintura para baixo.
- 6) Sobre a força muscular, assinale a resposta CORRETA.
- a) A força muscular não tem importância em nossa vida.
 - b) A força muscular está relacionada somente a estética (beleza).
 - c) A força muscular é importante em qualquer fase da nossa vida.
 - d) Os idosos não podem realizar atividades físicas
- 7) Existem vários fatores que afastam as pessoas da pratica regular de atividades físicas, marque a alternativa que NÃO representa um obstáculo a pratica de atividade física.
- a) Violência

- b) Não ter roupas “de marca” para a prática de atividades físicas
 - c) Falta de espaços públicos adequados
 - d) Grande presença dos eletrônicos
- 8) Marque a alternativa que NÃO representa uma regra do basquete.
- a) As equipes são formadas por 11 jogadores em quadra.
 - b) Um jogo oficial tem 4 períodos de 10 minutos.
 - c) Não pode driblar a bola com as duas mãos ao mesmo tempo.
 - d) O back spin não é obrigatório no arremesso.
- 9) Assinale a alternativa CORRETA.
- a) Se treinarmos bastante, podemos nos tornar contorcionistas.
 - b) Apenas algumas capacidades físicas podem ser treinadas.
 - c) Apenas os homens são capazes de gerar força.
 - d) A resistência física consiste em manter um determinado exercício, por um determinado tempo.
- 10) Quais as capacidades físicas utilizadas na foto abaixo?

Foto 16 - Capacidades físicas



www.shutterstock.com · 1353783263

Fonte: Página do shutterstock²⁹.

²⁹ Disponível em: <https://www.shutterstock.com/image-photo/weekend-activities-sporty-beautiful-couple-practising-1353783263>

- a) Equilíbrio, força, velocidade e agilidade.
 - b) Resistência, força, equilíbrio e flexibilidade.
 - c) Força, coordenação motora, resistência e equilíbrio.
 - d) Velocidade, agilidade, força e coordenação motora.
- 11) Qual capacidade física mais utilizada na foto abaixo?

Foto 17 – Capacidade física



Fonte: Página do Gaction suplementos³⁰

- a) Alongamento
 - b) Coordenação motora
 - c) Velocidade
 - d) Flexibilidade
- 12) Um exemplo de coordenação motora fina é:
- a) Chutar uma bola.

³⁰ Disponível em: <https://gactionstore.com/flexionamento-alongamento/>

- b) Correr desviando de cones.
- c) Colorir
- d) Realizar um saque no vôlei

13) Para se participar de uma maratona (aproximadamente 42,2 quilômetros), qual capacidade física é mais importante?

- a) Resistência
- b) Agilidade
- c) Coordenação motora
- d) Equilíbrio

Foto 18 -Avaliação por desempenho esportivo/técnico.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 19 - Avaliação por desempenho esportivo/ técnico.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 20 - Avaliação por desempenho esportivo/técnico



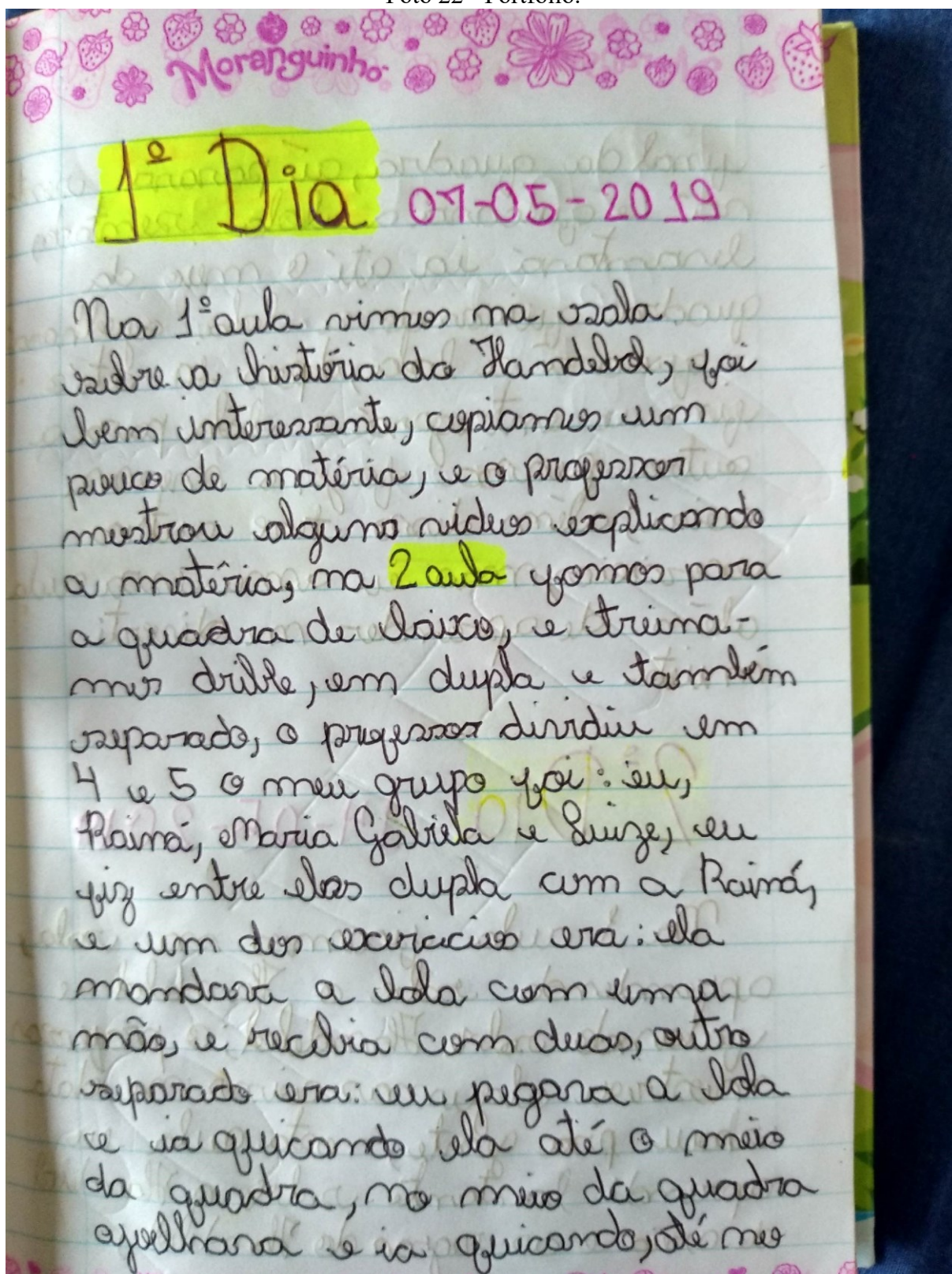
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 21 - Avaliação por desempenho esportivo/técnico.



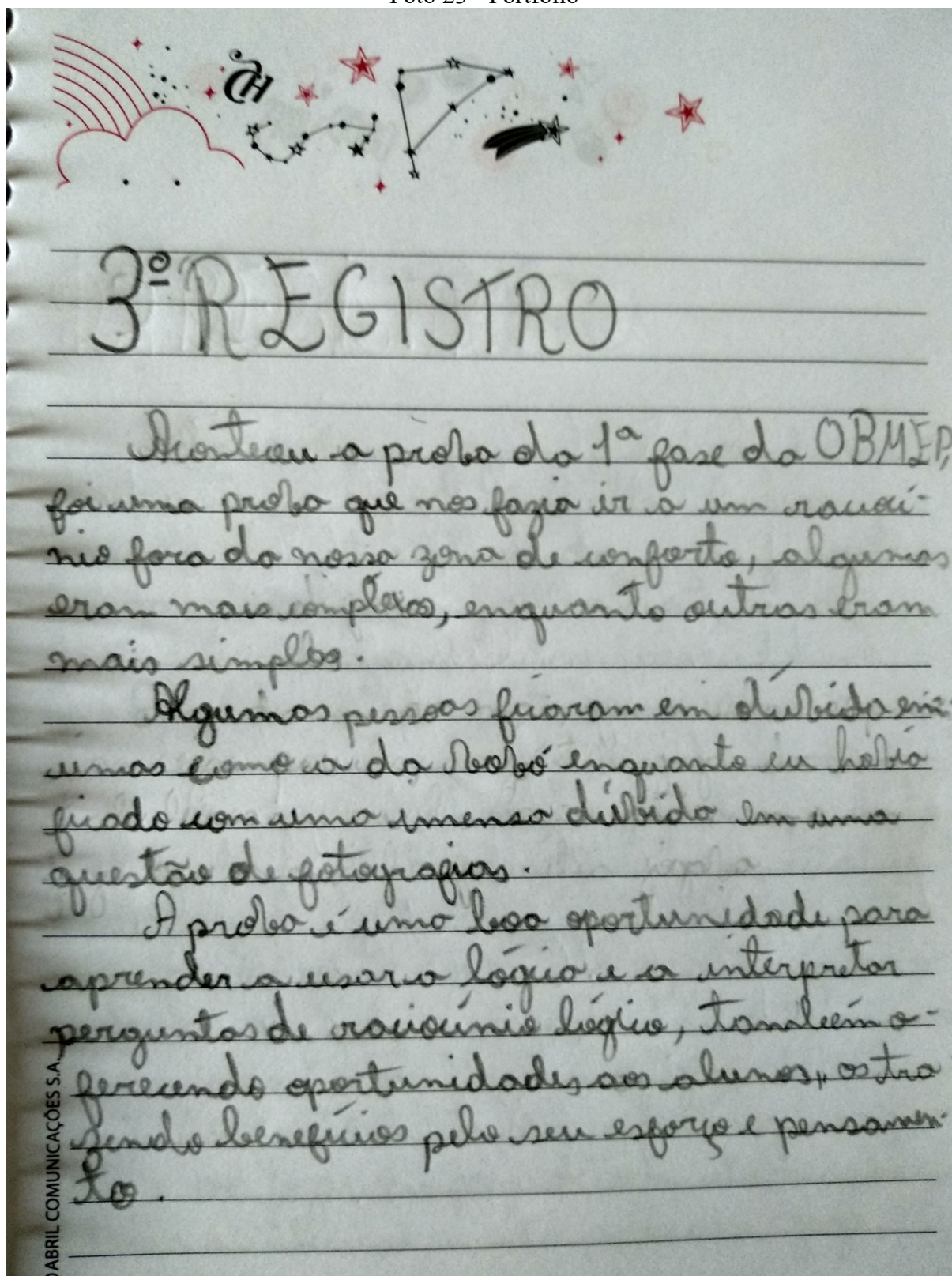
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 22 - Portfólio.



