

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIEL DOS SANTOS PINHEIRO

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO CAMPO
QUILOMBOLAS: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITÓRIA/ES
2019

GABRIEL DOS SANTOS PINHEIRO

**AVALIAÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO CAMPO
QUILOMBOLAS: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA/ES
2019

GABRIEL DOS SANTOS PINHEIRO

**AVALIAÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO CAMPO
QUILOMBOLAS: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

VITÓRIA/ES
2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a. Dr^a. Juliana Martins Cassani
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Ms. Jean Carlos Freitas Gama
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

O presente estudo objetiva compreender, as diferentes concepções e práticas do professor de educação física, no campo da avaliação de ensino e de aprendizagem em escolas do campo quilombolas. Baseando-se em autores presentes em artigos, periódicos, dissertações e teses de doutorado, com temas relacionados à avaliação no ensino escolar básico. Assim, buscamos compreender os processos avaliativos, especialmente os de ensino e de aprendizagem na área da educação física, dos sujeitos atuantes no processo educacional da escola Divino Espírito Santo, (localizada no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo). A metodologia utilizada é caracterizada por um estudo de caso de natureza qualitativa. A produção dos dados foi realizada, por meio de entrevistas semiestruturadas (com professores, diretor e pedagogo), observações, análises documentais e levantamentos bibliográficos referentes ao campo da avaliação. O referencial teórico se constitui de autores do campo da avaliação, especialmente a de ensino e de aprendizagem. Como resultados, Percebemos durante o estudo um processo de articulação entre o projeto pedagógico que sustenta a escola, e a avaliação de ensino e de aprendizagem, dando base para as ações pedagógicas neste processo, com isso ela é o eixo central do trabalho pedagógico realizado na escola, direcionando a ação do professor, e visando por meio da auto avaliação instituir no aluno as responsabilidades referentes ao seu processo de formação.

Palavras-chaves: Avaliação de Ensino e de Aprendizagem, Escolas do Campo Quilombolas, Estudo de Caso, Educação Física.

ABSTRACT

The present study has objective to understand the different conceptions and practices of the physical education teacher, in the field of teaching and learning evaluation in quilombola schools. Based on authors present in articles, journals, dissertations and doctoral theses, with themes related to primary school evaluation. Thus, we will seek to understand the evaluation processes, especially those of teaching and learning in the area of physical education, of the subjects acting in the educational process of the Divino Espírito Santo school, (located in the city of São Mateus, north of Espírito Santo state). The methodology used is characterized by a qualitative case study. Data production will be performed through semi-structured interviews (with teachers, principal and educator), observations, documentary analysis and bibliographic surveys related to the field of evaluation. The theoretical framework will be based on studies by authors from the field of evaluation, especially teaching and learning. As a result, We realized during the study a process of articulation between the pedagogical project that supports the school, and the evaluation of teaching and learning, giving basis for the pedagogical actions in this process, with this it is the central axis of the pedagogical work carried out in school, directing the action of the teacher, and aiming through self-assessment to establish in the student the co-responsibilities related to their process of formation.

Keywords: Teaching and Learning evaluation, Quilombola Field Schools, Case Study, Physical Education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender las diferentes concepciones y prácticas del profesor de educación física en el campo de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de quilombola. Basado en autores presentes en artículos, revistas, disertaciones y tesis doctorales, con temas relacionados con la evaluación en educación básica escolar. Por lo tanto, buscamos comprender los procesos evaluativos, especialmente los de enseñanza y aprendizaje en el área de educación física, de las asignaturas que actúan en el proceso educativo de la Escuela Divino Espírito Santo, (ubicada en el municipio de São Mateus, al norte del estado de Espírito Santo). La metodología utilizada se caracteriza por un estudio de caso cualitativo. La producción de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas (con docentes, director y educador), observaciones, análisis documental y encuestas bibliográficas relacionadas con el campo de evaluación. El marco teórico está formado por autores del campo de la evaluación, especialmente la enseñanza y el aprendizaje. Como resultado, durante el estudio realizamos un proceso de articulación entre el proyecto pedagógico que apoya la escuela, y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, dando base a las acciones pedagógicas en este proceso, con esto es el eje central del trabajo pedagógico realizado en escuela, dirigiendo la acción del maestro y apuntando a través de la autoevaluación para establecer en el alumno las responsabilidades relacionadas con su proceso de formación.

Palabras clave: Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, Escuelas de campo de Quilombola, Estudio de caso, Educación física.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	11
3. METODOLOGIA.....	19
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
6. REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES.....	56
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista do diretor.....	57
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista da pedagoga.....	58, 59
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista da professora com formação em pedagogia.....	60
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com o professor de EF	61

1. INTRODUÇÃO:

A avaliação escolar tem gerado grandes discussões na área da educação. Incorporando-se no atual campo educacional, modificando sua ótica classificatória, para uma função formativa. Diante disto, avanços que geram melhorias na aprendizagem são possibilitados por meio de implicações sociais, políticas, humanas e éticas, não se limitando a uma detecção de uma situação ou condição (ULER, 2010). Melo et al. (2014) ao dialogar com Demo (2012), apontam que a avaliação é primordial no momento da prática pedagógica dos professores no âmbito escolar. Ela deve ser processual e preventiva, auxiliando na tomada de decisão dos professores e no aprendizado dos alunos.

Os autores realizaram uma busca em torno de diversos artigos publicados de 1990 a 2010, procurando textos que discutiam a prática avaliativa do professor de educação física (EF), Mapeando 18 artigos na base de dados da SCIELO, SIBRADID, EBSCO – Sport Discus. Mesmo Diante deste universo Melo et al. (2014), baseando-se nos estudos de Tavares (2003); Antunes et. al. (2005) e Pirolo et al. (2007), evidenciam uma carência de estudos em torno da prática avaliativa.

Ao dialogar com Antunes (2005), Melo et. al (2014) discutem que por meio de estudos realizado sobre a EF escolar no Brasil de 1999 a 2003, aponta-se que 76,2 % dos artigos presentes em revistas generalistas de avaliação escolar, não tem ligação com a EF, concluindo-se que as práticas avaliativas são pouco estudadas neste âmbito, caracterizando um cenário preocupante, apresentando uma escassez de conhecimentos acadêmicos da prática pedagógica no campo da educação. Ainda segundo o autor, estudiosos da avaliação educacional citam como possível causa para esse cenário, a falta de aproximação do sistema de ensino básico com instituições de ensino superior, tecendo uma crítica a falta de comunicação existente entre o universo escolar com os pesquisadores das universidades.

Este estudo objetiva compreender, as diferentes concepções e práticas do professor de EF, no campo da avaliação de ensino e de aprendizagem em escolas do campo quilombolas. Baseando-se em em artigos, periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, com temas relacionados a este campo no ensino escolar básico.

Diante deste contexto, Santos et. al (2014), que ao dialogar com apontamentos de autores como, Santos (2002); Alves (2007); Soares Junior (2007) e Macedo (2011), destaca a falta de pesquisas no campo da avaliação de ensino e de aprendizagem da EF no contexto escolar, apresentando a pesquisa de Macedo (2011), que mapeou 2713 artigos, dentre eles: 733 publicado em congressos e 1980 em revistas especializadas, somente 7 abordam a respeito da avaliação na EF escolar, o que nos indica uma carência de estudos da temática.

De acordo com Santos et al. (2014), apesar da existência de produções acadêmicas que tratem a respeito da avaliação na EF escolar, são raros os autores que apresentam possibilidades para a realização de sua prática, centrando-se apenas em evidenciar os problemas, ao invés de propor soluções. Os autores também destacam a ausência de estudos direcionados avaliação na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, predominando-se pesquisas relacionadas aos anos finais do ensino fundamental e a formação inicial em EF. Em meio a este universo, Santos et al. (2014), dialogam com autores da educação e EF, apresentando modelos de avaliação, relacionando o currículo praticado com o cotidiano escolar, construindo de forma colaborativa práticas avaliativas que possibilitem ações concretas neste âmbito.

A fim de compreendermos o espaço ocupado pela EF no âmbito escolar, corroboramos com os apontamentos de Santos et. al (2014), que ao dialogar com Charlot (2000), e trazendo o conceito das figuras do aprender, compreende o sujeito de saber conforme damos visibilidade ao estabelecimento das relações com o próprio saber. Implementando relações de confrontação com o outro, do compartilhamento de interesses, da cooperação mútua e “da forma com que o sujeito se percebe, vê o outro e é percebido” (SANTOS et al., p.162, 2014). Os autores, ao se debruçarem nas ideias de Charlot (2009) discutem a valorização do corpo sujeito em relação ao mundo que é compartilhado com os outros, uma maneira incorporada de ser dono de si e de seu ambiente, baseando-se em práticas corporais e priorizando, “como figura do aprender, o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo mesmo” (SANTOS et al., p.163, 2014). O objetivo que fundamenta uma educação que é pensada como física destinada ao corpo, é o próprio corpo, isto é, a internalização de regras e sua reflexão valem quando elas proporcionam apoio as práticas ligadas ao corpo.

No momento em que a EF é reconhecida por sua singularidade, possibilidades de avaliação que abarquem o estatuto epistemológico dessa disciplina, passam a ser notadas. Desta forma, surgem práticas avaliativas que abandonam a perspectiva diagnóstica e de classificação, ambicionando uma avaliação de cunho processual e formativo, que Utiliza instrumentos como: fichas individuais para os alunos e o professor, registros iconográficos (fotos ou desenhos), e diários dos alunos. Indo além de discursos acadêmicos, que só apresentam estudos baseados em denúncias dessas práticas (SANTOS et al., 2014).

Além disso, ao realizarmos o mapeamento de produções, utilizando o catálogo de teses e dissertações da CAPES, com as palavras-chaves *avaliação de ensino e de aprendizagem quilombola* e *avaliação quilombola*, não encontramos estudos.

Posteriormente, na mesma base de dados, usando como palavra-chave o termo *educação quilombola*, foram encontrados 32 textos, dentre eles 25 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado.

Após a realização do mapeamento, utilizamos nos textos os seguintes descritores: *avaliação*, *avaliação de aprendizagem*, *avaliação de ensino e de aprendizagem*, sendo encontrados em 13 dos 32 textos, assuntos tema da avaliação. Em 12 desses 13 textos foram encontradas a avaliação apresentada de maneira mais geral, (além da avaliação com objetivos classificatórios que é vista na maioria das escolas, foram encontrados diferentes tipos de avaliação, como: avaliação de processo e diferenciada) em 2 dos 13 sobre avaliação de aprendizagem e em 3 dos 12 a avaliação de ensino e de aprendizagem, porém nenhum específico da EF.

Desta maneira, o cenário atual sinaliza a necessidade de pesquisas que se debruçam no campo da avaliação educacional, no contexto da educação do campo quilombola, especialmente na EF. Visto que, se trata de um contexto diferente dos encontrados em estudos anteriores sobre avaliação, possibilitando a compreensão de diferentes concepções e práticas, apresentando novas possibilidades para o professor de EF.

Para isto, o estudo foi organizado da seguinte maneira: Inicialmente foram feitas análises bibliográficas, retratando a ideia dos principais autores da avaliação,

especialmente a de ensino da aprendizagem, que realizam estudos em torno de instituições de ensino básico, direcionadas para a modalidade de educação do campo quilombola. Posteriormente realizamos uma pesquisa de campo, com o objetivo de coletar dados a respeito do processo de avaliação de ensino e de aprendizagem, em uma instituição escolar do campo de comunidade quilombola, de São Mateus ES. Após isso, relacionamos os dados obtidos na pesquisa de campo com os levantamentos bibliográficos feitos inicialmente, construindo nossa análise.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO:

O referencial teórico para esse estudo será constituído, por autores da educação e EF que realizam análises e discussões em torno dos processos de avaliação escolar, especialmente a de ensino e de aprendizagem, no ensino básico, levando em conta as dificuldades encontradas neste âmbito, propondo métodos para melhoria deste processo.

Na EF estudos que se aproximam de uma perspectiva de avaliação mais formativa, encontram-se nas pesquisas dos autores: Harlen e James (1997); Santos et al. (2016); Stieg (2016) e Vieira (2018). Caracterizando o processo da avaliação de ensino e de aprendizagem e suas especificidades. A fim de compreendermos a prática da avaliação realizada no âmbito escolar, dividiremos o processo avaliativo em dois segmentos. O primeiro referente à avaliação somativa, e o segundo a avaliação formativa, buscando diferencia-los.

Inicialmente, Harlen e James (1997), apresentam a concepção de avaliação somativa posta pelo governo do Reino Unido, problematizando sua utilização como meio de comparação entre alunos ou como meio de proporcionar resultados, delimitando as turmas ou a escola em um determinado perfil, apresentando como solução para uma avaliação mais formativa, o simples fato de agregar mais formação. Harlen e James (1997) criticam este modelo, apontando que esta concepção, resultará na padronização da avaliação formativa. Classificando-a como um modelo simplista, que dificulta as ações dos professores no decorrer das aulas.