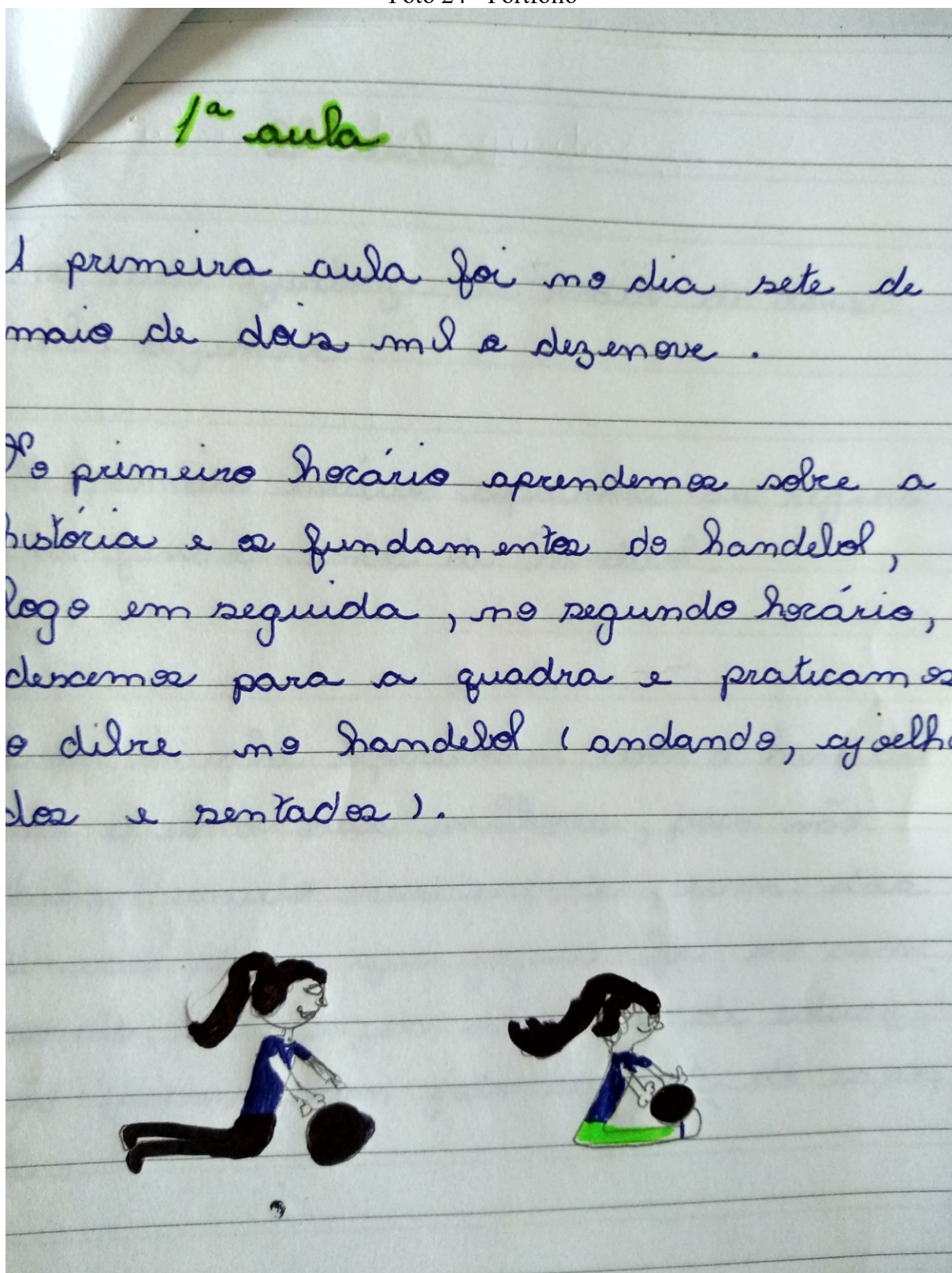
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 23 - Portfólio



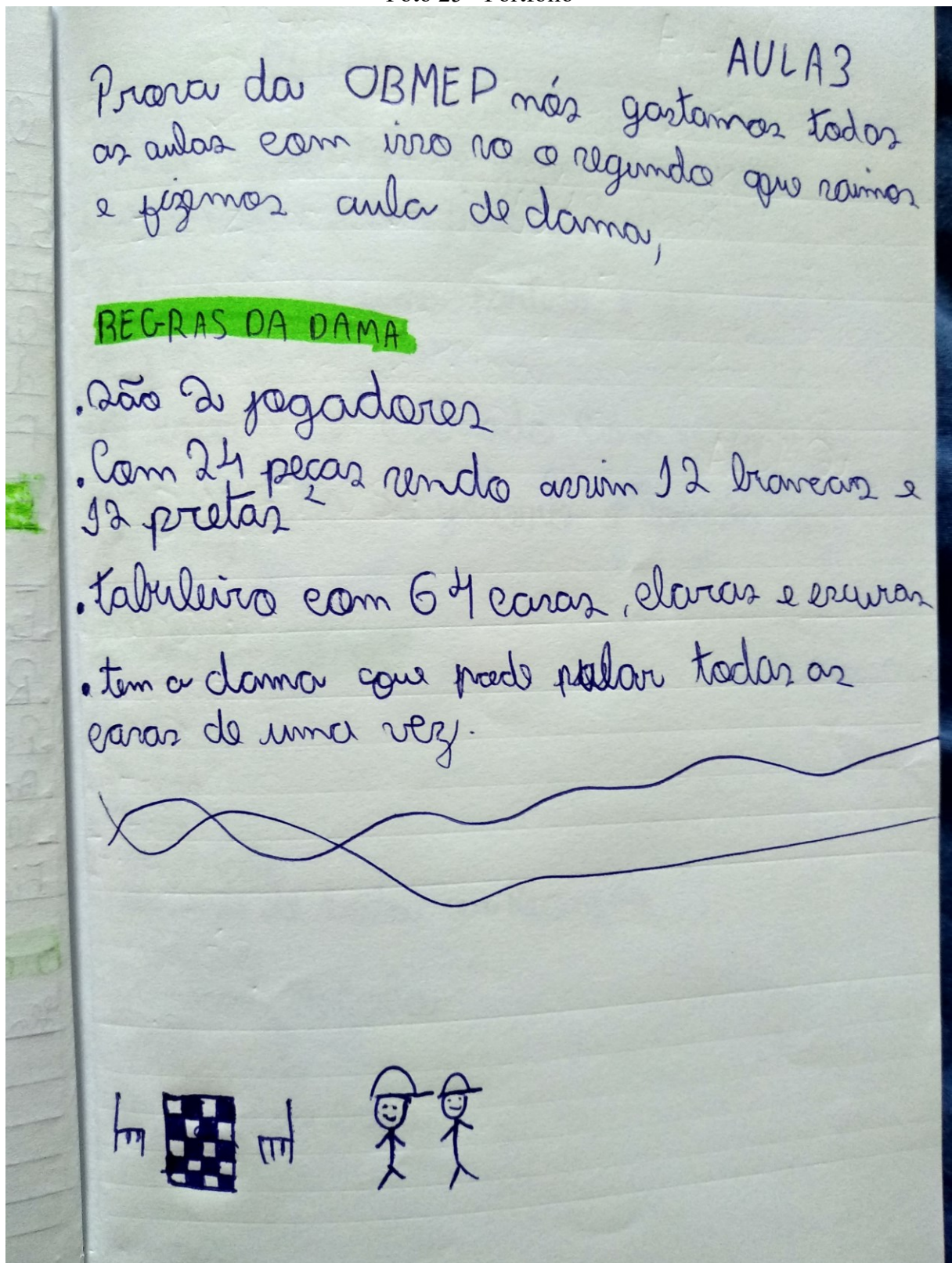
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 24 - Portfólio



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 25 - Portfólio



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 26 - Portfólio.

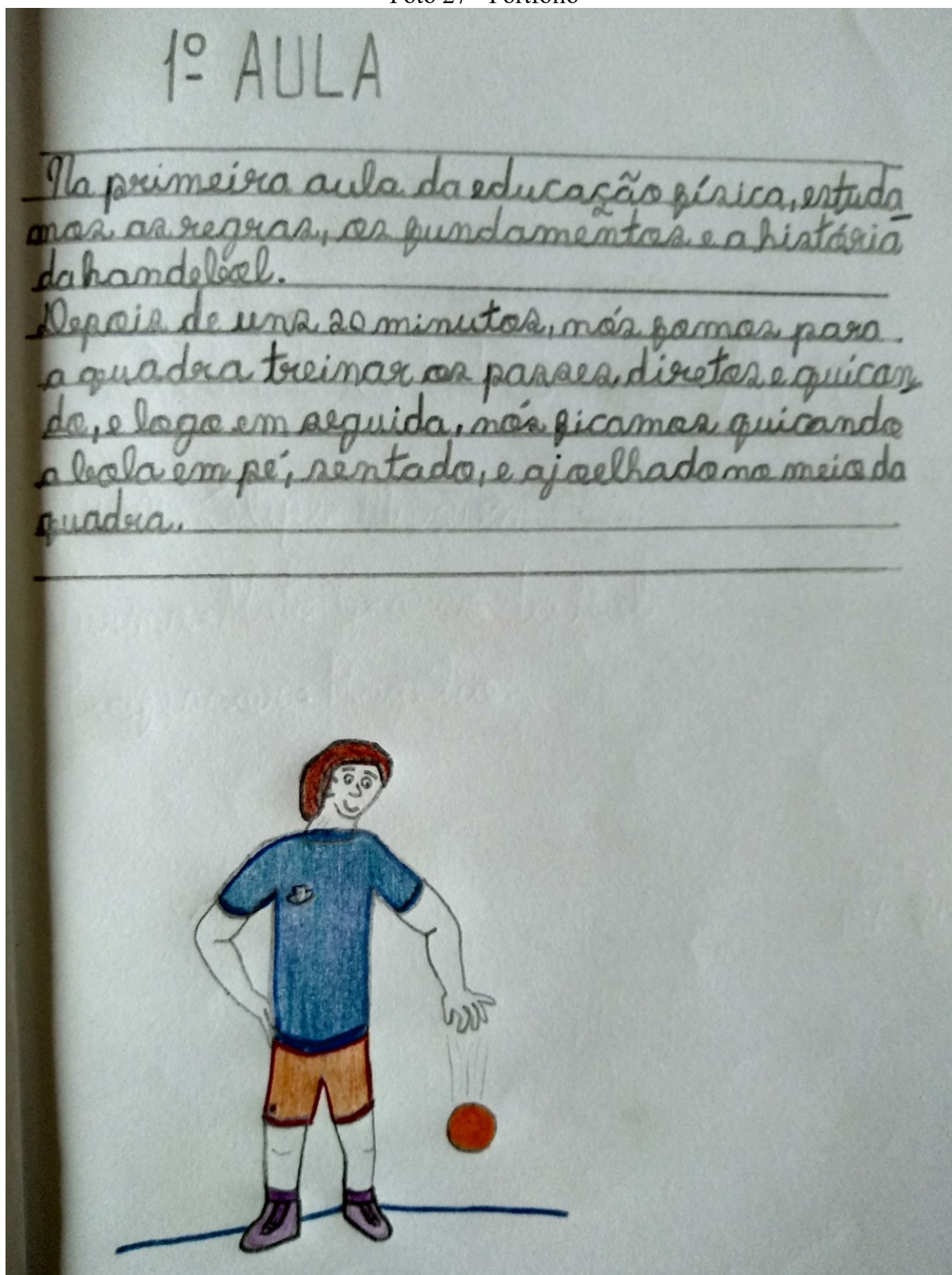
2ª AULA

Na segunda aula, nós continuamos falar sobre as regras de handebol na primeira hora.

Depois quando nós terminamos de falar sobre as regras de handebol, fomos para a quadra de cima ter aula livre. Minha opinião: Eu acho que o handebol legal, mas prefiro o futebol ou futsal.

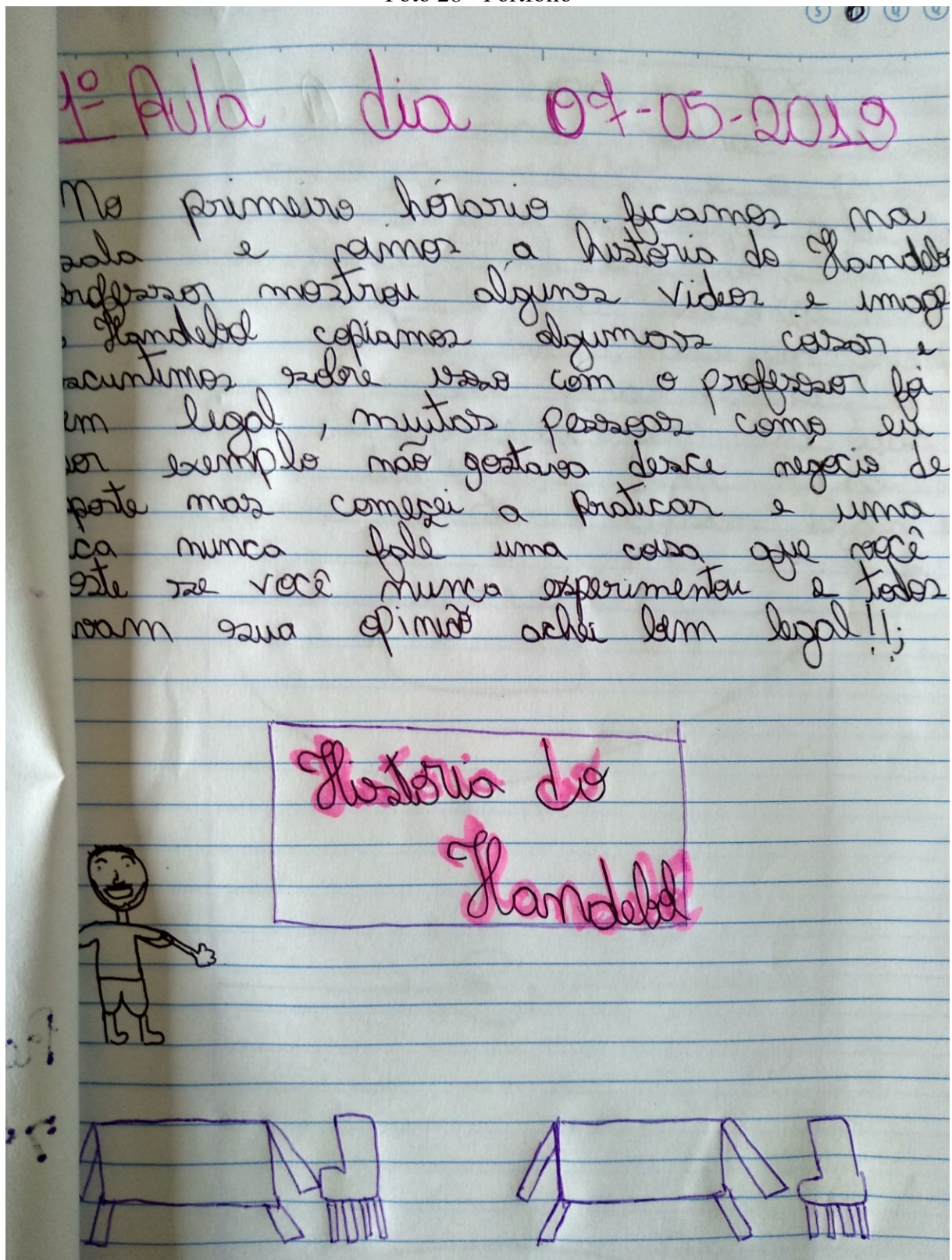


Foto 27 - Portfólio



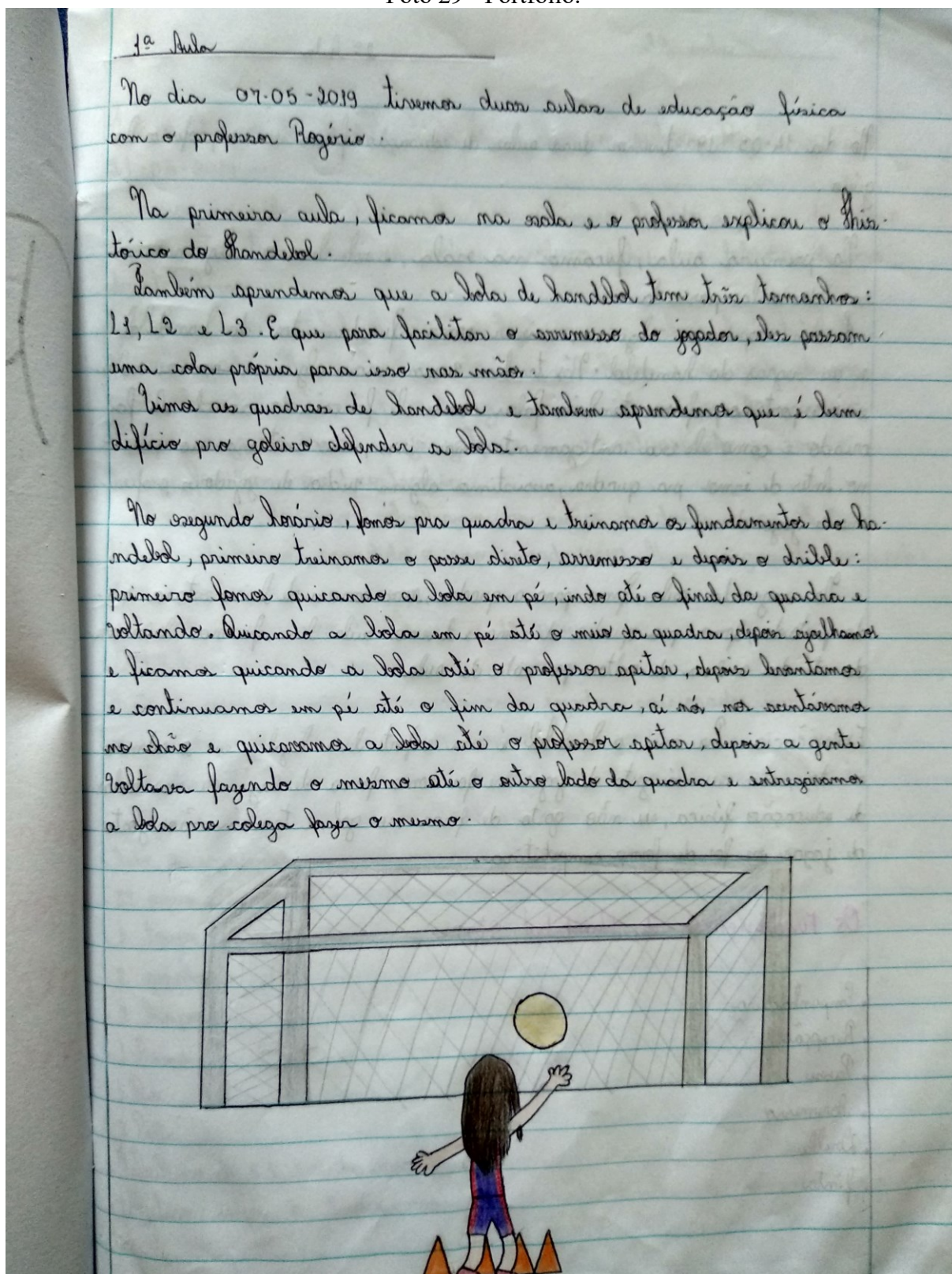
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 28 - Portfólio