Desta forma, os autores, destacam características a sobre o fornecimento de experiências de aprendizagem feitas pelos professores, dentre elas: reconhecer o estágio de progressão alcançado por seus alunos e ser apto ao desenvolvimento de

estratégias para construir suas ideias e habilidades, afirmando que conhecer os alunos, suas ideias e habilidades, identificando o desenvolvimento alcançado e quais caminhos seguir, retrata o que compreende por avaliação formativa. Ao dialogar com Sadler (1989), os autores apontam, a necessidade de autonomia entre os alunos, monitorando sua própria progressão, desenvolvendo estratégias em conjunto com o professor, identificando seu padrão atual e o que deseja-se alcançar, tornando-se essencial o feedback do professor com o aluno, definindo-se qual caminho seguir.

O processo avaliativo quando compreendido desta maneira, integra-se no ensino, utilizando informações do progresso atual de cada aluno. Por esta razão é indispensável que essas competências estejam na mente do professor e se possível também na dos alunos, de modo que o próximo passo possa ser dado. Já à avaliação somativa considera diferentes dimensões de ensino, apresentando um papel importante na educação global, mas não no progresso que os alunos alcançam cotidianamente, como opera a avaliação formativa (HARLEN; JAMES, 1997).

Comparando a natureza dessas avaliações, os autores, ressaltam que ao contrário das avaliações sumativas, que utilizam qualquer critério ou norma referenciada, as avaliações formativas se configuram por meio do estágio em que o aluno encontra-se no seu processo de aprendizagem. Com isso, durante o progresso do aluno, leva-se em conta seu esforço escolar, seu contexto particular de trabalho, e seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Mesmo que o referenciamento da avaliação formativa auxilie os professores na descoberta de um problema, existe a possibilidade que o professor, não saiba o que fazer sobre ele. Em razão disto, é necessário que as avaliações evidenciem a natureza específica do problema, por meio de uma combinação de critérios e avaliações, referenciando o aluno.

Visando diferenciar avaliação formativa e sumativa, os autores, apresentam algumas de suas características, referenciando os diferentes contextos dos alunos em cada uma delas. Eles citam alguns aspectos destas avaliações em tópicos, que serão descritos a seguir.

Avaliação formativa:

- É direcionada para promoção da aprendizagem, se tornando parte do ensino.
- Não se referencia só por critérios, considerando-se o desenvolvimento individual de cada indivíduo.
- Leva em conta a existência de diferentes habilidades entre os alunos, não buscando padrões comportamentais. Tal inconsistência seria considerada um erro na avaliação sumativa, porém na avaliação formativa fornece o diagnóstico para o professor.
- Requer que os alunos participem de forma ativa, no decorrer da prática avaliativa, tornando-se o eixo central do processo. Identificando seu pontos fortes e fracos, facilitando a sua progressão.

Em contraste a avaliação sumativa:

- Referencia o processo de aprendizagem com base em critérios públicos.
- Os resultados obtidos pelos alunos são baseados nos mesmos critérios, podendo ser combinados para diversos fins.
- Requer procedimentos confiáveis, sem por em perigo a validade, envolvendo métodos, que garantam a “qualidade” dos alunos.
- Baseia-se no desempenho dos alunos, baseando-se nos critérios empregados.

Na intenção de discutirmos os usos de concepções formativas de avaliação, tomamos como referência os estudos de Vieira (2018), e Fernandes (2006). Vieira (2018) por meio de seus estudos conceitua o processo avaliativo como:

[...] Uma prática pela qual os professores e alunos analisam, a todo o momento, de maneira processual e interativa, o desenvolvimento das aprendizagens, para identificar o que os educandos aprenderam e o que ainda não aprenderam, com vistas a organização do processo educativo (VIEIRA, p.58, 2018).

Com base nos estudos produzidos sobre concepção formativa de avaliação, Vieira (2018) e Fernandes (2006), apontam a existência de duas correntes teórico – epistemológicas de avaliação formativa, A francófona e anglo-saxônica.

De acordo com Fernandes (2006), a tradição investigativa francófona é caracterizada por ser uma fonte que regula os processos de ensino e de aprendizagem da avaliação formativa, perspectivando especialmente, compreender como os alunos aprendem com base nesta avaliação, que os auxilie no processo de regulação da aprendizagem, centrando-se na avaliação do aluno. “Cabendo ao professor leva-lo ao um nível de autonomia que ele seja capaz de autorregular e controlar o que aprende” (VIEIRA, p.58, 2018).

Já a tradição anglo-saxônica, segundo o autor, relaciona-se com o auxílio e orientação, que os professores possam prestar aos alunos, na construção de aprendizagens e na solução de tarefas do currículo. Desta forma a avaliação formativa nesta tradição centra-se no professor, caracterizando-se por um processo pedagógico controlado e orientado por eles, objetivando o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, tendo como conceito chave o feedback, compreendendo as diversas relações culturais e sociais oriundas do processo de ensino e de aprendizagem (VIEIRA,2018).

Referenciando-se a processos para melhoria de resultados dos alunos, por meio do cumprimento de tarefas, perspectivando uma relação entre avaliação formativa e um referencial curricular no qual os professores assumem o controle de tarefas, como: “identificação de domínios do currículo, a seleção de uma variedade de tarefas, a seleção de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral” (FERNANDES, p.28, 2006).

Visto que, há necessidade de mudança no processo avaliativo, autores como Vieira (2018), Santos (2005), Barriga (2002) e Esteban (2002), discutem sobre ausências observadas no contexto da avaliação de cunho formativo, analisando que a avaliação centrada na aprendizagem e não no aluno, “utiliza-se da ausência ou presença previamente definidas como desejáveis para avaliar” (VIEIRA, p.150, 2018), centrando-se no que o aluno não aprendeu, regulando somente objetivos já predefinidos. Desta maneira os autores salientam a importância de uma avaliação que valorize o “ainda não saber do aluno”, valorizando o erro e o acerto (ESTEBAN, 2000), interagindo e compreendendo o sujeito neste processo.

Nesse sentido, os professores e alunos atuam concomitantemente durante este processo, objetivando um maior desenvolvimento das aprendizagens, compreendendo o sujeito como um ser singular, trabalhando em suas

individualidades. Após evidenciarmos as diferentes correntes teórico-epistemológicas de avaliação, Uler (2010), realiza uma crítica sob as práticas avaliativas no campo educacional, ressaltando a falta de compreensão do sentido real da avaliação, elaboradas pelos profissionais, visto que este procedimento vem sendo empregado, acentuadamente, com propósitos classificatórios e realizado por meio de instrumentos que valorizam somente processos de memorização, ignorando componentes importantes da aprendizagem, como as singularidades dos alunos.

As práticas e concepções avaliativas sustentam-se na promessa de igualdade de oportunidades, de uma educação como instrumento de autorrealização, desconsiderando os aspectos sociais, econômicos, políticos e as condições de efetivação do processo de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar, simbolizando uma nota condizente com uma educação bancária, cumprindo muitas vezes uma função burocrática e discriminatória (ULER, 2010).

Santos et al. (2016), salientam que colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos e ensino do professor, constantemente investigando suas práticas, “indagar e indagar-se, em um processo compartilhado, coletivo em que todos participam” (p.746, 2016), possibilita, por meio de indícios (GINZBURG, 1989) apresentados no âmbito escolar, que a avaliação apresente processos de ensino e de aprendizagem (construídos ou não), projetando alternativas pedagógicas (SANTOS, 2005), como: a participação dos alunos por meio da autoavaliação e o estabelecimento de papéis desempenhados por professores e alunos na formação das práticas avaliativas, no processo de ensino e de aprendizagem (VIEIRA, 2018).

Desta forma, Stieg (2016), apresenta categorias que abarcam aspectos da avaliação, compreendendo o processo de ensino e de aprendizagem, alinhando-se em âmbitos coletivos e individualizados, na produção de sentidos dos sujeitos envolvidos neste campo, nas dificuldades e dilemas que abrangem a prática da avaliação da EF na educação básica. Posteriormente, baseando-se no mesmo autor, especificaremos cada um destes processos.

Na primeira categoria, os processos no âmbito coletivo, Stieg (2016), evidencia uma perspectiva de avaliação que não estabelece uma atribuição passiva, construindo-se por meio da relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo, fomentando-se, sobretudo, na conexão entre professores e alunos, configurando-se em um processo colaborativo, envolvendo estudantes e

professores, conduzindo suas ações e contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Em relação aos processos individualizados, o autor afirma que ao elencar suas práticas avaliativas em um desenvolvimento individual do aluno, os estudantes apontam alternativas de como fazer, “avançando no entendimento de uma perspectiva de avaliação baseada na verificação, retenção de informações e reprodução de padrões de movimentos corporais” (p.110, 2016). O autor destaca que de acordo com os estudantes, o fenômeno avaliativo centra-se nos processos de formação, considerando a maneira como os sujeitos operam as aprendizagens individualmente e como eles se formam neste processo.

A terceira categoria enfoca-se na produção de sentidos, Santos et al. (2015), sinalizam, que ao avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, o professor (avaliador) realiza um constante exercício, interpretando sinais e percebendo indícios (GINZBURG, 1989), refletindo sobre e para a ação.

Assim como os sentidos produzidos pelos alunos com a disciplina de EF e com os demais sujeitos participantes. Interpretando, “[...] qual a relação que os alunos estabelecem com o saber a partir de suas vivências com avaliação, e quais sentidos produzem nessa relação” (STIEG, p.111, 2016). Possibilitando a investigação das subjetividades de professores e alunos nos múltiplos processos do aprender e ensinar, com um constante desenvolvimento da produção de sentidos, por meio das experiências com práticas sociais, desenvolvendo esses sentidos em momentos de sua trajetória escolar e em suas diferentes atividades (VIEIRA, 2018).

Segundo Vieira (2018), no campo de pesquisa da **avaliação de ensino e de aprendizagem**, “a entrada pelos sentidos dos sujeitos envolvidos nesse processo” (p.77, 2018), encontra-se no ato de compreender o praticado para além da execução de modelos de avaliação, limitando o aprender a aplicação de provas, investigando a avaliação da aprendizagem, possibilitando outras maneiras de se pensar o processo de ensino e de aprendizagem. A autora também nos traz a contribuição de Esteban (2000), tecendo uma crítica ao processo de natureza excludente, articulado pela distinção do erro e do acerto. Tornando-se necessária a realização da prática do interrogar-se entre os sujeitos, a respeito do que é aprendido nos processos do aprender e ensinar, compreendendo a lógica do outro, por meio das leituras sobre si, na prática da avaliação.

A última categoria remete-se as dificuldades e dilemas que abrangem a prática da avaliação da EF na educação básica, Stieg (2016) evidencia, por meio de seus estudos empíricos, a existência de um maior grau de dificuldade para se avaliar na EF, ao compara-la com as demais disciplinas, e que tal dificuldade se encontra ainda mais presente em contextos que envolvem a educação infantil.

Essas reflexões nos levam a questionar sobre o papel da EF no contexto escolar, trazendo indagações sobre sua singularidade e significado. Stieg (2016) ao dialogar com Santos e Maximiliano (2013), ressalta que a EF “[...] ao lidar com a relação do *saber-domínio* e *saber relacional* que se centraliza na dimensão do *fazer com*, apresenta outras possibilidades para a forma escolar” (p.112, 2016). Salientando que a escola valoriza somente as dimensões do escrever e falar, negligenciando o “fazer com” (instituído em grande parte da prática de atuação pedagógica dos professores de EF), nas práticas de avaliação.

Dando luz a nossa discussão do *fazer com*, Stieg (2016), apoia-se em autores, como, Schneider e Bueno (2005). Ao dialogar com os mesmos, ele afirma, que a melhor forma de organizar o que se aprendeu, é por meio da experiência vivenciada, destacando, que os conhecimentos que se configuram na disciplina EF (esportes, jogos, danças, lutas e ginástica), são atividades sujeitas a minivariações em seu contexto de aplicação, por esta razão é difícil apresentá-las integralmente em forma de enunciados. O *Fazer com*, nesse sentido, nos indica uma investigação que se desenvolve ao compreender os conhecimentos que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que organizar em forma de enunciados.

Stieg (2016) aponta que a EF não se apoia somente no *saber objeto*, mas também com o saber concretizado, com o domínio de uma atividade, relacionando o saber que o sujeito estabelece consigo e com outro, pensando e propondo práticas avaliativas no processo de ensino e de aprendizagem da EF escolar, exigindo atenção por parte do professor, para que o aluno reconheça e manifeste sua aprendizagem, e a demonstre em diferentes figuras do aprender que envolvam esta disciplina.

A fim de compreendermos a avaliação na perspectiva de pesquisa indiciária, seguiremos com os estudos realizados por Vieira (2018) na nossa discussão. Segundo a autora, a pesquisa indiciária na teorização da avaliação, proporciona elementos que nos possibilitam pensar e refletir o fenômeno avaliativo, como uma

prática investigativa, que abarca os diferentes processos de ensino e de aprendizado, analisando o *fazer com* nas práticas corporais, por meio de elementos de rememoração do praticado, compreendendo diversos meios de produção de registros avaliativos. Desta forma, as ações pedagógicas aplicadas nas aulas, são consideradas como indícios para a progressão do aprender dos alunos.