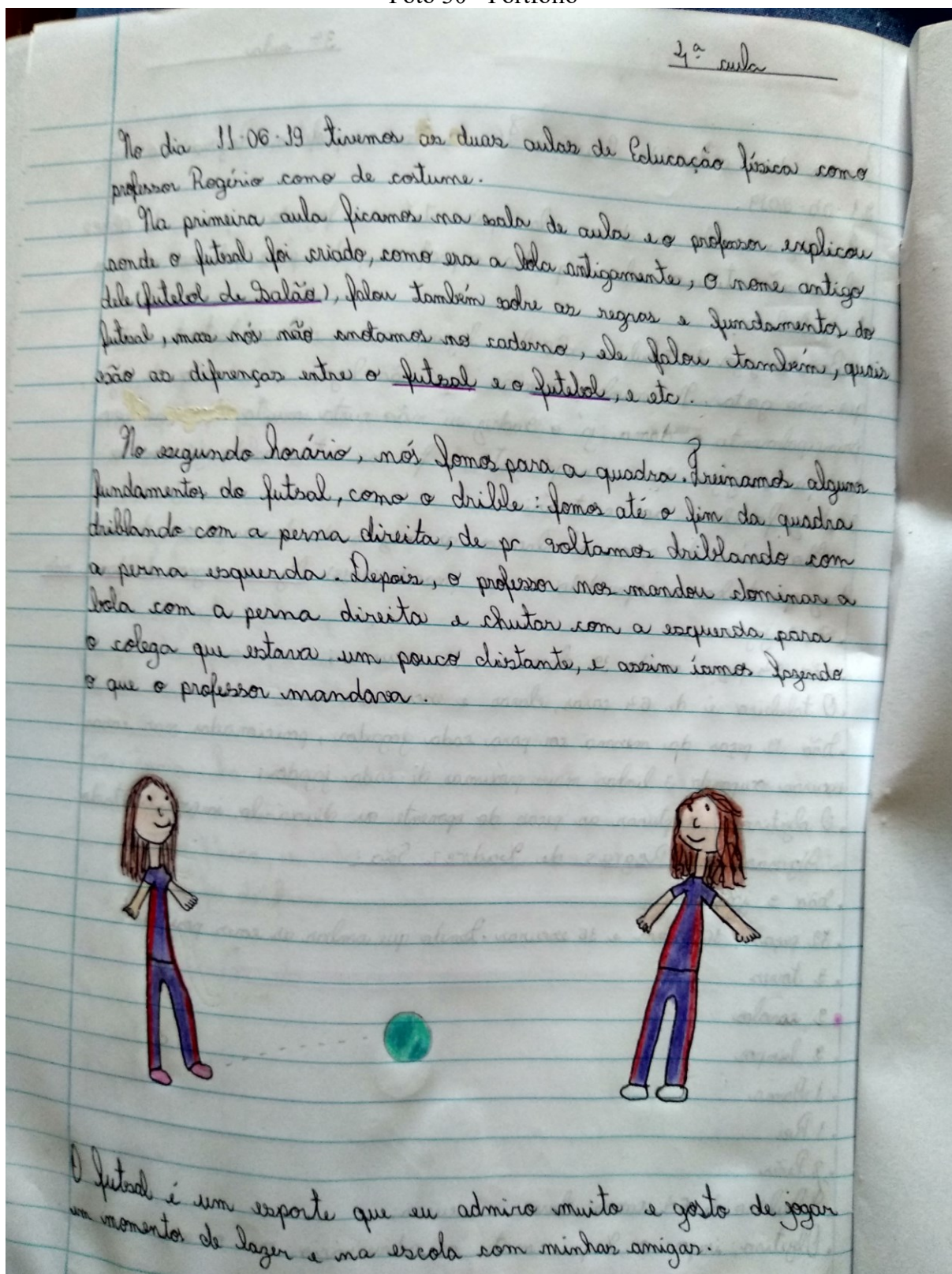
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 29 - Portfólio.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 30 - Portfólio



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 31 - Portfólio.

1ª aula

Na 1ª aula, vimos a **história do handebol**, em qual ano criaram, por quem e onde foi criado, quando foi realizada a primeira partida, e quais foram as "equipes"/"times" iriam disputar a 1ª partida internacional de handebol.

Vimos também, algumas imagens/vídeos de dribles, passes, fintas e etc... Também falamos sobre onde o handebol é praticado (jogado)

No 2º horário, fomos para a quadra, treinamos apenas, tocando a bola das tais maneiras: andando, agachado, e por fim, sentado. E exercícios de passe também.

Sobre a aula prática → Achei bem tranquilo os exercícios, mas que me causou desconforto ou dificuldade ao praticar o exercício.

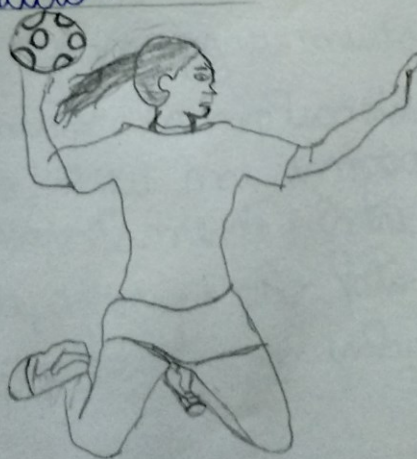
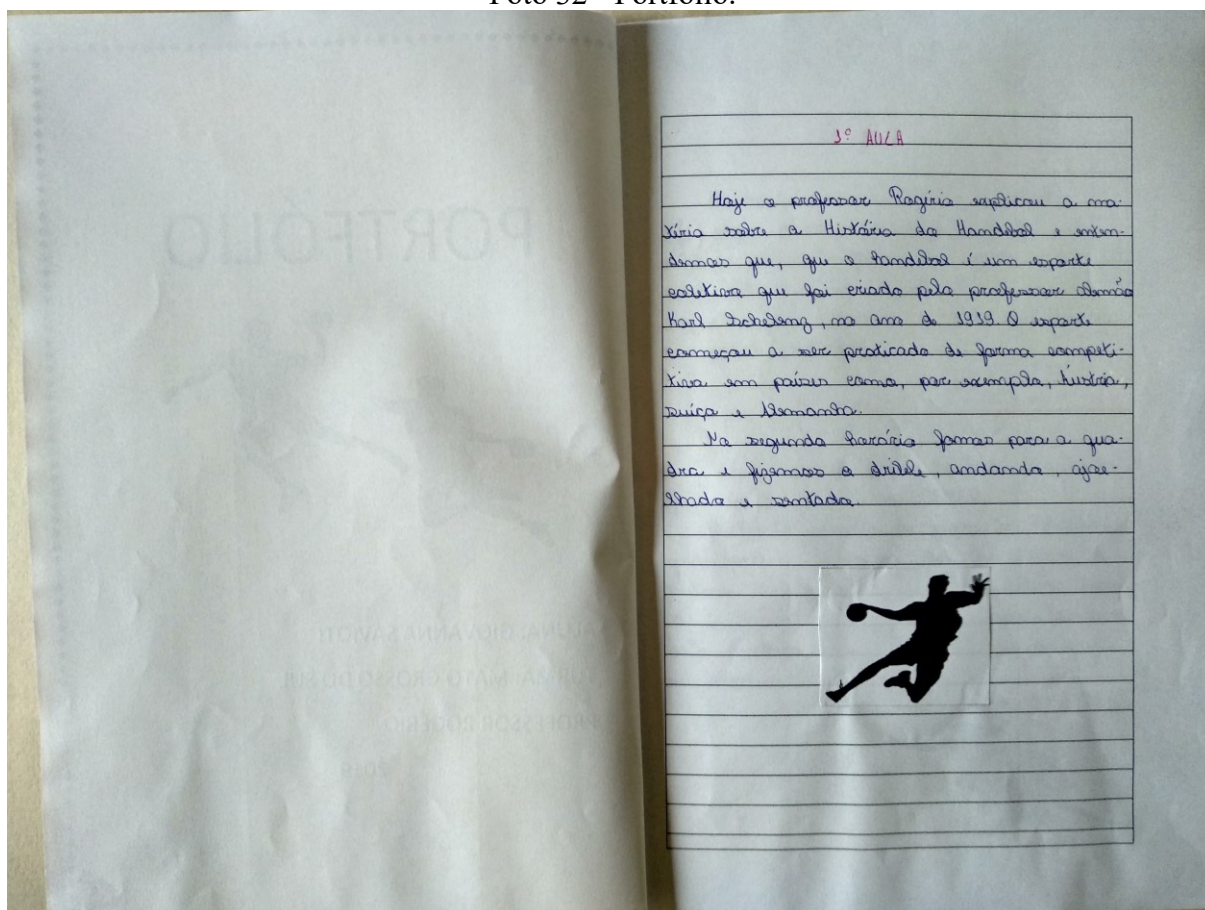
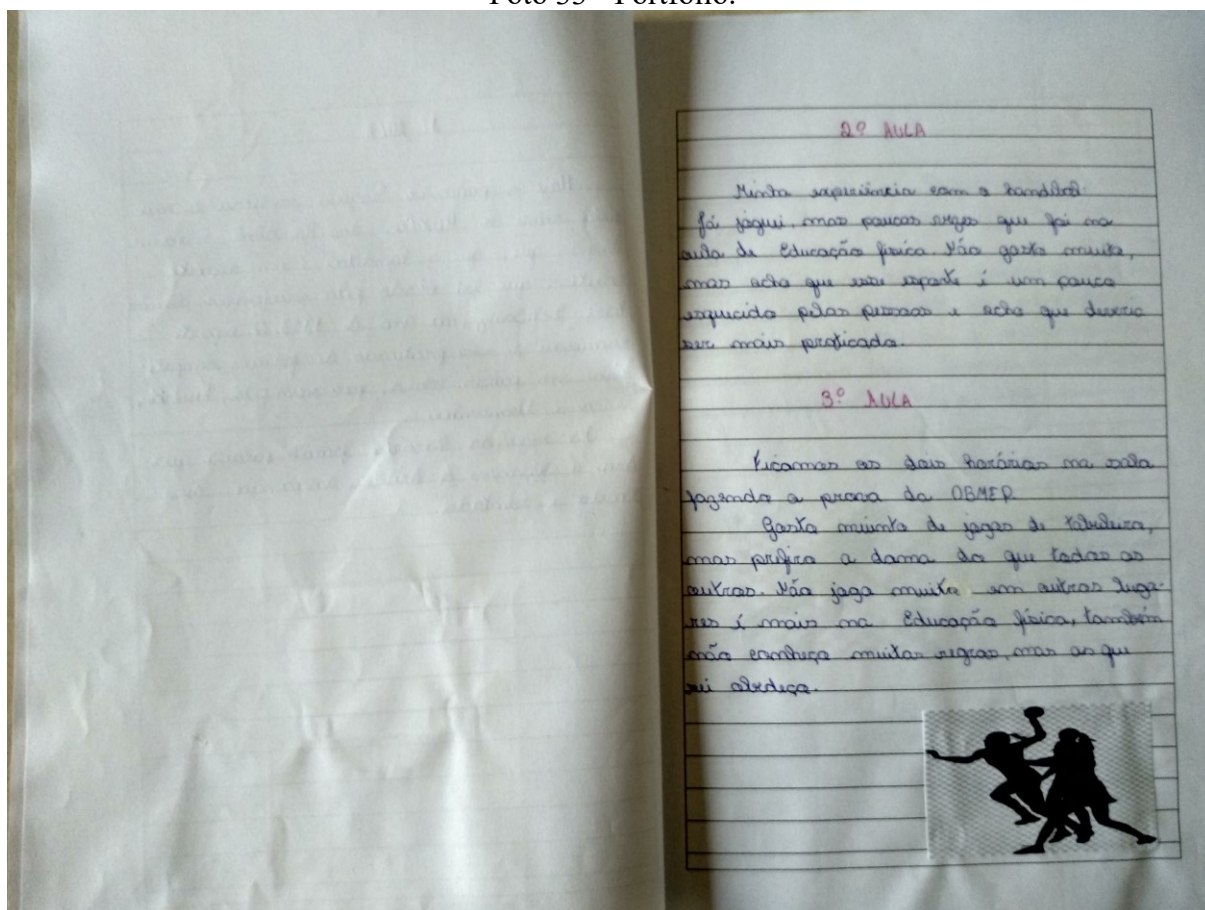


Foto 32 - Portfólio.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foto 33 - Portfólio.



Fonte: Elaborado pelo autor.

QUESTIONÁRIOS

Questionário – Avaliação por desempenho esportivo

A – Como você se sentiu sendo avaliado por desempenho esportivo?

- 1- Muito bem. Achei muito legal. (Feminino)
- 2- Bem e nervoso ao mesmo tempo. (Masculino)
- 3- Me senti bem. (Masculino)
- 4- Pressão, me senti pressionado. (Masculino)
- 5- Eu achei importante, pois cada arremesso é um aprendizado, mostra o nosso desempenho. (Feminino)
- 6- Me senti um pouco tensa. (Feminino)
- 7- Eu não gostei, eu sei o conteúdo, mas não sou boa na prática. (Feminino)
- 8- Eu me senti um pouco nervoso, com medo de errar. (Masculino)
- 9- Pressionado, o tanto de cestas que eu tivesse feito, seria minha nota. (Masculino)
- 10- Normal, pois assim sei que estou melhorando e posso melhorar em cada aula. (Feminino)
- 11- Não senti tanta “pressão” nem fiquei nervosa, mais gostei de participar. Foi uma experiencia interessante e divertida. Me senti confortável ao participar. (Feminino)
- 12- Ansiosa e nervosa, uma experiencia ruim, pois eu não gosto muito de basquetebol e por medo de não acertar a cesta. (Feminino)
- 13- Achei bem interessante pois do mesmo jeito que erramos aprendemos com os erros e com outros alunos, é legal. (Feminino)
- 14- Foi uma experiencia muito ruim. (Feminino)
- 15- Gostei bastante, achei diferente, não só prova em papel. (Feminino)
- 16- Me senti pressionado. (Masculino)
- 17- Bom, me senti em aula normal, então foi bem tranquilo. (Feminino)
- 18- Com sentimento ruim, porque se valesse ponto, todos iam ficar com medo de errar. (Masculino)

B – Você considera a avaliação por desempenho esportivo justa? Por quê?

- 1- Sim. Porque o professor e a gente percebemos como estamos se saindo no esporte. (Feminino)
- 2- .
- 3- Sim, pois todos temos a mesma possibilidade de ser avaliado. (Masculino)
- 4- Sim, porque todo mundo pode dar a sua opinião. (Masculino)

- 5- Sim, porque com isso a gente pode dar a nossa opinião, sendo bom ou ruim. (Feminino)
- 6- Não, existem alunos com dificuldade para exercer este tipo de desempenho. (Feminino)
- 7- Eu não acho justo, existem pessoas como eu que não são boas na prática do esporte. (Feminino)
- 8- Não, porque nem todos os alunos não podem saber jogar basquete e por isso eu não acho uma boa ideia. (Masculino)
- 9- Não, alguns tem um porte físico melhor que o outro. (Masculino)
- 10- Sim, porque assim sabemos que todo conteúdo está sendo aprendido na sala. (Feminino)
- 11- Sim, pois cada um tem sua resposta e sua opinião e não existe resposta certa ou errada. (Feminino)
- 12- Não, porque tem muitos alunos que não gostam e porque não acertam, ficam constrangidos e envergonhados. E não é justo porque se algum aluno não acertar nenhuma ele pode tirar zero. (Feminino)
- 13- Mais ou menos, porque tem muitos alunos que não sabem e não tem interesse e muito desempenho. (Feminino)
- 14- Não, pois nem todos tem as mesmas capacidades e habilidades. (Feminino)
- 15- Por mais que gostei muito, não acho tão justo, pois tem pessoas que não curte o esporte, ou não acerte muito, e pode se sentir bastante magoado. (Feminino)
- 16- Não, porque pode ter alunos que não são muito influenciados ao esporte. (Masculino)
- 17- Sim, pois dá pra ver se o aluno tem dificuldade e aí melhorar a praticar conforme o tempo. (Feminino)
- 18- Não. Porque tem pessoas que não sabem jogar basquete aí muito provavelmente iriam errar tudo. (Masculino)

C – Você considera que a avaliação por desempenho esportivo, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo?

- 1- Sim. Porque eu percebi o tanto que eu consigo acertar a cesta. (Feminino)
- 2- Sim. (Masculino)
- 3- Sim, ele avalia de forma justa. (Masculino)
- 4- Mais ou menos. (Masculino)
- 5- Sim, pois mostra o nosso conhecimento. (Feminino)
- 6- Não. (Feminino)
- 7- Não, na hora o nervosismo bate e são poucos acertos. (Feminino)
- 8- Não, porque eu sei um pouco sobre basquete e não sei jogar. (Masculino)

- 9- Não, porque a bola pode cair na cesta por pura sorte. (Masculino)
- 10- Não, você pode saber a teoria e não saber jogar ou saber jogar e não saber teoria. (Feminino)
- 11- Sim, você pode aprender mais sobre o conteúdo. (Feminino)
- 12- Não, pois a pessoa pode saber tudo sobre basquete e não ter jeito para arremessar a bola e acertar, outros podem acertar sempre e não saber nada sobre o basquete. (Feminino)
- 13- Mais ou menos, por não é só o professor falar que entendemos, temos que praticar, pois tem gente que não joga, mas não sabe praticar. (Feminino)
- 14- Não, porque as pessoas podem ser boas na teoria e ruins na pratica e também tem a questão da sorte. (Feminino)
- 15- Sim é avaliado, mas acho que pontos podiam ser mais ou menos assim, não total, podia ser umas dez cestas quem acertasse no mínimo três, ganhava um ponto extra, ou por ter boa vontade e tentar também, já é um grande começo. (Feminino)
- 16- Não, pois posso saber muito de basquete, mas não saber jogar. (Masculino)
- 17- .
- 18- Não. Como eu já disse, alguns alunos não vão saber jogar e errar e tirar zero e os que sabem jogar, iriam tirar nota alta. (Masculino)
- D – Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo (desempenho esportivo)?
- 1- Sim. Porque eu acho que todos tem capacidade de acertar a cesta. (Feminino)
- 2- Não, uns jogam melhor que os outros. (Masculino)
- 3- Não, pois algumas pessoas não gostam de praticar esportes. (Masculino)
- 4- Não, porque nem todos tem a mesma capacidade. (Masculino)
- 5- Depende, porque cada um tem seu conhecimento e prática. (Feminino)
- 6- Não. (Feminino)
- 7- Não, alguns tem mais facilidade e outros mais dificuldade, uns ficam mais calmos e outros ficam mais nervosos e acabam errando mais. (Feminino)
- 8- Não, pois talvez o aluno não saiba jogar basquete. (Masculino)
- 9- Não, pois alguns são mais altos e tem mais facilidade. (Masculino)
- 10- Não, uns são mais lentos que outros no esporte. (Feminino)
- 11- Os alunos têm a mesma chance, mas só alguns querem participar e aprender mais. (Feminino)
- 12- Com esse modelo não, pois alguns alunos são ansiosos, e com isso não conseguem atingir o objetivo. (Feminino)

- 13- Sim, só praticar e não ficar nervosa e não ligar para os outros. (Feminino)
- 14- Não, porque nem todos tem as mesmas habilidades nos esportes. (Feminino)
- 15- Sim, chance todos temos, mas alguns não tem habilidade nesse esporte e pode ter em outro mais do que você imagina. (Feminino)
- 16- Não, porque tem alunos que não gostam de esportes. (Masculino)
- 17- Sim, pois a pessoa tem que ter jeito, obvio que a força intervém, porém não adianta jogar com força de qualquer jeito. (Feminino)
- 18- Não. (Masculino)

E – Para você, como deveria ser este modelo avaliativo (desempenho esportivo)? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui?