Pensando-se na progressão do aprender, abordando a especificidade do conhecimento que trata a EF, Vieira (2018), discute a importância da incorporação dos estudos da *relação com o saber* de Charlot (2009), tendo em vista a análise dos processos avaliativos do *fazer com* as práticas corporais.

a autora nos apresenta apontamentos de Santos (2005) e Charlot (2001), citando a teorização da relação com o saber e a noção de teoria positiva da escola, iniciando o debate da “especificidade do saber produzido na EF, no aprender do fazer com a prática corporal e no como avaliar” (p.151, 2018). Deste modo, Santos (2005) evidencia, por meio de seus estudos empíricos, possibilidades de leitura para os sinais do aprender, com o uso de: fichas de observação, cartazes, desenhos e gráficos de participação, para registros autoavaliativos dos alunos.

Com o mapeamento de estudos realizados pelo grupo Proteoria (Instituto de pesquisa em educação e educação física) da UFES, Vieira (2018), concluiu que os professores, ao realizarem a prática do “avaliar” na perspectiva do “interrogar interrogando-se”, aprimoram seus sentidos, desenvolvendo múltiplos conhecimentos a planejando de acordo com a necessidade dos alunos.

A autora sinaliza a contribuição do projeto de pesquisa *práticas avaliativas na/da EF na educação básica* em relação à teorização sobre avaliação indiciária, realizando apropriações teóricas junto ao grupo Proteoria, com bases teóricas de autores como: Walter Benjamin (1994; 1998; 2013) e Jorge Larrosa Bondiá (2002), compreendendo a prática da avaliação, por meio das experiências dos sujeitos. Tais bases buscam compreender o debate dos conceitos relacionados às experiências, analisando as singularidades da prática do avaliar. Ao dialogar com Santos et al., (2014), a autora apresenta a possibilidade de pesquisas do tipo narrativa autobiográficas, incentivando os docentes e alunos a rememorar suas práticas de avaliação na EF, produzindo sentidos, que possibilitem ressignificar suas ações futuras com a prática do avaliar.

Desta maneira, à teorização da avaliação indiciária, nos apresenta elementos teóricos e práticos, partindo do que o aluno faz com o que aprende e contribuindo no pensamento de lacunas, levantadas por alguns pesquisadores da temática, tais como: o reconhecimento da necessidade de se pensar nos sentidos que o sujeito constrói no seu processo educativo, assimilando que a prática do aprender é formada por meio das relações que o indivíduo produz, com diferentes grupos de aprendizagem, dentro e fora do âmbito escolar; compreendendo como é realizada a progressão do ensino e do aprendizado, referenciando-se nas releituras das experiências das práticas por meio de seus registros (VIEIRA, 2018). Desta maneira, os conceitos relativos aos respectivos autores, apresentam grande contribuição, para os objetivos planejados para este estudo.

3. METODOLOGIA

Metodologicamente a proposta se caracteriza como um estudo de caso, de natureza qualitativa. Assim, YIN (2001, p. 32) nos mostra que:

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O estudo de caso apresenta características que correspondem à necessidade de nossa pesquisa, visto que: dispõe de um grupo bem definido como objeto de estudo, podendo se tratar de um programa, sistema educativo, instituição, turma, pessoa ou entidade pessoal. Objetivando: conhecer os *como* e *porquês*, descrevendo o objeto a ser estudado, aplicando uma variedade de instrumentos para a produção dos dados, identificando novos padrões, gerando novas hipóteses e teorias para a investigação (GONÇALVES, SÁ, CALDEIRA, 2004/2005).

No presente estudo foram realizadas análises bibliográficas, e uma pesquisa de campo, permitindo-nos observar como os ambientes educacionais camponeses de escolas do campo quilombolas de São Mateus (Município localizado ao norte do estado do Espírito Santo, conforme a figura 1), têm elaborado e colocado em prática seus procedimentos de avaliação (especialmente a avaliação de ensino e de aprendizagem), explorando o âmbito educacional dessas comunidades, de modo a refletir sobre análises e percepções desse contexto.

Figura 1: Mapa do estado do Espírito Santo, destacando o município de São Mateus em vermelho.



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Microrregi%C3%A3o_de_S%C3%A3o_Mateus&oldid=51023218

O município de São Mateus é o segundo mais antigo e sétimo mais populoso do estado do Espírito Santo. Foi fundado em 1544, recebendo autonomia municipal apenas em 1764, sua população gira em torno de 125 mil habitantes, sendo considerado o município com maior população afrodescendente do estado. Tal fato justifica-se, pois até a metade do século XIX, o porto de São Mateus era uma das principais vias de entrada de africanos escravizados no Brasil.

O município dispõe de uma rede de ensino contendo 183 instituições escolares, dentre elas: 125 municipais, 35 estaduais, 22 privadas e 1 federal, dividindo-se em 103 escolas rurais e 80 urbanas. Para realização do estudo, optamos por centrar a pesquisa em uma escola do campo quilombola, delimitando quatro critérios para sua escolha:

- Estar localizada em uma área remanescente de quilombos;
- Dispor de pelo menos um professor de EF;
- Ofertar ensino público;

- Proporcionar a modalidade de ensino regular compondo pelo menos o ensino infantil e o fundamental (em razão da falta de pesquisas no campo da avaliação em séries iniciais do ensino básico).

Diante do exposto selecionamos a escola pública municipal (EPM) e rural Divino Espírito Santo, localizado no bairro comunidade espírito santo, pertencente ao município de São Mateus, atendendo aos critérios estabelecidos para realização do estudo.

A pesquisa em torno das escolas do campo quilombolas enriquecerá de forma significativa as temáticas relacionadas à avaliação, visto que, como foi discutido anteriormente, não existem pesquisas que tratam como eixo central a prática avaliativa nessas escolas, contribuindo em futuros trabalhos. Os objetos selecionados para a produção dos dados foram os sujeitos envolvidos nos processos educativos das instituições escolares camponesas das comunidades quilombolas de São Mateus, dentre eles: 2 professores (professor de EF e professora com formação em pedagogia), pedagoga e diretor.

A produção dos dados se dará por meio de análises documentais (projetos políticos pedagógicos, projetos institucionais, planos de ensino), entrevistas, observações, análises e levantamentos bibliográficos, consultando-se materiais na área da educação e EF sobre avaliação. Relacionando os dados obtidos na pesquisa de campo com os levantamentos e análises de autores da área.

Souza et al. (2012) apontam que a análise documental apresenta-se como um método eficaz, complementar e útil no subsidio de estudos destinados a abordagem qualitativa, compreendendo cientificamente os fenômenos sociais da atualidade.

O procedimento proposto para a produção dos dados é o de entrevista semiestruturada, sendo composta por 7 perguntas para o diretor, 14 para a pedagoga, 7 para a professora com formação em pedagogia e 9 para o professor de EF, tratando questões a respeito do currículo, organização do tempo e espaço dos alunos, políticas educacionais e à avaliação, abarcando suas diferentes categorias (ensino e de aprendizagem, institucional e sistema). Também foram realizadas observações e relatórios das atividades na escola estudada. Para Manzini (1990/1991) a entrevista semiestruturada manifesta dados de forma mais livre, sem

a realização de uma padronização das respostas, potencializando a ação do pesquisador.

Em síntese, inicialmente foi produzido uma análise documental, a fim de identificar em documentos presentes na escola, elementos referentes à prática da avaliação. Paralelamente a essas análises, realizamos entrevistas com diretor, pedagoga e professores, buscando-se compreender como o processo avaliativo é desenvolvido na escola. Posteriormente, observamos as práticas do professor de EF ao longo das aulas, analisando o processo avaliativo e suas especificidades no decorrer das atividades. Além disso, serão realizadas entrevistas com o professor, possibilitando uma melhor compreensão de suas ações no decorrer deste processo.

Ao adentrarmos no ambiente da escola Divino Espírito Santo (figura 2), realizamos entrevistas com o diretor e a pedagoga da instituição na escola. Os relatos tiveram duração média de 50 minutos cada. A professora formada em pedagogia e o professor de EF, foram entrevistados, via telefone celular. Nas entrevistas foram abordados aspectos referentes ao currículo, organização do tempo e do espaço dos alunos, políticas educacionais e principalmente sobre o campo da avaliação e suas especificidades. Além das entrevistas, utilizamos como fonte um caderno de acompanhamento (figura 3), no qual a escola se fundamenta para a realização de suas atividades.

Figura 2: Escola Divino Espírito santo



Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 3: Caderno de Acompanhamento



Os dados obtidos por meio das entrevistas e do caderno foram transcritos em um bloco de notas. As palavras presentes no bloco de notas, que apresentavam sentido complementar (como por exemplo, *educação do campo*), foram unidas pelo símbolo gráfico underline (_), para ser utilizado no “*software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires (IRaMuTeQ) Versão 0.7 alpha 2*”. Geramos no *software* nuvens de palavras (narrativas do diretor e da pedagoga; e caderno), tendo como foco o tema da avaliação educacional.

Segundo Camargo e Justo (2013) A *nuvem de palavras* trata-se de um agrupamento de vocábulos organizados graficamente em função de sua frequência, possibilitando a identificação das palavras chave de um *corpus*, auxiliando o processo de análise do pesquisador para elaboração dos resultados.

Inicialmente, para formar as nuvens de palavras, ao abrir um *corpus textual*, selecionamos a aba propriedades, no interior dela encontramos diversas opções de classes de palavras (como por exemplo, adjetivo ou substantivo), e podemos optar por elimina-las, ativa-las ou deixarmos de forma suplementar na análise. No nosso estudo optamos por deixar os advérbios de forma suplementar, nas demais seleções mantemos as opções padrões fornecidas pelo *software*. Para que uma palavra apresente-se nos resultados das análises, é necessária que haja uma recorrência desta palavra maior ou igual a três, dentro do *corpus* escolhido para a pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados pelo IRAMUTEQ são oriundos do documento denominado caderno de acompanhamento e de narrativas dos sujeitos envolvidos no processo educacional da escola. No documento encontra-se uma proposta que tem por função orientar o estudante em suas atividades na estadia letiva¹, contendo todas as orientações e espaços para o preenchimento dessas experiências ao longo do período letivo, propiciando a sistematização de seu estudo no espaço escolar,

¹ Segundo a secretaria municipal de educação de São Mateus (2012), a estadia letiva é um período no qual o estudante do campo registra suas tarefas práticas, analisando seu grau de desenvolvimento, permitindo um maior acompanhamento da família na função educativa dos estudantes.

socializando as experiências obtidas em sua estadia letiva, com os professores e colegas de turma, e desta forma materializando um processo de interação e conhecimento da realidade de cada um dos alunos.

Nas narrativas dos sujeitos envolvidos no corpo pedagógico da escola, inicialmente realizamos um questionário, tratando questões referentes ao currículo, organização do tempo e espaço dos alunos, políticas educacionais e especialmente a avaliação. Em relação à última, houve um maior enfoque, subdividindo-a em 3 categorias do campo da avaliação, **a de sistema, institucional e de ensino e de aprendizagem.**

No que concerne as categorias da avaliação educacional, Freitas (2014) elabora uma discussão a respeito da **avaliação institucional** e de **sistema**, auxiliando na compreensão da **avaliação de ensino e de aprendizagem** (enfoque do estudo), elucidando nossa discussão. Iniciaremos com a **avaliação institucional**, segundo o autor esse tipo de avaliação na escola, abrange todos os seus personagens, atentando-se aos problemas encontrados na escola, e por meio deles, buscando soluções. Caracterizando-se desta forma por ser uma avaliação interna entre os sujeitos envolvidos no processo educacional da escola.

Em relação à **avaliação de sistema**, ela é compreendida por Freitas (2014) como um acompanhamento efetuado pelas redes de ensino, construindo séries, do desempenho de sistemas, que possibilitem a verificação de tendências, com o intuito de reorientar as políticas públicas de avaliação. Objetivando a integração da mesma com a **avaliação institucional e de ensino e de aprendizagem** (STIEG, 2016).

Este tipo de avaliação é materializada por meio de **avaliações de sistema** fornecidas pelo governo nacional e estado, alguns exemplos são: Prova Brasil, Provinha Brasil, PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

No intuito de darmos visibilidade ao que é discutido em cada uma delas, lançamos os conteúdos referentes à avaliação. Iniciaremos com os dados obtidos por meio das narrativas e do caderno de acompanhamento referentes à **avaliação de sistema e institucional**. Optamos por realizar uma análise conjunta das duas categorias, em razão do quase *silenciamento* (GINZBURG, 2002) com que elas são tratadas, tanto no caderno quanto nas narrativas.

As informações que os textos nos proporcionam não se limitam apenas ao que está visível, elas também nos aludem ao que foi silenciado. Desta maneira, “[...] o que está fora do texto, está também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar” (GINZBURG, 2002, p. 42). Posto isto, transcrevemos os dados nas ementas do IRAMUTEQ, obtendo assim a nuvem de palavras presentes na figura 3.

Figura 4: Nuvem de palavras



Fonte: Elaborada pelos próprios autores

De acordo com a figura 3, ressaltamos que as palavras mais recorrentes, são aquelas que correspondem às ações realizadas pela instituição, prefeitura e estado, no processo da avaliação no âmbito escolar. Como podemos observar na nuvem de palavras, durante as narrativas das entrevistas, este tema não foi abordado assiduamente. Com a presença de palavras como, *projeto* e *município*, identificamos a presença de articulações existentes entre o estado e o município na criação de projetos, como por exemplo, O *escola +*, que segundo a prefeitura de São Mateus (2019), objetiva aumentar os indicadores educacionais, qualificando os estudantes da educação básica do município.