- 1- Para mim deveria ser assim mesmo com regras e etc. (Feminino)
- 2- Acho que deveria valer menos. (Masculino)
- 3- Do jeito que está, nenhuma. (Masculino)
- 4- Nenhuma, para mim não achei nada mal feito. (Masculino)
- 5- Eu acho que poderia ir fazendo treinamentos, provas com esse tipo de questionário e depois um jogo. (Feminino)
- 6- .
- 7- Eu acho que o número de acertos não deveria contar como ponto, mas sim deveria valer ponto pelo esforço e não por acertos. (Feminino)
- 8- Poderia continuar, que a cesta tinha que ser um pouco mais baixa, acertar a cesta e etc. (Masculino)
- 9- Mais justo, não seja utilizado, deficientes, pessoa com menos habilidades etc. (Masculino)
- 10- Não, a maioria das pessoas não gostam de fazer esse tipo de coisa e eu não acho justo a pessoa tirar zero porque não quis fazer. Se a pessoa quiser fazer um arremesso de dois pontos ou mais ela pode. Pessoa que tipo estão com a mão ou o pé machucado, não podem jogar. (Feminino)
- 11- Gostei deste tipo, mas não acho que deveria mudar. Não mostrar o rosto e ser anônimo. (Feminino)
- 12- Mais justo com todos, que seja um jogo normal, mas sem valer nota muito alta que alterem no caso de você passar de ano. Ele erra em limitar o tanto de cestas que o aluno. (Feminino)
- 13- Deveríamos fazer mais vezes, mais tempo, ele erra, pois, tem gente que não sabe. (Feminino)

- 14- Cada um escolher o esporte que quer fazer e com perguntas orais, pois da forma que é impede os alunos de demonstrar seu conhecimento. (Feminino)
- 15- Fazemos uma prova ou oral ou escrita e depois quem pelo menos tivesse interesse em aprender ou participar ganhará um ponto extra, mas também acho que quem não gosta, devemos respeitar o gosto, se não nos que estamos errando. (Feminino)
- 16- .
- 17- Para as pessoas que tem mais dificuldade, poder arremessar da área amarela. (Feminino)
- 18- Que seja prova. (Masculino)

F – Utilize esse espaço caso queira dizer algo mais sobre o instrumento avaliativo utilizado (desempenho esportivo), seus sentimentos, percepções e considerações.

- 1- Eu acho uma coisa que poderia mudar um pouco e que a gente pudesse jogar de onde queremos. Mas isso não me atrapalha muito. (Feminino)
- 2- Como sou uma pessoa muito ansiosa, eu não gosto porque fico muito nervosa rapidamente, eu tenho conhecimento do basquete, mas não sou boa na pratica. (Feminino)
- 3- Eu me senti nervoso, não considero esse desempenho esportivo, porque tem alunos que não podem saber jogar basquetebol. (Masculino)
- 4- Percebi que a maioria dos alunos se sentem pressionados a fazer “todas” as cestas ou a maioria. (Feminino)
- 5- Acho legal, mas acho que poderia aumentar as vezes de cesta e outras coisas para pessoas ano não sabem. (Feminino)
- 6- Na hora de jogar fiquei bem nervosa, mas no fundo no fundo, gostei, achei diferente. As vezes o aluno entende a aula ou a matéria, mas nos também queremos ter aula diferente, cansamos bastante de escrever e os professores tem que entender o nosso lado também. Tipo acho que ninguém gosta de ficar na sala por quase cinco horas e termos somente quinze minutos para lanche, acordar cedo, só escutando o professor falar e mandar nós copiarmos. Você gostaria? (Feminino)

Questionário – Avaliação por prova escrita

A – Como você se sentiu sendo avaliado por prova escrita?

- 1- Pressão de errar. (Masculino)
- 2- Normal. (Masculino)
- 3- Nervoso, mas confiante. (Masculino)
- 4- É normal, mas sempre fico ansiosa e nervosa. (Feminino)

- 5- Bem. (Feminino)
- 6- Me senti com uma sensação normal, pois estava dando minha opinião. (Feminino)
- 7- Já estou acostumada, então foi normal para mim. (Feminino)
- 8- Normal. (Masculino)
- 9- Normal e bem, pois na prova escrita é individual e não tem ninguém para fazer pressão. (Feminino)
- 10- Uma sensação boa, pois posso dar minha opinião. (Feminino)
- 11- Me senti normal, pois nós fazemos outras provas e por isso me senti normal. (Masculino)
- 12- Mais aliviado, tempo para passar, ter maior chance de acerto. (Masculino)
- 13- Normal, fazemos isso tem todas as matérias. (Feminino)
- 14- Normal. (Feminino)
- 15- Me senti nervosa, estava fácil. Esse modelo nós já usamos faz tempo, mas acho legal, eu acho normal e nervoso. (Feminino)
- 16- Bem. (Masculino)
- 17- Gostei, tenho mais facilidade. (Feminino)

B – Você considera a avaliação por prova escrita justa? Por quê?

- 1- Sim, para provar o que o aluno aprendeu. (Masculino)
- 2- Sim, porque é igual as outras. (Masculino)
- 3- Sim. (Masculino)
- 4- Sim, porque todos tem as mesmas chances de acerto e erro, basta estudar. (Feminino)
- 5- Sim. (Feminino)
- 6- Não, pois a gente não consegue escrever tudo que pensa. (Feminino)
- 7- Sim. Porque avalia o conhecimento do aluno. (Feminino)
- 8- Sim, pois aborda tudo que é necessário. (Masculino)
- 9- Sim, pois se o aluno estuda, ele sai bem e isso ajuda na aprendizagem. (Feminino)
- 10- Sim, para ver o conhecimento de cada um. (Feminino)
- 11- Sim. Porque se não tivesse a prova e nem um outro modelo avaliativo, nós ficaríamos sem nota. (Masculino)
- 12- Sim, por ter tempo para pensar. (Masculino)
- 13- Sim, pois assim sabemos se estamos aprendendo e tirando as dúvidas. (Feminino)
- 14- Sim, para o aluno mostrar o que aprendeu. Porém muitas das vezes o aluno não consegue se expressar. (Feminino)

- 15- Sim, porque é mais fácil de interpretar. (Feminino)
- 16- Sim, pois todos tem a capacidade de estudar. (Masculino)
- 17- Mais ou menos, alguns tem facilidade e outros dificuldade. (Feminino)

C – Você considera que a prova escrita, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo?

- 1- Sim. (Masculino)
- 2- Não. (Masculino)
- 3- Sim. (Masculino)
- 4- Sim, pois as questões estavam dentro da matéria estudada durante o 1º bimestre. (Feminino)
- 5- Sim. (Feminino)
- 6- Não, pois a gente não consegue escrever tudo que pensa. (Feminino)
- 7- Sim. Melhorou meu conhecimento. (Feminino)
- 8- Sim. (Masculino)
- 9- Sim, pois o que eu aprendi e tinha esquecido, no momento em que eu estudo para fazer a prova, eu lembro e nisso eu não esqueço mais. (Feminino)
- 10- Sim, pois o que eu errei, ganhei experiencia e aprendi. (Feminino)
- 11- Sim. (Masculino)
- 12- Sim. (Masculino)
- 13- Sim, tudo que estava lá nós já sabíamos e a matéria do caderno, assim podemos saber se estamos aprendendo. (Feminino)
- 14- .
- 15- Sim. (Feminino)
- 16- Sim. (Masculino)
- 17- Sim. (Feminino)

D – Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo (prova escrita)?

- 1- Não. (Masculino)
- 2- Sim. (Masculino)
- 3- Sim. (Masculino)
- 4- Sim, porque todos temos as mesmas capacidades e formas de estudo. (Feminino)
- 5- Sim. (Feminino)

- 6- Sim, mas depende do seu conhecimento. (Feminino)
- 7- Sim. Porque todos tem capacidade de tirar nota boa. (Feminino)
- 8- Não. (Masculino)
- 9- Sim, pois se todos estudarem eles têm chance de sair bem. (Feminino)
- 10- Sim, depende do seu conhecimento. (Feminino)
- 11- Não. (Masculino)
- 12- Sim. (Masculino)
- 13- Sim, só estudar que todos podem se dar bem. (Feminino)
- 14- Sim.
- 15- Mais ou menos, porque tem gente que não estuda, mais é fácil. (Feminino)
- 16- Não, pois a capacidade mental de algumas pessoas é mais inferior. (Masculino)
- 17- Não, outros tem facilidade na prática. (Feminino)

E – Para você, como deveria ser este modelo avaliativo (prova escrita)? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui?

- 1- Nenhuma, achei muito legal. (Masculino)
- 2- Normal, nenhuma. (Masculino)
- 3- .
- 4- Acho que está bom do jeito que é, só que deveria ter mais questões. (Feminino)
- 5- Sim. (Feminino)
- 6- Acho bem legal assim. (Feminino)
- 7- As provas deveriam ser com questões abertas para não dar para colar. (Feminino)
- 8- Igual a este questionário, algumas. (Masculino)
- 9- Do mesmo jeito que está, não sugiro nenhuma alteração, pois esse modelo avaliativo é bem justo e ajuda o aluno(a). (Feminino)
- 10- Gosto do jeito que ele é elaborado. (Feminino)
- 11- Umas provas com mais perguntas, as provas deveriam ser com consulta no livro ou no caderno, os limites de avaliar os alunos de acordo com o seu conhecimento. (Masculino)
- 12- Não possui uma limitação. (Masculino)
- 13- Por mim pode continuar do jeito que está. Nenhuma, alguém que quebrou a mão não poderia fazer a prova. (Feminino)
- 14- Acho que nas questões de alternativas ter menos alternativas. (Feminino)
- 15- Ser as vezes em dupla, ter mais imagens, se o aluno não sabe ler e escrever. (Feminino)
- 16- Do jeito que está, nenhum. (Masculino)

17- Para mim está ótimo. (Feminino)

F – Utilize esse espaço caso queira dizer algo mais sobre o instrumento avaliativo utilizado (prova escrita), seus sentimentos, percepções e considerações.

1- A prova não poderia ser muito grande. (Feminino)

2- Acho a prova uma boa escolha para todos poderem aprender um pouco mais. (Feminino)

3- Quando a prova começou eu me senti nervoso, achei que não iria conseguir fazer, mas depois me acalmei e fiz a prova toda. (Masculino)

Questionário – avaliação por portfólio

A – Como você se sentiu sendo avaliado pela produção do portfólio?

1- Me senti normal, só que também me senti como se estivesse na aula. (Masculino)

2- Me senti com o que eu sabia e lembrava dos esportes. (Masculino)

3- Muito legal, gostei muito. (Masculino)

4- Achei bem interessante, modo diferenciado, achei tranquilo e legal de fazer. (Feminino)

5- Bem, achei legal produzir um portfólio como um relato da aula. (Feminino)

6- Achei bem melhor do que a prova é legal e tem mais tempo. (Feminino)

7- Eu me senti normal, pois o portfólio para mim é como uma prova escrita que nós fazemos todos os bimestres. (Masculino)

8- Uma forma mais estranha, já é difícil para mim lembrar do que comi no café da manhã, imagina umas duas aulas inteiras. (Feminino)

9- Bem, pois não me preocupei, só escrevi o que eu sei. (Masculino)

10- Acho um modelo de avaliação diferente do que somos acostumados, acho que é uma maneira bem legal de aprender porque nós saímos um pouco dos nossos costumes “prova escrita” e ficamos preocupados em prestar atenção na aula para escrevermos no portfólio e parece que não, mas entendemos bem mais a matéria. (Feminino)

11- Bem, pois não me senti pressionado. (Masculino)

12- Gostei muito deste modelo de avaliação. Acho que poderia ter mais vezes. (Feminino)

13- Gostei bastante, acho que deveria ser assim. (Feminino)

14- Bem, pois com esse modelo avaliativo eu consigo realmente escrever o que eu sinto, e com calma pois eu estou na minha casa. (Feminino)

15- Uma sensação boa, pois é um tipo de aprendizado melhor, a gente diz o que entendeu e o não entendeu. (Feminino)

- 16- Achei chato, me senti pressionada a fazer exatamente correto. (Feminino)
- 17- Tranquilo, avalia bem os conhecimentos. (Masculino)
- 18- Muito bem, porque pude falar um pouco sobre o que acho dos esportes. (Feminino)
- 19- Senti bem, nós escrevemos o que sabemos. (Masculino)

B – Você considera a avaliação por produção do portfólio justa? Por quê?

- 1- Sim. Pois você reflete sobre as aulas. (Masculino)
- 2- Sim. Para saber o que os alunos sabem. (Masculino)
- 3- Sim, se você fizer direito, eu acho justo. (Masculino)
- 4- Sim, pois não fazemos com pressão, e é também uma forma de demonstrar o que sabemos. (Feminino)
- 5- Sim, pois cada aluno pode escrever o que aprendeu e o que achou da aula. (Feminino)
- 6- Sim, acho, pois, você tem mais tempo para apresentar, sua amiga pode fazer com você só com o portfólio dela e você tem ajuda das pessoas. (Feminino)
- 7- Sim, pois o portfólio é muito mais tranquilo do que a prova escrita. (Masculino)
- 8- Não, pois tem gente que não se lembra do que foi falado. (Feminino)
- 9- Sim, pois todos falam o que aprenderam. (Masculino)
- 10- Considero, porque as pessoas que ficam brincando, conversando no horário de aula vão se dar mal ou vão prestar mais atenção na aula. (Feminino)
- 11- Sim, porque você relata que aconteceu no dia. (Masculino)
- 12- Sim. No portfólio teve jeito de todo mundo dar sua opinião e é um jeito bem legal de avaliar. (Feminino)
- 13- Sim, pois avalia o conhecimento e a interpretação e não a prática. (Feminino)
- 14- Sim, pois todos tem a capacidade de escrever o que aconteceu durante a aula. (Feminino)
- 15- Sim, pois é uma chance para todos aprenderem. (Feminino)
- 16- Não, se você um dia faltar uma aula, perde a matéria ou perde o dia de aula e provavelmente perde ponto. (Feminino)
- 17- Sim, resume tudo que você aprendeu. (Masculino)
- 18- Sim, porque o professor pode ter um controle de quem está atento nas aulas. (Feminino)
- 19- Sim, porque é fácil e só depende do aluno. (Masculino)

C – Você considera que a avaliação por produção do portfólio, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo? Justifique.

- 1- Não. Pois é só falar sobre as aulas. (Masculino)
- 2- Sim. Eu prestava a atenção nas aulas aí depois fazer só de cabeça é bem legal. (Masculino)
- 3- Sim. Porque achei legal. (Masculino)
- 4- .
- 5- Sim, porque podemos escrever tudo o que sabemos e o que aprendemos. (Feminino)
- 6- Claro que sim, pois enquanto você está lendo sua matéria para fazer você está conhecendo mais, não é que eu não gosto de prova, eu gosto e você pesquisa mais e tem interesse. (Feminino)
- 7- Não, pois o portfólio podia fazer olhando no caderno e a prova escrita não pode. (Masculino)
- 8- Um pouco, pois já me obrigou a lembrar das coisas. (Feminino)
- 9- Sim, pois não me pressionou. (Masculino)
- 10- Sim, porque podemos expressar o que aprendemos por desenho ou por forma escrita, e ficamos mais a vontade de falar sobre o que aprendemos. (Feminino)
- 11- Sim, pois para fazer você não precisa estudar a matéria do bimestre todo. (Masculino)
- 12- Sobre algumas coisas sim, mas depende do ponto de vista. (Feminino)
- 13- Sim, mas acho que o portfólio deveria ser do valor do teste e ter a prova mesmo assim. (Feminino)
- 14- Sim, pois nos ajuda a lembrar das aulas e assim aumentar nosso conhecimento, pois nós escrevemos o que lembramos. (Feminino)
- 15- Mais ou menos, pois a gente não está treinando e sim escrevendo. (Feminino)
- 16- Não, se você pode olhar no caderno você acha que não precisa estudar saber a matéria. (Feminino)
- 17- Sim, permite dizer o que o aluno aprendeu sobre o conteúdo. (Masculino)
- 18- .
- 19- Sim, pois não tive medo de me lembrar. (Masculino)

D – Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo (produção do portfólio)? Justifique.

- 1- Não, por irresponsabilidade. (Masculino)
- 2- Sim. Não é tão difícil de conseguir. (Masculino)
- 3- Não. Porque se fazer largado, pode não conseguir fazer, mas se fizer direito, sim. (Masculino)

- 4- Não, pois alguns tem dificuldade maior, e não tem tanta coordenação motora. (Feminino)
- 5- Sim, a menos que o aluno falte na aula. (Feminino)
- 6- Mais ou menos, mas para mais, pois tem pessoas que nem fazem e não se preocupa, as pessoas que fazem tem chance. (Feminino)
- 7- Não, pois também uma aluna não prestava atenção na aula. (Masculino)
- 8- Não, pois os alunos podem ter faltado em determinado dia. (Feminino)
- 9- Sim, pois todos tem a mesma chance de aprender. (Masculino)
- 10- Sim, ninguém é melhor que ninguém basta você escrever o que entendeu da aula. (Feminino)
- 11- Sim, pois é só escutar o professor e escrever. (Masculino)
- 12- Não, pois cada um fala o que achou e o que entendeu. (Feminino)
- 13- Não, cada um tem facilidade em um modo avaliativo. (Feminino)
- 14- Sim, pois é só prestar atenção na aula e não deixar para muito em cima da hora, pois se juntar tudo, não dá para lembrar todas as aulas. (Feminino)
- 15- Os que querem fazer sim, pois é igual para todos. (Feminino)
- 16- Não, nem todos copiam os dias ou a matéria. (Feminino)
- 17- Sim, porque também dirá o que aprendeu. (Masculino)
- 18- Sim. Mais só os que fizeram legal, porque tem alunos que fazem de qualquer jeito. (Feminino)
- 19- Sim, não necessita de habilidade. (Masculino)

E – Para você, como deveria ser este modelo avaliativo (produção do portfólio)? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui?

- 1- Adicionar mais regras de esportes e mais informações. (Masculino)
- 2- Assim está bom. (Masculino)
- 3- Nenhuma alteração. (Masculino)
- 4- Assim está bom. (Feminino)
- 5- Acho que dessa forma está bem, mas eu acho que deveria ter alguma forma para quem faltar de aula poder fazer. (Feminino)
- 6- Deveria ser em grupo de 4 ou mais e apresentar na frente e entrega o trabalho para o professor. (Feminino)
- 7- Poderia ser igual a esse. Poderia ser feito em dupla ou trio. Ele possui o conhecimento que você tem. (Masculino)

- 8- Seria bom ser feito em sala e com o professor auxiliando. (Feminino)
- 9- Do jeito que está, nenhuma. (Masculino)
- 10- Acho que o modelo é o ideal e não precisa de alteração. (Feminino)
- 11- Acho que não precisa de mudanças. (Masculino)
- 12- Eu gostei deste jeito, acho que não precisa mudar muito. (Feminino)
- 13- Para mim, está bem assim. (Feminino)
- 14- Não acho que deve ter alterações, ele está bem do jeito que está. (Feminino)
- 15- Acho que desse jeito está bem. (Feminino)
- 16- Mais ou menos, depende mais do aluno se ele que ou não. (Feminino)
- 17- Na minha opinião o modelo não precisa de avaliações e não possui limitações. (Masculino)
- 18- Do jeito que está, está ótimo, só acho que não deveria ser pequeno. (Feminino)
- 19- Eu sugiro que ele relembresse as coisas. (Masculino)

F – Utilize esse espaço caso queira dizer algo mais sobre o instrumento avaliativo utilizado (produção do portfólio), seus sentimentos, percepções e considerações.