Nos anos iniciais do ensino fundamental (foco do nosso estudo), o governo nacional e estadual promove **avaliações de sistema** para alunos desta etapa de ensino. A primeira delas é denominada de “Provinha Brasil”, que segundo o portal do INEP, trata-se de uma avaliação aplicada pelo governo Brasileiro, que analisa as habilidades desenvolvidas pelos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas do país, objetivando investigar o nível de alfabetização dos alunos, e habilidades iniciais em matemática. A adesão a essa avaliação é opcional.

A segunda avaliação é denominada Prova Brasil, também aplicada pelo governo nacional, de acordo com o portal do MEC, são **avaliações de sistema**, desenvolvidas pelo INEP/MEC. Elas avaliam a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A prova é aplicada ao 5º ano do ensino fundamental, com foco na leitura e na resolução de problemas matemáticos.

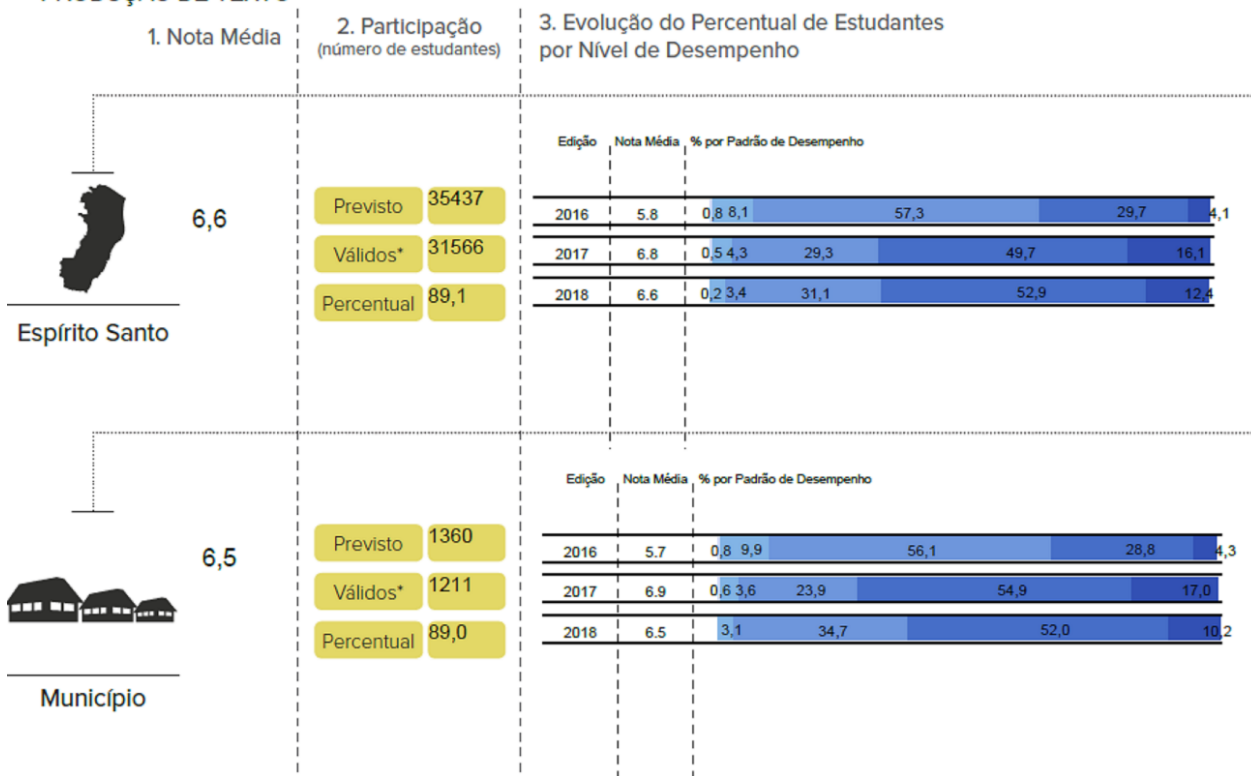
O diagnóstico de avaliação realizado pelo governo do Estado é o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Segundo a SEDU, ele se iniciou em 2009, visando avaliar o nível de apropriação dos estudantes, em relação à língua portuguesa e matemática. No ensino fundamental I (series iniciais), são avaliados alunos do: 1º, 2º, 4º e 5º anos.

Não foram encontradas no portal do INEP informações relativas a pontuações ou médias de notas, referentes aos alunos da escola Divino Espírito Santo nos exames da provinha Brasil e prova Brasil. Já no PAEBES, foram encontradas as pontuações relativas à prova de 2018, com o desempenho conjunto de alunos de 5º ano e 9º ano (anos de conclusão do ensino fundamental I e II, respectivamente) em relação às disciplinas de matemática e língua Portuguesa e também a produção de textos. No documento, foi realizado um comparativo entre Estado, município e escola, analisando a proficiência média, a participação na prova e a evolução do percentual dos estudantes por padrão de desempenho. Conforme ilustrado nas figuras abaixo.

Figura 5: Tabela ilustrando o desempenho dos alunos na produção de textos em parâmetros estaduais e municipais no PAEBES

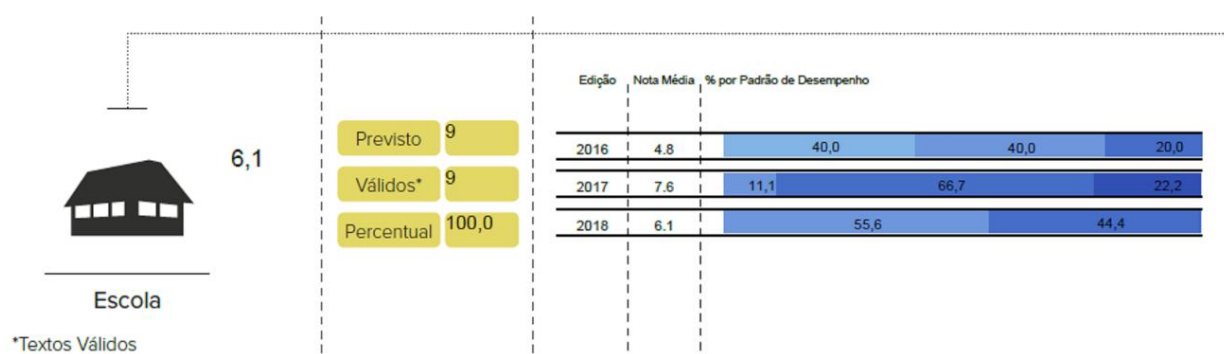
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 5º ANO

PRODUÇÃO DE TEXTO



Fonte: CAED UFJF

Figura 6: Tabela ilustrando o nível de desempenho dos alunos (da escola estudada) na produção de textos no PAEBES



*Textos Válidos

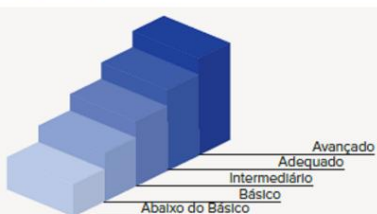


Figura 7: Tabela ilustrando o desempenho dos alunos na disciplina de matemática em parâmetros estaduais e municipais no PAEBES

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 5º ANO

MATEMÁTICA

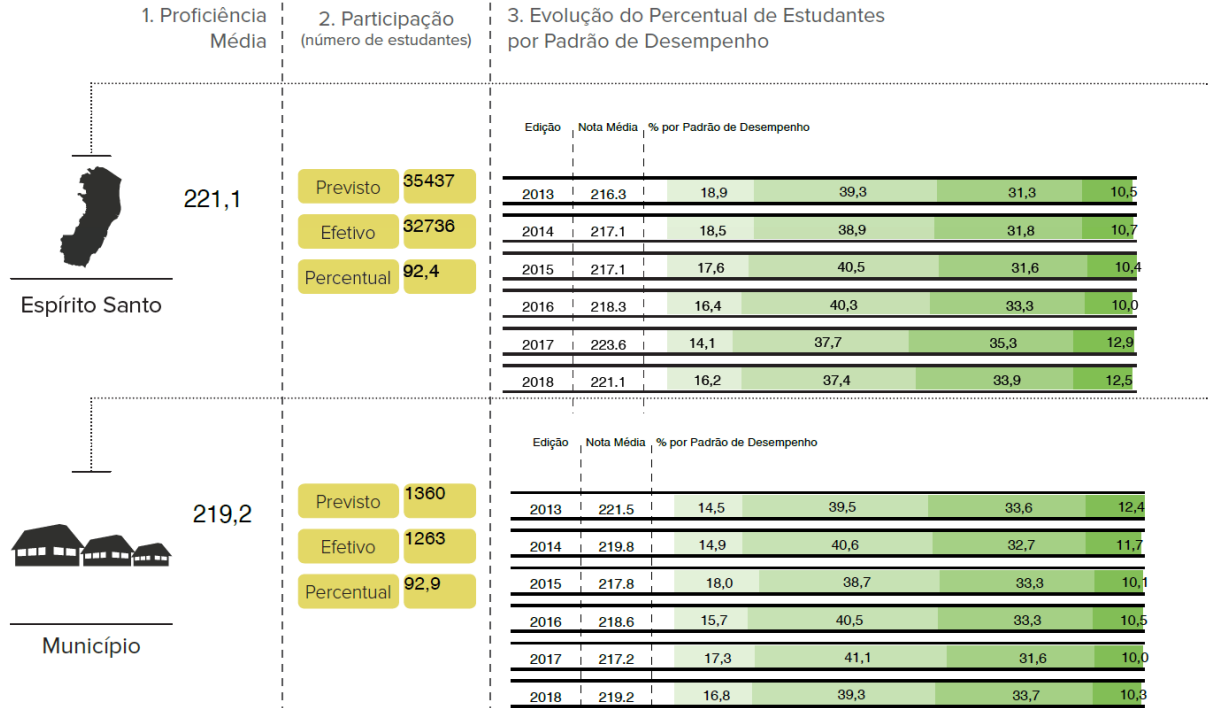


Figura 8: Tabela ilustrando o nível de desempenho dos alunos (da escola estudada) na disciplina de matemática no PAEBES