- 1- Achei fácil, percebe que todos tem chance, considere como um trabalho “prova”. (Feminino)
- 2- Achei legal e poderia repetir. (Feminino)
- 3- Gostei bastante deste modelo avaliativo e acho que a turma também deve ter gostado. (Feminino)
- 4- Acho que deveria ser usado o ano inteiro e no quarto bimestre ser entregue. (Feminino)
- 5- Para mim, ele não deveria nem existir. Minha percepção é que ele é uma chatice. (Feminino)

Questionário -Autoavaliação

A – Como você se sentiu realizando uma autoavaliação?

1. Gostei bastante. (Feminino)
2. Tranquilo. (Masculino)
3. Muito bem, me senti ótimo. (Masculino)
4. Bem. (Masculino)
5. Me senti bem. (Masculino)
6. Tranquilo. (Masculino)
7. Normal, pois eu fiz todos os critérios. (Masculino)

8. Bem, pois eu mesma penso no que tenho feito e me avalio por cima. (Feminino)
9. Bem, pude perceber que tenho que melhorar um pouco. (Feminino)
10. Me senti bem, não me alterou em nada. (Feminino)
11. Uma sensação boa, pois você vê como você está sendo nas aulas e em pessoa. (Feminino)
12. Me senti bem com essa autoavaliação. (Feminino)
13. Eu senti que várias pessoas podem se sentir pressionadas. (Feminino)
14. Senti bem, mas um pouco confusa, pois todas as aulas em que estava presente participei, porém devido a uma aula em que faltei tirei 0,5 ponto por conta da falta e então fiquei um pouco confusa. (Feminino)
15. Bem. (Masculino)
16. Não sei, meio pressionada, mas bem por ter sido honesta. (Feminino)
17. Eu me senti tranquila, fui sincera, me dei 5,5 pois faltei uma aula. (Feminino)
18. Não muito bem, porque eu pensei que iria me dar 0. (Feminino)
19. Com vontade de mentir, lá no fundo não fui honesto depois de pensar. (Masculino)

B – Você considera a autoavaliação justa? Por quê?

- 1- Sim, acho que todos nós temos que ver/testar a nossa capacidade. (Feminino)
- 2- Sim. Aborda bem os conhecimentos. (Masculino)
- 3- Sim. Depende do seu comportamento etc. (Masculino)
- 4- Sim, desde que o aluno seja honesto. (Masculino)
- 5- Mais ou menos, porque para esse tipo de avaliação tem que ser um aluno honesto. (Masculino)
- 6- Sim, para conseguir ver o que os alunos aprenderam. (Masculino)
- 7- Não, pois talvez um aluno não prestou atenção na aula e não aprendeu o conteúdo. (Masculino)
- 8- Não muito, pois sempre vai ter aquele aluno que sempre irá se dar a maior nota. (Feminino)
- 9- Sim. Porque é um jeito da gente ver como estamos e o professor também. (Feminino)
- 10- Sim, para todos alunos se identificarem de como estão indo. (Feminino)
- 11- Sim, para os alunos verem como estão indo. (Feminino)
- 12- Sim, porque nela não é o professor que dá a nota, sim o aluno e nem por isso o aluno dá nota alta. (Feminino)
- 13- Não. Uma pessoa pode querer se dar 6 sem merecer. (Feminino)

- 14- Sim, pois a pessoa quando pensa para responder, ela pode até mesmo pensar em se esforçar mais. (Feminino)
- 15- Não. Pois o aluno pode se dar 6 pontos sem não ter feito nada. (Masculino)
- 16- Mais ou menos, porque tem gente querendo acabar se dando nota alta. (Feminino)
- 17- Mais ou menos, pois umas pessoas se dão um 6, mas não merecem, outros se dão 4, mas merecem um 6. (Feminino)
- 18- Sim, porque se a pessoa pensar para responder e for honesta, ela pode até melhorar nas aulas. (Feminino)
- 19- Não, porque muita gente pode forçar a nota. (Masculino)

C – Você considera que a autoavaliação, abordou de forma satisfatória seu conhecimento sobre o conteúdo?

- 1- Sim, mas acho que deveria ter mais perguntas. (Feminino)
- 2- Sim, você diz o que você fez certo e o que tem que melhorar. (Masculino)
- 3- Sim. Porque eu gostei. (Masculino)
- 4- Sim, pois eu respondo de acordo comigo mesmo. (Masculino)
- 5- Sim, pois todos os critérios que nós formamos eu tinha seguido e tinha apreendido. (Masculino)
- 6- Sim, eu sei o que aprendi e coloco em prática. (Masculino)
- 7- Não, pois talvez eu não prestei atenção na aula e não soube responder sobre o conteúdo. (Masculino)
- 8- Não, pois me lembra do que eu aprendi durante as aulas, não o que eu aprendi. (Feminino)
- 9- Mais ou menos. Mas tinha perguntas muito boas. (Feminino)
- 10- Sim, a gente fala o que achou e como se sentiu, mas tendo limites. (Feminino)
- 11- Mais ou menos, pois a gente não aprende e sim se conhece melhor. (Feminino)
- 12- Sim, aprendemos várias coisas com a autoavaliação, sobre a matéria. (Feminino)
- 13- Não. Não abordou o conhecimento e sim a vontade do aluno. (Feminino)
- 14- O meu conhecimento sim, mas fiquei confusa como já citei na resposta. (Feminino)
- 15- Sim. Pois a pessoa pode ser sincera e dar a nota que ela merece. (Masculino)
- 16- Não, pois não me perguntou sobre o conteúdo. (Feminino)
- 17- Nem tanto, acho que o portfólio é melhor e não abordou sobre o conteúdo. (Feminino)
- 18- Nem tanto, pois não teve perguntas específicas sobre o conteúdo. (Feminino)
- 19- Sim, porque eu tenho honestidade para dizer a nota. (Masculino)

D – Você considera que todos os alunos possuem a mesma chance de êxito (acerto) com esse modelo avaliativo (autoavaliação)?

- 1- Não, outras pessoas se saem melhores em outros modelos avaliativos. (Feminino)
- 2- Sim, aborda o que você aprendeu. (Masculino)
- 3- Sim, porque muitos gostam desse modelo avaliativo. (Masculino)
- 4- Não, aqueles que só fazem gracinha tiram nota baixa. (Masculino)
- 5- Sim, pois cada um se avalia. (Masculino)
- 6- Não, nem todos aprendem. (Masculino)
- 7- Não, pois deveria ter mais perguntas. (Masculino)
- 8- Sim, só se dedicarem mais. (Feminino)
- 9- Acho que não, porque tem muitos alunos que é bom na quadra e ruim dentro de sala. (Feminino)
- 10- Alguns alunos se identificam mais com esse tipo de avaliação, outras não gostam tanto. (Feminino)
- 11- Depende do conhecimento do aluno. (Feminino)
- 12- Sim, todos são capazes para tudo e a autoavaliação é uma forma bem possível para isso. (Feminino)
- 13- Não. Eles podem querer tirar a mais sem merecer e assim os que merecem mais não merecem. (Feminino)
- 14- Não, pois nem todos fazem as atividades ou algo do tipo. (Feminino)
- 15- Sim, pois os alunos que escolhem a nota. (Masculino)
- 16- Não, pois alguns idiotas podem se auto avaliar com notas baixas. (Feminino)
- 17- Não, pois tem pessoas que se dão uma nota maior ou menor e não merecem. (Feminino)
- 18- Sim, se todos forem honestos. (Feminino)
- 19- Sim, porque ele pode dar a nota. (Masculino)

E – Para você, como deveria ser este modelo avaliativo (autoavaliação)? Quais alterações você sugere? Quais limitações ele possui?

- 1- Eu considero que deveria ter mais perguntas. (Feminino)
- 2- Falar mais sobre o conteúdo, limitar a uma pessoa que tem problemas. (Masculino)
- 3- Nenhuma. Desta forma está ótima. (Masculino)
- 4- Desse jeito, que o professor olhei direito os que fazem gracinha.
- 5-

- 6- Assim, está bom. (Masculino)
- 7- Ele poderia ter mais perguntas para mais êxito. Ele consegue abordar seu sentimento. (Masculino)
- 8- Do jeito que está, mas os alunos deveriam pensar mais para resolver as perguntas. (Feminino)
- 9- Para mim, esse jeito está ótimo. (Feminino)
- 10- Sim, mas o aluno tem que ser justo com a “opinião”. (Feminino)
- 11- Acho que está bem, só que quem deveria dar os pontos é o professor. (Feminino)
- 12- Deveria continuar assim, só que os alunos não se aproveitarem disso para tirar nota alta. (Feminino)
- 13- Não tendo ele. (Feminino)
- 14- Acho que assim está bem. (Feminino)
- 15- Que deveria ver mais sinceridade. (Masculino)
- 16- Para mim está bom. (Feminino)
- 17- Deveria ser em dupla, fazer algo as vezes na quadra, o limite e que as pessoas se dão notas maiores. (Feminino)
- 18- Acho que é bom desse jeito. O único problema é que se o aluno não for honesto, vai dar uma nota maior do que merece. (Feminino)

F- Utilize esse espaço caso queira dizer algo mais sobre o instrumento avaliativo utilizado (autoavaliação), seus sentimentos, percepções e considerações.

- 1- Eu considero que este modelo é justo. (Feminino)
- 2- Gostaria que tivesse mais autoavaliação. (Masculino)
- 3- Acho uma boa escolha para nos conhecermos melhor e refletirmos como estamos sendo em pessoa. (Feminino)
- 4 - Para que as pessoas reflitam sobre como foi seu desempenho e falem a verdade, a nota que merecem. (Masculino)
- 5 - Senti nervosa as vezes, percebi que você quer ver como você é, tem que ter consciência. (Feminino)