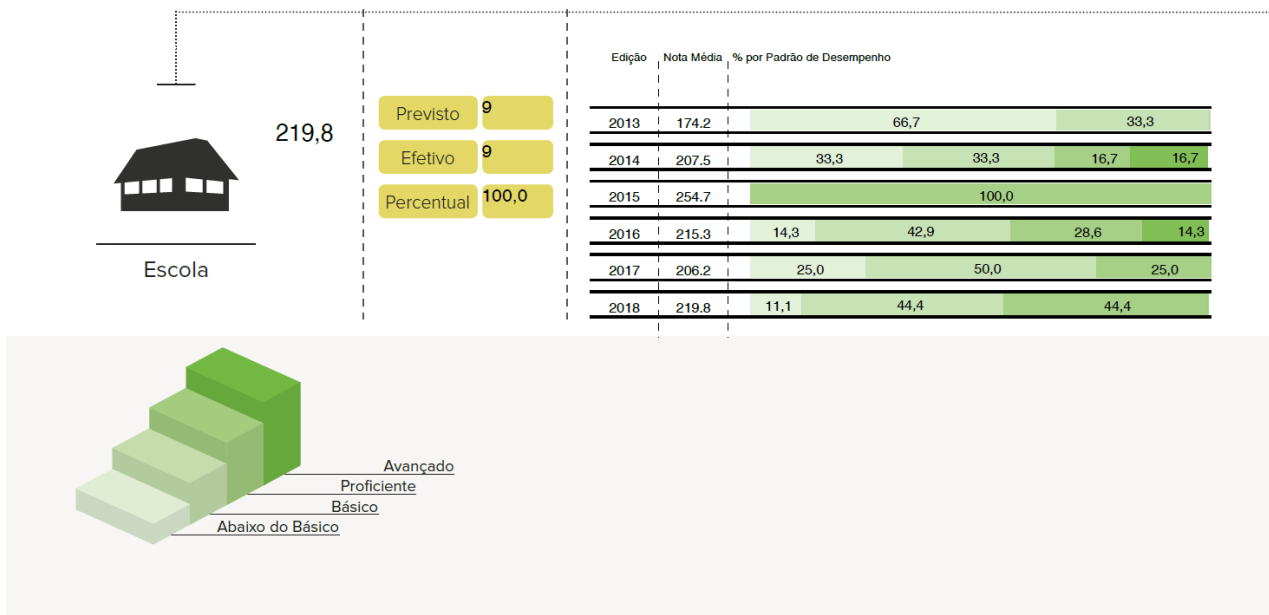
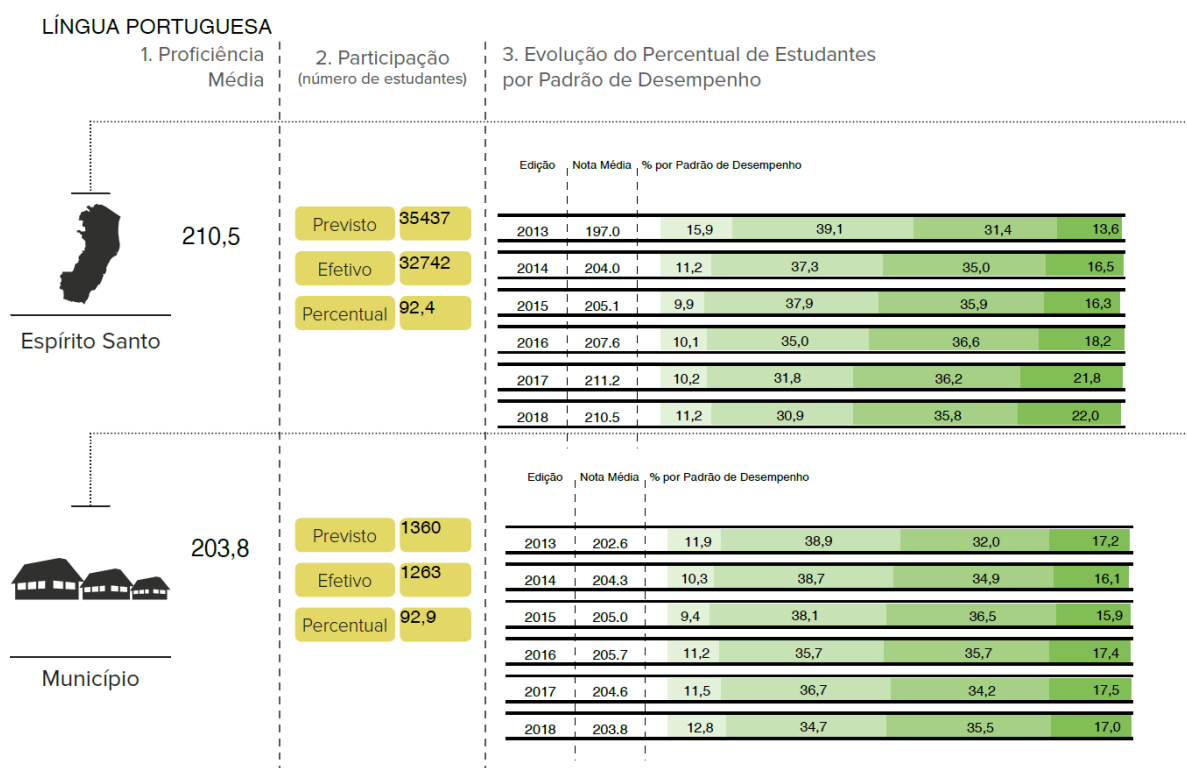
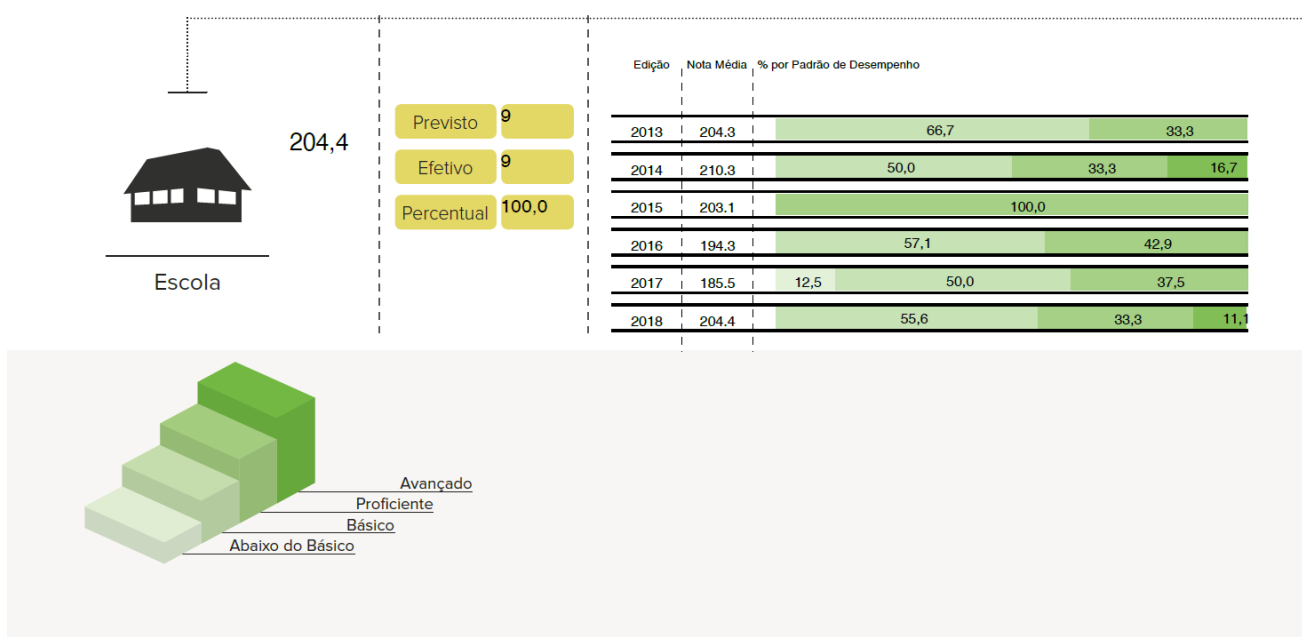


Figura 9: Tabela ilustrando o desempenho dos alunos na disciplina de língua portuguesa em parâmetros estaduais e municipais no PAEBES



Fonte: CAED UFJF

Figura 10: Tabela ilustrando o nível de desempenho dos alunos (da escola estudada) na disciplina de língua portuguesa no PAEBES



Como podemos observar, os dados contidos nas imagens estão subdivididos em segmentos, relativos ao estado, município e escola, contendo informações referentes às: notas médias, a avaliação do nível de participação dos alunos na realização das provas e, além disso, um gráfico de desempenho. O gráfico foi classificado por cores, dividindo-se em níveis: abaixo do básico, básico, intermediário, adequado e avançado. Ele gera um comparativo entre os desempenhos das prova nos últimos três anos, no caso da produção de texto, e nos últimos seis anos, no caso das disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Diante disto, iniciamos analisando o desempenho dos estudantes nas produções de texto do exame do PAEBES. Ao realizarmos a comparação entre as médias do estado do Espírito Santo e o município de São Mateus nos últimos três anos (2016, 2017, 2018), identificamos um desempenho bem semelhante entre o estado e o município. Porém, ao analisarmos as médias da escola Divino Espírito Santo, é evidenciado um desempenho bem inferior no ano de 2016 (com a pontuação de 4,8), contando com uma oscilação alta no ano de 2017 (7,6 pontos de média), o que pode indicar um menor grau de dificuldade do exame realizado nesse ano (pois o estado e o município, também obtiveram melhores desempenhos no respectivo ano), mas também indica uma melhora no desempenho dos alunos, visto que em 2017, superaram as pontuações do estado (6,8) e município (6,9). Já em 2018, apesar de alcançarem médias inferiores ao estado e município, obtiveram uma melhora no desempenho em relação ao ano de 2016, saindo de 4,8 para 6,1 pontos na média da escola.

Ao analisarmos as médias dos estudantes, em relação à disciplina de matemática, no PAEBES, em um período de seis anos (2013 a 2018), podemos observar no estado e na escola, uma melhora no desempenho. No Estado, a média em 2013 era de 216,3, aumentando para 221,1 no ano de 2018. A escola obteve uma grande melhora, partindo de uma média de 174,2 em 2013 para 219,8 em 2018, desta forma mesmo tendo uma média inferior ao estado, o trabalho realizado pela escola no trato com esta disciplina vem sendo bem desenvolvido, visto que, o progresso (como pode ser visto na figura 8) foi contínuo ao longo desses anos.

Em contrapartida, o desempenho do município, vem oscilando ao longo desses seis anos. São Mateus no ano de 2013 tinha uma média de 221,5 variando nos anos seguintes entre 217 e 219, até chegar ao ano de 2018, com 219,2. O que caracteriza um movimento de queda em relação ao início da análise.

Em relação à disciplina de língua portuguesa, neste exame, podemos observar um grande desenvolvimento no âmbito estadual, partindo de 197 para 210 de média (no período de 2013 a 2018), com aumentos progressivos ao longo dos anos. O município obteve pequenas oscilações no desempenho no decorrer desses anos, resultando em um pequeno acréscimo em sua média, no ano de 2013 com 202,6 para o ano de 2018 com 203,8. Por outro lado, ao observarmos o desempenho da escola divino Espírito Santo nesta disciplina, indica-se um movimento de oscilação, no qual a escola inicia (em 2013) com uma média de 204,3, sofrendo uma queda até chegar a 185,5 de média em 2017, porém, retomando os 204,4 pontos em 2018.

De maneira geral, os alunos do âmbito estadual (do estado do Espírito Santo), obtiveram um melhor desempenho, nas produções de texto, disciplinas de língua portuguesa e matemática do PAEBES, em relação aos meios municipais e da escola. Entretanto, o município de São Mateus e principalmente a escola divino Espírito Santo, vem obtendo grandes avanços, com progressões em suas pontuações médias ao longo dos últimos seis anos, aproximando-se da média dos alunos do restante do estado.

Freitas (2014) estabelece uma relação de crítica em relação ao modo como a **avaliação de sistema** vem sendo construída no Brasil e no âmbito internacional. O autor a denomina como *avaliação de larga escala*², deste modo elas emergem como um instrumento político dos reformadores empresariais para o processo de internacionalização do sistema político educacional, tendo como padrão de qualidade o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que é promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

² Segundo Freitas (2009), a *avaliação de larga escola* é um instrumento de acompanhamento global utilizado nas redes de ensino, com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho do sistema, verificando tendências, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando são conduzidas de maneira adequada, trazem informações a respeito do desempenho dos alunos, dados dos professores e funcionamento das escolas de uma rede.

Ainda segundo o autor, neste programa o foco dos reformadores empresariais é o professor. Dentre outras formas de regulação, anseiam controlar a formação dos professores (tornando-a mais pragmática e menos teórica), e os conteúdos passados para os estudantes, provocando o sentimento de que a educação está em crise, limitando a concepção de uma educação de qualidade a notas altas. Além disso, atribuem aos professores os desempenhos negativos dos alunos em sala de aula, desenvolvendo testes censitários de larga escala e ignorando fatores sociais e econômicos dos estudantes na apresentação dos resultados desses exames.

Freitas (2017) realiza uma crítica sobre o modo como a avaliação de sistema é aplicada na rede estadual do Espírito Santo. Segundo o autor, os estudantes dessas instituições de ensino vêm passando por uma *overdose de avaliação*. Com a aplicação de uma *avaliação trimestral externa* (embora seja chamada de interna), elaborada pela SEDU, que se integra ao processo avaliativo dos alunos.

Ainda segundo o autor, o sistema capixaba de avaliação da educação básica (SICAEB) é composto pelo PAEBES, a Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem (PAEBES TRI) para o ensino médio e o Indicador de Desenvolvimento Escolar (IDE).

Os resultados do PAEBESTRImestral são usados como parte da avaliação dos trimestres letivos do ensino médio na rede estadual, nas disciplinas em que o exame é aplicado (português e matemática). A pontuação máxima atribuída ao exame distribui-se da seguinte forma, primeiro trimestre: 06 pontos; segundo trimestre: 06 pontos; terceiro trimestre: 08 pontos. O que se caracteriza como uma teoria clássica de avaliação (que tem como prioridade exames classificatórios), ao trabalharem com a porcentagem de acertos dos alunos. A pontuação destinada ao exame é inserida no Sistema de Gestão Escolar do Espírito Santo (SEGES), de acordo com o percentual de acertos de cada trimestre (FREITAS, 2017).

Segundo Freitas (2017), esse sistema retira grande parte da responsabilidade do processo avaliativo do professor, impossibilitando o educador de avaliar seus alunos de maneira global. Isso evidencia uma transferência da autonomia de parte dos processos avaliativos, que caberiam aos professores, para empresas terceirizadas.

Ainda de acordo com o autor, o processo de avaliação externa, baseia-se no equívoco de que o professor não tem controle sobre a aprendizagem de seus

alunos. Tal concepção ignora as precárias condições de trabalho na qual alguns educadores são condicionados, que dificultam as ações pedagógicas desses sujeitos.

Esse sistema de avaliação, objetiva preparar os alunos para a realização de exames constantes, para que elevem sua nota final, transformando a rede em um ambiente de preparação para testes e não a para a promoção do ensino. Como evidenciado em estudos de Freitas e Trevinho et al. (2018) ao apresentarem modelos neoliberais de educação aplicados em países como Chile e EUA.

Diante deste cenário, sinaliza-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas de **avaliação de sistema**, visto que a mesma vem incidindo sobre o papel do professor em sala de aula, especialmente na prática da **avaliação de ensino e de aprendizagem** junto aos alunos. Com isso, uma avaliação que é usada para determinado fim, não deve ser usada para outro (**avaliação de sistema** não deve interferir na ação da **avaliação de ensino e da aprendizagem**), já que ela desapropria o professor de sua autonomia em relação ao ensino.

Tal modelo, neoliberal de educação, é visto em países como EUA e Chile, ao limitarem suas políticas públicas de avaliação, a aplicação de testes censitários de larga escala e a privatizarem grande parte das instituições de ensino, corroborando para o desenvolvimento de fatores, como, a segregação social (FREITAS, 2018).

No que tange à categoria de **avaliação institucional**, podemos observar a presença da palavra *escola*, que se articula nas narrativas das entrevistas e no caderno de acompanhamento, como um local onde são realizadas reuniões entre os professores e pedagoga, com o objetivo de discutir aspectos relacionados aos planejamentos das aulas. Desta forma, a família, estudante e o educador da turma, possuem papéis diferenciados, para a melhor organização do processo avaliativo do estudante, construindo-se no interior deste âmbito escolar um planejamento, salientando a necessidade de trabalhar de maneira conjunta.

As palavras contidas nesta nuvem tangenciam a todo instante a perspectiva da ação que é realizada de forma coletiva, entre os professores e alunos, elaborando um processo de parceria entre escola e comunidade, inclusive no processo de construção da mesma, articulando-se com a perspectiva da educação do campo.

O projeto de educação do campo realizado pela escola Divino Espírito Santo é construído com o auxílio das comunidades e famílias oriundas de localidades próximas à escola. Para a elaboração deste projeto, são realizadas reuniões, entre membros do corpo pedagógico escolar, familiares dos estudantes e comunidade, discutindo temas em defesa das escolas camponesas.

Dentre os temas discutidos, destacamos inicialmente o processo de fechamento e diminuição no número de turmas das escolas do campo no estado do Espírito Santo, que ocorreu no governo de Paulo Hartung (2015 ao início de 2019), membro do partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Tais movimentos são evidenciados por meio das narrativas do diretor da escola, conforme destacado no seguinte trecho de entrevista: “[...] a procuradoria do município de São Mateus vem visitando todas as escolas, observando o número de alunos, com o intuito de talvez fechar essas instituições ou diminuir o número de turmas”.

Em decorrência do movimento de fechamento e diminuição do número de turmas das escolas do campo, o processo de deslocamento dos estudantes (advindos de localidades do campo), de escolas camponesas para instituições de ensino urbanas tem aumentado, conforme o relato do diretor: “[...] o poder público fala com a gente que a escola é muito cara e os alunos da comunidade ao invés de ir pra uma escola mais próxima, se deslocam para as escolas da cidade”.

Com isso, a escola (como citado anteriormente), realiza reuniões entre as instâncias da comunidade, a fim de convencer os familiares dos estudantes, a manter esses alunos nas escolas do campo, contribuindo para o movimento de fortalecimento dessas instituições. Nesse sentido, a **avaliação institucional** nesses ambientes educacionais, não ocorre somente com os membros do corpo pedagógico da escola, mas sim de maneira conjunta com integrantes da comunidade e familiares dos estudantes.

Nessa perspectiva, as narrativas do diretor, oferecem elementos para compreender a operacionalização da prática da **avaliação institucional**, e como os defensores da educação do campo mobilizam a sociedade, associações e comunidades, à manterem essa modalidade de ensino.

Como já descrito anteriormente a escola Divino Espírito Santo localiza-se em uma área remanescente de populações quilombolas, marcando ao longo de sua história uma trajetória de lutas desde o período da escravidão. Diante deste

contexto, estudos como o de Faleiro e Farias (2017) apresentam a importância de movimentos sociais, no surgimento da educação do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde meados da década de 1980 pressionam o governo brasileiro, reivindicando uma educação de qualidade para a comunidade campesina.

Ao dialogar com Caldart (2008), os dois autores, apontam que a educação do campo baseia-se na democratização do acesso ao conhecimento, tendo suma importância para a construção de indivíduos aptos a elaborar diferentes alternativas populares para o processo de desenvolvimento do país, vinculando-se aos movimentos sociais do campo, lutando pelo acesso a produção de conhecimento, cultura e educação, realizando um processo de construção de movimentos contra hegemônicos que desestruturaram ideologias dominantes que inferiorizam as comunidades campesinas.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER) e a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC), elaboraram um documento orientador no ano de 2013, referente aos parâmetros nacionais das políticas de educação do campo, e o disponibilizaram no portal do Ministério da Educação (MEC), o qual foi denominado Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Esse documento foi instituído em 20 de março de 2013 movendo ações específicas de apoio à educação do campo e quilombola, considerando reivindicações históricas destas populações, em relação ao seu direito a educação.

O PRONACAMPO se estruturou por meio do Decreto nº 7.352/2010, constituindo-se de um grupo de ações, direcionadas, ao acesso e permanência dos alunos do ensino básico no ambiente escolar. O diretor da escola, ao abordar sobre a realidade encontrada nos ambientes educacionais campesinos do estado do Espírito Santo, discute a existência de movimentos elaborados pelo governo estadual (no período de vigência de Paulo Hartung, 1º de janeiro de 2015 a 1º de janeiro de 2019), que visam o fechamento das instituições escolares do campo, o que se caracteriza como um movimento de retrocesso na educação para esta modalidade de ensino.

De acordo, com o PRONACAMPO, com a resolução CNE/CEB nº 2, foram estabelecidas diretrizes complementares, com o objetivo de promover políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Nele o conceito de educação do campo, é definido como educação básica, em seus estágios de ensino: infantil, fundamental, médio e educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio. Seu propósito consiste em atender as populações do campo em suas múltiplas formas de produção da vida, dentre eles: pescadores, agricultores familiares, quilombolas e indígenas.

O documento caderno de acompanhamento³, elaborado em uma ação conjunta entre prefeitura municipal (PMSM) e Secretária de Educação de São Mateus (SESM) em 2012, também conceitua educação do campo. Pautando-a uma postura político/pedagógica crítica, dialética e dialógica que constrói uma formação política e técnica de sujeitos, com uma ótica humanista, valorizando os indivíduos por meio de sua identidade cultural, compreendendo o trabalho como dignificador na ação dos sujeitos históricos e não enquanto objeto ou mercadoria.

Segundo Resolução (nº 04/2010/CEB/CNE), com o processo de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais foi concedido à educação do campo, o reconhecimento como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 foram estabelecidas políticas de educação do campo juntamente com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O decreto contou com o apoio financeiro e técnico do MEC perante os estados, Distrito Federal e municípios.

De acordo com a SEDU, no Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em seu Art. 1º, § 1º, denominam-se escolas do campo aquelas que atendem as populações do campo, dentre elas: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os trabalhadores assalariados rurais e os caboclo. Denominam-se escolas do campo, aquelas situadas em áreas rurais, ou as localizadas em áreas urbanas, desde que atendam predominantemente as populações do campo.

³ Daqui em diante, não citaremos os autores do *caderno de acompanhamento*, apresentando só o nome do documento.

Além das escolas do campo, a educação nesta modalidade apresenta as escolas quilombolas, que conforme a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012, são localizadas em áreas remanescentes de quilombos, compreendendo a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios; e escolas indígenas, que de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, são escolas habitadas por comunidade indígena, ainda que se expandam por territórios de diferentes Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a essas comunidades.

Em relação a educação do campo no estado do Espírito Santo, segundo o portal da SEDU, baseando-se em dados do censo de 2014, a rede pública estadual dispões de 115 instituições, localizadas em áreas rurais, o que corresponde a 23% das escolas de toda a rede, dividindo-se em: 63 escolas Uni/pluridocentes de Ensino Fundamental, 3 Centros Estaduais de Educação Integral Rural, 9 escolas de Ensino Médio, 18 escolas de Ensino Fundamental e Médio e 22 escolas de Ensino Fundamental.

Diante desses centros, se destacam as seguintes ofertas: escolas localizadas em área de assentamento e acampamento da reforma agrária, escola quilombola, centros estaduais de educação integral rural, escolas organizadas por meio da pedagogia da alternância e escolas organizadas em multisseriação/multidades.

A educação do campo é caracterizada por utilizar diferentes formas de controle e gestão das escolas, diante deste cenário, a pedagogia da alternância é identificada como um modelo de organização apropriado para as escolas do campo. Esta pedagogia é uma forma de organização escolar, que dialoga com a realidade camponesa, indígena e quilombola, se configurando como uma relação orgânica entre os meios de vida comunitário e escolar, integrando-se por meio de uma práxis pedagógica em que o estudante alterna períodos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário (Tempo Comunidade), em seu próprio meio, com períodos na escola (Tempo Escola), em que esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos (SEDU, 2010).

O estado do Espírito Santo fragmenta a educação do campo em cinco espaços, denominados macrocentros, são eles: macrocentro norte, extremo norte, sul, extremo sul e centro serrano. Nesses espaços são reúnem-se técnicos/as pedagógicos/as das Secretarias Municipais e Estadual de Educação,

[...] na escola do campo, grande parte das atividades são realizadas em ações conjuntas, englobando: família, aluno e professor, desempenhando diferentes papéis para avaliar o aluno.

Esse movimento é reforçado no caderno, conforme exposto na figura 12, nesse sentido, observamos o cenário do caderno de acompanhamento, concluindo que as palavras com maior destaque indicam os processos ligados à **avaliação de ensino e de aprendizagem** contida no mesmo. Com isso, discutiremos as questões centrais presentes no instrumento referente ao tema.

A nuvem de palavras do caderno de acompanhamento (figura 12) evidencia a centralidade que se dá em um processo de orientação e direcionamento das atividades realizadas pelos alunos, conjuntamente com a família (no período de estadia letiva) ao longo do trimestre. Diferentemente do que observamos na nuvem das narrativas (figura 11), o caderno nos apresenta um universo no qual temos a avaliação de ensino e de aprendizagem abordada como eixo central, evidenciando um movimento realizado pela escola, família e docentes.

Além da avaliação realizada em sala de aula, a instituição promove o desenvolvimento da *estadia letiva*, que acontece por meio de uma reunião com a família do estudante, registrando como serão as atividades práticas, a vivência social e as atividades de estudo, encaminhadas ao longo do período escolar (antecedendo a estadia letiva ocorrendo na quinta ou sexta-feira pela manhã), no qual são observados o grau de intensidades das atividades envolvendo a prática, vivência e estudo (PMSM; SESM, 2012)

Ainda de acordo com o caderno, a estadia letiva possui os seguintes passos: o primeiro refere-se a orientação feita pelo professor aos alunos, sobre as atividades do 1º ciclo (1º ao 3º ano) e 2º ciclo (4º e 5º ano). No primeiro é entregue uma lista de exercícios organizados pelo educador no caderno de acompanhamento, já no 2º ciclo essa lista é organizada no quadro de sala, para ser copiada no caderno; O segundo passo refere-se ao planejamento da estadia letiva, no qual o estudante se reúne com a família, a fim de planejar as atividades que serão efetuadas, garantindo os momentos de prática, vivência e estudo; No terceiro momento o estudante e família avaliam a execução das atividades planejadas no período escolar fazendo o registro no caderno de acompanhamento; O quarto momento é realizado após a reunião com as famílias e o registro das atividades. O estudante e a família

escolherão uma das práticas, e o aluno produzirá um desenho no caderno de acompanhamento; No quinto momento, é feita uma colocação comum das atividades elaboradas no período da estadia letiva, contribuindo para o processo socializante da vivência de cada aluno, e promovendo uma interação e conhecimento da realidade entre os estudantes.

Entre as principais atividades do período de estadia letiva estão: 1) o *plano de estudo*, nele o estudante organiza o período em que executará suas atividades, esse momento deve ser realizado em reunião entre o estudante e sua família, ele é um método guia da formação, despertando nele a tomada de consciência em relação ao seu meio, a fim de proporcionar mudanças na realização de suas práticas cotidianas.

2) o preenchimento do caderno de acompanhamento⁴, cabendo ao estudante e a família o cumprimento deste processo ao longo da estadia letiva, planejando e distribuindo momentos para prática, vivência e estudo.

3) A *pasta da realidade* é um instrumento pedagógico, utilizado na realização de registros sistematizados das práticas vivenciadas pelo estudante.

4) a *avaliação de habilidade e de convivência*, que garante a reflexão do estudante, potencializando seu processo formativo, ela ocorre em dois momentos durante o ano.

5) a *atividade de retorno* é uma prática que consiste na realização de atividades feitas pelos alunos com o apoio da família no seu cotidiano, e seu posterior retorno para a turma, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, resultando em processos de reflexão promovidos pelos conhecimentos científicos. Essas ações são orientadas pelos educadores por meio de pesquisas na realidade e estudos em momentos escolares direcionados para o tema gerador de cada trimestre.

6) as atividades das disciplinas referem-se aos conteúdos de aprofundamento dos temas que estão em estudo, podendo em determinados momentos envolver a participação da família (PMSM; SESM, 2012).

Em relação aos processos avaliativos, eles apresentam um nível de complexidade diferenciada em escolas do campo quilombola, por orientarem todo o

⁴ O *caderno de acompanhamento*, além de fornecer elementos referentes a construção do currículo das escolas do campo, possui espaços para a realização de atividades (feitas pelos alunos), e para avaliação dos estudantes.

trabalho pedagógico, tanto da escola como da família, havendo uma mudança de perspectiva, na qual a avaliação não ocorre de maneira isolada. O processo avaliativo é o condutor do ensino do professor na relação com o aprendizado da criança e no envolvimento com a família e suas corresponsabilidades. Tais processos alinham-se com a concepção de avaliação formativa que tem suas bases na ideia da autorregulação.

Autores como, Phillippe Perrenoud e Linda Allal, corroboram com a concepção de uma avaliação formativa, definindo-a pelos seus efeitos de regulação no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, alinhando-se com os processos avaliativos da educação do campo. Com isso, destacamos o processo de avaliação autorreguladora. Segundo Perrenoud (1998, p. 07), ela objetiva:

[...] formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem, partindo do princípio de que todo ser humano é, desde a primeira infância, capaz de representar, pelo menos parcialmente, seus próprios mecanismos mentais.

De acordo com Allal (1999; 2005), a autorregulação promove o envolvimento de forma ativa dos alunos nos métodos formativos de avaliação, por meio de instrumentos, dentre eles: a autoavaliação e a avaliação em pares (os alunos dividem-se em duplas e avaliam seu colega de classe).

Segundo a autora, o papel do professor permanece essencial para a prática da avaliação formativa: e ele que decide em qual lugar será atribuído à avaliação. Com isso, a aprendizagem tem um impacto profundo sobre como a avaliação formativa é aplicada. Desta forma, a autora aponta um crescimento no incentivo à participação ativa do aluno na avaliação formativa.

Allal (2005) ao dialogar com Nunziati (1990) e Vial (1995) aborda sobre o papel do aluno na construção de metas e critérios de avaliação, na condução da avaliação interativa e na elaboração de um entendimento compartilhado do que ela significa. A autora (1999; 2005) propõe três formas diferentes, mas interrelacionadas, de participação do aluno na avaliação: a autoavaliação individual, avaliação recíproca de colegas e coavaliação, implicando o confronto das avaliações de professores e alunos. A autora ao dialogar com Campanale (1997) apresenta um modelo detalhado de autoavaliação, incluindo dimensões metacognitivas e

reflexivas, que influenciam na transformação da prática pedagógica no contexto das atividades de desenvolvimento profissional. Allal (2005) e Laveault (1999) expandem a conceitualização da autoavaliação pela inclusão de regulamentos motivacionais, além de regulamentos cognitivos e metacognitivos.

Ainda segundo a autora, um tema comum na literatura francesa é que a avaliação formativa interativa, entre colegas, e entre professor e alunos, constitui uma estrutura de mediação social que proporciona a capacidade crescente do aluno de realizar uma autoavaliação mais autônoma e um aprendizado autorregulado. Este movimento pode ser observado, nos métodos de avaliação empregados nas instituições campesinas do Espírito Santo, que utilizam instrumentos como a autoavaliação e a avaliação em pares. Nesse sentido, o aluno tem autonomia sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem, cabendo ao professor mediar esse processo, que tem como eixo central, o *sujeito aprendente*, que é o estudante.

Tais concepções aproximam-se das correntes epistemológicas da avaliação formativa, especialmente a francófona, que conforme já descrito ao longo do estudo por Fernandes (2006) e Vieira (2018), caracteriza a avaliação como fonte de regulação dos processos de ensino e da aprendizagem, centrando a prática do avaliar no aluno, “[...] cabendo ao professor levá-lo ao um nível de autonomia para que ele seja capaz de controlar o que e como aprende” (VIEIRA, p.223, 2018).

Além disso, a concepção formativa da instituição assenta-se na pedagogia da libertação tecida nas obras de Paulo Freire, ao situar o aluno como eixo central do trabalho pedagógico, propiciando ao estudante, autonomia e momentos de reflexão ao longo de suas atividades, auxiliando na construção de seu pensamento crítico, e no seu desenvolvimento como ser humano. Nesta ótica, professores e alunos aprendem juntos, por meio do diálogo, compartilhando seus saberes oriundos de suas experiências cotidianas, o que retira o autoritarismo dos professores na construção de suas ações pedagógicas.

A recorrência de palavras como *avaliação*, *autoavaliação* e *avaliar* (figura 12), nos indica a maior especificidade do caderno de acompanhamento em relação as narrativas, como citado anteriormente. Além disto, é possível observar articulações presentes na nuvem com essas palavras, como por exemplo, as palavras *síntese* e

refletir, elas indicam meios para realização do processo de avaliação durante as aulas.

Outra palavra que nos aponta esses fenômenos é a *colega*, apresentando indícios (GINZBURG, 1989) de que a avaliação não se trata de um fenômeno que só ocorre na relação professor com aluno, mas sim na interação com os colegas de classe.

A concepção de avaliação e autoavaliação na escola Divino Espírito Santo, relaciona-se com a própria ideia de currículo. Como nos aponta o caderno de acompanhamento.

De acordo com o caderno de acompanhamento, na estadia letiva, o aluno se auto avalia, é avaliado pela família e pelo colega de classe. Ainda segundo o caderno, na autoavaliação o aluno responde as questões da avaliação falando dele próprio, devendo ser um momento individual e de muita reflexão. Este registro é feito de forma organizada local específico no caderno.

Outra maneira de avaliação é a realizada pela família (com o máximo de membros possível) referindo-se as questões que mais tem condições de ser refletidas por este grupo. Estas questões são selecionadas previamente no coletivo da turma. O registro desta avaliação também é feita de forma organizada, em local específico no caderno de acompanhamento (PMSM; SESM, 2012).

Segundo o caderno de acompanhamento, na avaliação realizada pelo colega, conforme divisão feita em sala, os estudantes refletem sobre as questões da avaliação em relação ao colega de classe que ficaram de avaliar. Deve-se considerar e selecionar, previamente, as questões da avaliação as quais os alunos mais têm condições de comentar (refletir) ao longo desta atividade. As avaliações dos estudantes deverão ser sintetizadas para identificar pontos em comum entre as avaliações dos alunos.

Após isso, o estudante organiza os comentários de sua avaliação no local específico no caderno de acompanhamento, destacando seus desafios. Eles serão refletidos com mais intensidade, em vista de sua superação, por meio de um plano de mudança realizado junto com a família na estadia e socializado no coletivo da sala na sessão.

Desta forma, percebemos a complexidade relativa aos fenômenos da avaliação e autoavaliação, compreendendo a sua inclusão na perspectiva do currículo na escola Divino Espírito Santo.

Além das complementaridades existentes entre as nuvens, também é necessário apontar os aspectos que convergem entre si, dentre eles destacamos a palavra *família*, que foi bastante citada nas entrevistas e no caderno. Nesta modalidade de ensino, a família tem um papel diferenciado no processo educativo dos seus filhos, especialmente em escolas do campo do estado do Espírito Santo, ela acompanha e garante junto com o estudante o planejamento de suas atividades, especialmente no período da estadia letiva.

Analisando as narrativas e os documentos, é possível identificar um alinhamento da perspectiva pedagógica de formação, com o trabalho que é realizado na pedagogia da libertação, o que nos remete ao pensamento Freiriano.

Freire (1987), por meio de suas obras, nos apresenta uma leitura concreta do mundo, na ótica do oprimido, discorrendo a respeito da relação entre a classe opressora e a classe oprimida. Tal crítica é caracterizada pela construção de um processo direcionado para a conscientização da opressão, e logo após, uma ação transformadora, que resulta em uma mudança gradual, na educação, no professor e nas instituições. Desta forma, o oprimido lhe daria meios, para a realização de um processo de transformação social, mediante a um momento de reflexão e conhecimento crítico do mundo (conscientização). Assim:

Ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo. Na medida em que sua atividade é uma aderência dele, os resultados da transformação operada através dela não o sobrepõem. Não se separam dele, tanto quanto sua atividade (FREIRE, 1987, p. 56).

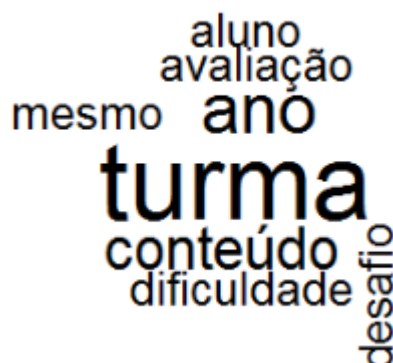
Mediante a essas discussões, Freire (1987), apresenta a pedagogia da libertação, a caracterizando como uma educação crítica, que trabalha a serviço da transformação social, utilizando os temas geradores, como método de ensino. Neste instrumento os alunos realizam seu processo de alfabetização por meio de palavras que usam no cotidiano, partindo do conhecimento mais geral ao mais particular. Como podemos observar no seguinte trecho da entrevista, realizada junto à pedagoga da escola:

[...] cada série tem um subtema, digamos que utilizemos o tema como gerador principal, família, o primeiro ano é eu e minha família, o segundo ano já é voltada para história dessas famílias, depois o aluno aprende sobre sua comunidade e assim sucessivamente.

A ação transformadora presente na ótica freiriana pode ser relacionada com o fenômeno da avaliação e autoavaliação, encontrados nas narrativas das entrevistas e no *caderno de acompanhamento*. Nestes fenômenos, os estudantes ao serem avaliados ou se auto avaliarem, passam por um período de reflexão, avaliando seus possíveis erros ou acertos (ESTEBAN, 2002), fomentando seu desenvolvimento. Com isso, o aluno tem a possibilidade de trabalhar a formação de alguns aspectos, dentre eles, sua personalidade, seu caráter e sua conduta como ser humano.

Ao utilizarmos o software *IRAMUTEQ* na entrevista da *professora com formação em pedagogia*⁵, nos deparamos com a seguinte nuvem de palavras:

Figura 13: Nuvem de Palavras das narrativas da professora de sala



Fonte: Elaborada pelos Autores

Conforme o exposto, na nuvem de palavras é possível identificar uma articulação entre os termos em destaque, no que tange as atividades da *professora de sala* com os alunos, ao longo das aulas. Deste modo, observamos a presença da palavra *turma* em maior destaque, caracterizando-a como o centro das atividades da professora. Outros vocábulos em destaque, como: *desafio*, *conteúdo* e *avaliação*, nos remetem a particularidades dos diferentes contextos encontrados em escolas do campo.

⁵ A professora com formação em pedagogia é a pessoa responsável por ministrar a maior parte das disciplinas (por exemplo, português, matemática, geografia, história) dos anos iniciais do ensino básico (fundamental I).

Iniciamos, com a palavra *desafio*, direcionando nossas lentes para os problemas/desafios encontradas ao trabalhar com turmas multisseriadas⁶, referentes à elaboração dos planos de aula (em razão da presença de alunos de diferentes anos), e na administração do tempo em razão da presença de múltiplos conteúdos, para cada turma.

O termo *conteúdo* nos apresenta as diferentes escalas de dificuldade, referentes ao assunto em comum numa mesma classe multisseriada. Podemos citar como exemplo, a aplicação de alguma temática em sala de aula, na qual uma parcela dos alunos estará trabalhando na introdução ao assunto e a outra em seu aprofundamento.

A terceira palavra é a *avaliação*, que é materializada ao longo das aulas, por meio de observações, participações, autoavaliação, avaliação em pares, e avanços obtidos nas atividades propostas em sala de aula. Além disso, a professora realiza métodos quantitativos, para a realização deste procedimento, avaliando por meio de instrumentos, como: provas escritas, *pasta da realidade e atividade retorno*.

De acordo com a PMSM e SESM (2012), a *pasta da realidade*, trata-se de um instrumento pedagógico utilizado, para a realização de registros sistematizados das atividades vivenciadas pelo aluno. Ainda segundo os autores, a *atividade de retorno*, é uma atividade resultante dos processos de reflexão, proporcionados pelo conhecimento científico, tendo como finalidade o desenvolvimento do protagonismo nos estudantes. Essas atividades são orientadas pelos (as) educadores (as), por meio de uma pesquisa na realidade e estudos nos momentos escolares orientados pelo tema gerador de cada trimestre.

Em relação a nuvem de palavras referente do professor de EF em razão do quase *silenciamento* (GINZBURG, 2002) com que se trataram as narrativas do professor no que cerne a sua prática de atuação pedagógica, obtemos uma *nuvem*, com uma menor recorrência de palavras.

Figura 14: Nuvem de Palavras das narrativas do professor de EF

⁶ As turmas multisseriadas, são classes compostas por alunos de diferentes idades e níveis educacionais com aulas ministradas por um mesmo professor.

avaliação participação aluno

Fonte: Elaborada pelos Autores

De acordo com a figura 14, salientamos que as palavras mais recorrentes correspondem aos principais objetivos trabalhados na disciplina de EF pelo professor. Nesse sentido, assumimos, como critério de análise, os debates centrais que abarcam o tema da avaliação do ensino e de aprendizagem, em que seus conteúdos direcionem para as ações avaliativas a prática do professor ou do aluno. A recorrência a nuvem de palavras, evidencia a centralidade que se dá no processo de elaboração e intervenção nas aulas do professor de EF da escola Divino Espírito Santo. Com isso, podemos destacar a articulação das palavras: *aluno*, *participação* e *avaliação*, direcionando o nossas lentes a proposição do trabalho pedagógico do professor de EF.

Por meio da entrevista pode ser observado que as avaliações são materializadas conforme a participação dos alunos ao longo das aulas, e por avaliações práticas, limitando-se a atribuição da nota.

Tal conceito de avaliação também é apresentado em estudos de Santos e Maximiano (2013). Os autores analisam as concepções de discentes do curso de licenciatura em EF da universidade federal do Espírito Santo (UFES), sobre o processo avaliativo em seu ensino básico, como resultado, deparam-se com um processo avaliativo limitado a aplicação de nota.

Diante desse contexto, Santos e Maximiano (2013), destacam que as práticas avaliativas na EF devem proporcionar aos estudantes a compreensão e reflexão dos sentidos para os alunos em seus aprendizados, utilizando instrumentos como: fotografias, diários, atividades pedagógicas escritas e desenhos como instrumentos da avaliação. Nesse sentido, a avaliação nas aulas de EF não devem se limitar a participação e exames práticos realizados pelos alunos.

É fundamental a utilização de outros instrumentos de avaliação, que auxiliem na produção de sentidos (STIEG, 2016) para os alunos, justificando a presença da disciplina de EF nos anos iniciais do ensino fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste trabalho, compreender as diferentes concepções e práticas do professor de EF, no campo da avaliação de ensino e da aprendizagem em escolas do campo quilombolas. Para isso, realizamos um movimento de ida a escola municipal Divino Espírito Santo, entrevistando membros do corpo pedagógico da instituição de ensino, dentre eles: o diretor, pedagoga, professora formada em pedagogia e o professor de EF.

Percebemos, ao longo do estudo, um processo de articulação entre o projeto pedagógico que oferece suporte a escola, e a **avaliação de ensino e da aprendizagem**. Tal projeto assenta-se no pensamento Freiriano, com a promoção dos temas geradores, dando base para as ações pedagógicas no processo de ensino e da aprendizagem e na compreensão que a escola tem sobre a **avaliação institucional**.

Destacamos ainda, a importância do movimento da família, comunidade e dos movimentos sociais em defesa da luta dos direitos das escolas do campo, sustentadas pelos indicadores da **avaliação de sistema**. Eles evidenciam, que apesar da escola não ter alcançado as metas de pontuações estabelecidas, em relação ao âmbito estadual, houve um grande avanço ao longo dos últimos anos dessa instituição, levando em consideração seu contexto multisseriado e sua não configuração em um período integral de aula.

Em relação à **avaliação de ensino e da aprendizagem**, ela é o eixo central do trabalho pedagógico realizado na escola, direcionando a ação do professor, e visando, por meio da autoavaliação instituir no aluno as responsabilidades referentes ao seu processo de formação. Além disso, a avaliação também é realizada pelos membros da família do estudante no período da estadia letiva e por um de seus colegas de classe, promovendo um momento de reflexão e autocrítica para o aluno.

Diante disso, é necessário refletir sobre as maneiras de se avaliar na educação básica, especialmente na educação do campo quilombola, diante de uma

perspectiva que se alinha com o pensamento freiriano. Dessa forma, apontamos como desafios para o desenvolvimento desta prática: a sistematização do ensino em turmas multisseriadas; às práticas avaliativas, considerando a especificidade que constitui a EF dentro do contexto da escolarização; E a sua compreensão como componente curricular e não apenas como atividade (como apresentado na escola estudada), indicando a necessidade de um alinhamento de suas práticas com o projeto de formação mais amplo da escola.

Cientes de que o tema da avaliação na educação do campo quilombola, na perspectiva da área da EF, se apresenta como um campo aberto que carece de discussões, buscamos por meio deste trabalho, situar esta temática nos estudos do campo da **avaliação de ensino e da aprendizagem**. Contudo, sinalizamos a importância de estudos futuros, que visem analisar como o processo avaliativo (de sistema, institucional e de ensino e da aprendizagem), das escolas do campo, tanto em níveis nacionais, estaduais e municipais, são produzidos e, sobretudo como eles influenciam ou não, a ação pedagógica dos professores dessas escolas, especialmente, no que toca a disciplina de EF.

6. REFERÊNCIAS

ALLAL, L. **Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation**. 1999.

ALLAL, L et al. Formative assessment of learning: A review of publications in French. **Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms**, p. 241-264, 2005.

ALVES, W; SOARES, N. Educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no GTT–Escola no período de 1997 a 2005. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 15, 2007, Recife. Anais...: Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007

ANTUNES, F et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999 – 2003. **Motriz**, Rio Claro, v. 11 n. 3 p.179-184, set./dez., 2005.

BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. P.51-82.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas: magia e técnica. **Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

_____. Escritos sobre mito e linguagem. 2º edição. São Paulo: Duas Cidades editora, 2013.

BONDIÁ, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 29, 2002.

BRASIL. CADERNO SECAD 2 - **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD, 2007. Disponível em: <http://red-ler.org/educacaodocampo.pdf>. Acesso em 06 de out. de 2019

_____. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo**: PRONACAMPO. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de ago. de 2019.

_____. INEP; Ministério da Educação e Cultura. **Portal INEP**: Provinha Brasil, c2015. Página inicial. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 11 de ago. 2019.

CALDART, R. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra MDA, 2008.

CAMARGO, B; JUSTO, A. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CAMPANALE, F. Autoevaluation et transformations de pratiques pedagogiques. **Mesure et Evaluation en Education, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation**, 1997, 20 (1), p.1 - 24.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 2000.

_____. 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.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-31, 2001.

DEMO, P. Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação - I. Série Documental. Textos para Discussão. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, p.28, 2012. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov>.

br/arquivos/%7B9CE8A069-41E9-42BC- BF85-32CF01E43CB8%7D_Td%2036. pdf. Acesso em: 26 ago. 2013.

ESTEBAN, M. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretária da Educação. **Portal da SEDU:** Educação do campo, c2015-2019. Página inicial. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>> Acesso em: 10 de ago. 2019.

FALEIRO, W; FARIAS, M. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educação e Pesquisa.** Goiânia. v. 43, n. 3, p. 833-846, 2017.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista portuguesa de educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 36, 1987.

FREITAS, L et al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Editora Vozes, 2º edição, Petrópolis ,2009

_____. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Editora Vozes, 7º edição, Petrópolis 2014.

FREITAS, L. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

FREITAS, L. Espírito Santo: overdose de avaliação destrói ensino. Blog do Freitas: avaliação educacional, Agos. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/19/espírito-santo-overdose-de-avaliacao-destrói-ensino/>. Acesso em 17 de out. De 2019.

_____. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

GINZBURG, C. et al. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**, p. 143-179, 1989.

_____. **Relações de Força:** História, retórica. Prova. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOOGLE MAPS. [Epm Divino Espírito Santo]. [2018]. Disponível em: < <https://goo.gl/maps/Y1RazMyP8F12> >. Acesso em: 04/12/18, 13:57

GONÇALVES, E; SÁ, L; CALDEIRA, M. Estudo de caso. **Mídia Eletrônica, São Leopoldo, PPGEDU**, set, p. 2-636, 2005.

HARLEN, W; JAMES, M. Avaliação e aprendizagem: diferenças e relações entre avaliação formativa e somativa. **Avaliação em Educação: Princípios, Política e Prática**, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.

História de São Mateus (espírito santo). In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hist%C3%B3ria_de_S%C3%A3o_Mateus_\(Esp%C3%ADrito_Santo\)&oldid=53690249](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hist%C3%B3ria_de_S%C3%A3o_Mateus_(Esp%C3%ADrito_Santo)&oldid=53690249). Acesso em: 26 nov. 2018.

LAVEAULT, D. Autoévaluation et régulation des apprentissages. **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contextes, De Boeck Université**, p. 57-79, 1999.

MACEDO, L. Avaliação na educação física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e saberes. 2011. **Relatório parcial do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória, 2011

MANZINI, E. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004.

MELO, L. et al. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, 2014.

MICRORREGIÃO DE SÃO MATEUS. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Microrregi%C3%A3o_de_S%C3%A3o_Mateus&oldid=51023218 acesso em: 25 de agosto. 2018.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers pédagogiques**, n. 280, p.48-64

PERRENOUD, P. A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**, 1999.

PIROLO, A et. al. A produção do conhecimento em Educação Física escolar. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 2007, Recife. Anais... Recife: [s. ed.], 2007. p.01-06.

YIN, R et al. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SADLER, D. (1989) A avaliação formativa e a concepção de sistemas de instrução, **instrutivo Ciência**, 18, pp. 119-144.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W; MAXIMIANO, F. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

_____; _____. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento** 2013; 19(2):79-101

SANTOS, W. et al. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, 2014.

_____. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SANTOS, W; MAXIMIANO, F.; FROSSARD, M. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, v. 22, n. 3, 2016.

SANTOS, W et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 27-37, 2016.

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

SÃO MATEUS (MUNCÍPIO). Secretária Municipal de educação de São Mateus; Prefeitura Municipal de São Mateus. **Caderno de acompanhamento**: educação do campo, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de São Mateus; Secretária Municipal de São Mateus. Projeto escola +, c2018. Página inicial. Disponível em: <https://www.saomateus.es.gov.br/noticia/sao-mateus-lanca-projeto-escola>; Acesso em: 07 de out. 2019.

SOUZA, J; KANTORSKI, PRADO, L; VILLAR, M. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, 2012.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras**: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

TAVARES, O. Análise da Produção sobre a Educação Física na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 13, 2003, Caxambu. Anais... Caxambu: [s. ed.], 2003. p. 01-09.

TREVINO, E et al. What Might Happen if School Vouchers and Privatization of Schools Were to Become "Universal" in the US: Learning from a National Test Case-Chile. **National Education Policy Center**, 2018.

ULER, M. **Avaliação de aprendizagem**: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas em Educação (USP/SP, PUC/SP, Unicamp). 2010. 238 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **CAED UFJF**: Resultados PAEBES, c2018. Página inicial. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>; Acesso em: 04 de out. 2019.

VIAL, M. Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. **Revue française de pédagogie**, v. 112, n. 1, p. 69-76, 1995.

VIGORENA, D; BATTISTI, P. Procedimentos de coleta de dados em trabalhos de conclusão do curso de Secretariado Executivo da Unioeste/PR. **Secretariado Executivo em Revist@**, v. 7, 2011.

VIEIRA, A. **Por uma teorização da avaliação em educação física**: práticas de leituras por narrativas imagéticas. 2018. 366f. 2018. Tese de doutorado. Tese (Doutorado em educação física) - Programa de Pós-Graduação em educação física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

APÊNDICES

APÊNDICE A – roteiro de entrevista do diretor

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Em que ano você se formou?
- 3) Quando foi fundada a instituição?
- 4) Qual histórico da escola? Quantos alunos têm por ano?
- 5) Quais enfrentamentos que a escola tem feito em relação ao movimento de permanência de uma educação quilombola, tendo vista que no estado, instituições com menores números quantitativos de alunos têm sido fechadas?
- 6) Quais desafios a escola tem enfrentado no âmbito de sua gestão, na relação com a família, município e estado?
- 7) Em relação às políticas de avaliação a escola participa de programas como PAEBES, prova Brasil? Como os alunos tem se saído? Quais os esforços empreendidos para isso?

APÊNDICE B – roteiro de entrevista da pedagoga

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Em que ano você se formou?
- 3) Por se tratar de uma escola quilombola ela tem uma proposta diferente de currículo?
- 4) Como a escola tem pensado a avaliação?
- 5) Como você avalia a percepção dos professores, por ser uma perspectiva de currículo diferente?
- 6) De que modo se dá o processo, de aprovação, recuperação ou retenção do aluno?
- 7) A prefeitura promove algum processo de formação continuada?
- 8) Quais são os desafios do aprendizado do aluno?
- 9) Em alguma dessas ações promovidas pela prefeitura, a avaliação foi vista como eixo central nas discussões?
- 10) Como você se sente em relação ao trabalho pedagógico com a temática da avaliação, você se sente preparada, ou ainda se trata de um tema desafiador?
- 11) No plano de carreira de vocês existe alguma gratificação para atuar no campo, em virtude do deslocamento entre as escolas?
- 12) Dentro do meio rural você vê diferença na atuação em escolas quilombolas para não quilombolas?

13) Como foi a construção do caderno de acompanhamento?

14) Como você avalia o processo de fechamento das escolas do campo e a pressão em relação a quantidade de alunos por turma?

APÊNDICE C – roteiro de entrevista da professora com formação em pedagogia

- 1) Qual sua formação? Em que ano se formou? Em qual instituição?
- 2) Quais desafios você poderia destacar sobre o seu trabalho pedagógico feito na escola quilombola? Você vê diferença desse trabalho em relação a outros lugares?
- 3) Em relação ao seu trabalho pedagógico como você se propõe a ensinar os alunos? Como é a interação dos alunos nas aulas? Como essas aulas são organizadas?
- 4) Você avalia os alunos ao longo de suas aulas? Como você avalia? Quais instrumentos utilizados?
- 5) Que importância você daria a prática da avaliação nas aulas?
- 6) Você estudou em sua formação inicial algo relacionada a avaliação? se sim, o que você estudou? Lembra-se algum autor citado? E em cursos de formação continuada você estudou?
- 7) A rede orientou algo em relação a avaliação por meio de documentos ou materiais que discutem a temática?

APÊNDICE D – roteiro de entrevista do professor de EF

- 1) Qual sua formação? Em que ano se formou? Em qual instituição?
- 2) Quais desafios você poderia destacar sobre o seu trabalho pedagógico feito na escola quilombola? Você vê diferença desse trabalho em relação a outros lugares?
- 3) Como você compreender a inserção da educação física nesta escola?
- 4) Em relação ao seu trabalho pedagógico como você se propõe a ensinar os alunos? Como é a interação dos alunos com as aulas de EF? Como essas aulas são organizadas?
- 5) Qual seu objetivo no trabalho com a educação física na escola?
- 6) Você avalia os alunos ao longo de suas aulas? Como você avalia? Quais instrumentos utilizados?
- 7) Que importância você daria a prática da avaliação nas aulas de EF?
- 8) Você estudou em sua formação inicial algo relacionada à avaliação? Se sim, o que você estudou? Lembra-se de algum autor citado? E em cursos de formação continuada você estudou?
- 9) A rede realizou orientações, em relação à avaliação por meio de documentos ou materiais que discutem a temática?