

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Rafael Cabral Piedade

**DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEUS CRITÉRIOS:
A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA ESEFID-UFRGS**

PORTO ALEGRE

JUNHO DE 2018

Rafael Cabral Piedade

DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEUS CRITÉRIOS:

A perspectiva dos professores da ESEFID-UFRGS

Monografia apresentada à comissão de graduação da Faculdade de Educação Física da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como trabalho e conclusão de curso e requisito final para obtenção da titulação de licenciado em Educação Física pela UFRGS

Orientador: Professor Dr. Fabiano Bossle

PORTO ALEGRE

JUNHO DE 2018

Rafael Cabral Piedade

DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEUS CRITÉRIOS:

A perspectiva dos professores da ESEFID-UFRGS

Conceito Final:

Aprovado em dede

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. – UFRGS

Prof. Dr. – UFRGS

Orientador - Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas oportunidades que tive ao longo de minha vida e pela força que me concede.

À Minha amada Esposa Gessyca, que tem sido minha companheira e fonte de felicidade, e que me deu suporte e incentivo para que eu pudesse terminar esta graduação.

À minha Família que está sempre comigo nos momentos bons e ruins ao longo de todo meu processo de formação básica e superior, em especial à minha mãe Maristela que sempre foi minha mentora e ao meu pai Roberto que por muitas vezes me carregou na chuva, quando eu era pequeno, para me levar até a escola.

Ao meu orientador que possibilitou que eu pudesse me desenvolver ao longo da construção deste trabalho

Às professoras que participaram da pesquisa e aceitaram contribuir para esta monografia.

Aos membros da banca examinadora, por se disponibilizarem a participar deste momento, e contribuir com o presente trabalho.

RESUMO

A avaliação realizada por professores de educação física escolar tem sido um assunto controverso e com diversas transformações ao longo da história deste componente curricular. Enquanto no passado, a avaliação tinha um caráter estritamente punitivo e classificatório, hoje a avaliação possui diferentes objetivos e pode ser dividida em modelos: tradicional, mediador e emancipatório, de acordo com a literatura revisada. Ao longo da formação profissional em licenciatura em educação física a temática da avaliação se faz presente, no entanto, pode ser abordada de diferentes formas de acordo com os professores das disciplinas. Sendo assim, o *objetivo* desse trabalho é o de descrever: **Como os professores do campo da Educação Física escolar do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID da UFRGS entendem o lugar do tema avaliação (e seus critérios) na formação profissional?** Esta é uma pesquisa qualitativa. Os instrumentos para construção deste trabalho e busca de seus objetivos serão a análise bibliográfica sobre avaliação escolar em educação física e a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do curso de educação física da ESEFID responsáveis pelas disciplinas de fundamentos da educação infantil, ensino fundamental, médio, e ainda os responsáveis pelas orientações dos estágios docentes obrigatórios nos três níveis de ensino citados. Ao todo foram convidados a contribuir 7 professores, onde 3 se propuseram a participar da pesquisa. Concluiu-se que os professores entrevistados entendem a avaliação como processual e formativa, e que é dentro do currículo um componente capaz de levantar questionamentos e debates positivos dentro da educação.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Educação Física Escolar. Formação Inicial. Pesquisa Qualitativa.

ABSTRACT

The evaluation carried out by teachers of school physical education has been a controversial subject and with several transformations throughout the history of this curricular component. While in the past, the evaluation had a strictly punitive and classificatory character, today the evaluation has different objectives and can be divided into models: traditional, mediator and emancipatory, according to the revised literature. Throughout the professional training undergraduate in physical education the subject of evaluation is present, however, can be approached in different ways according to the teachers of the disciplines. Thus, the objective of this work is to describe: How do the teachers of the field of Physical Education of the School of Physical Education of ESFRID of UFRGS understand the place of the theme evaluation (and its criteria) in the professional formation? This is a qualitative research. The instruments for the construction of this work and search of its objectives will be the bibliographical analysis on school evaluation in physical education and the accomplishment of semi-structured interviews with the teachers of the physical education course of the ESEFID responsible for the disciplines of basic education, , and also those responsible for the orientation of compulsory teaching internships in the three levels of education mentioned. In all, 7 teachers were invited to contribute, where 3 proposed to participate in the research. I conclude that the interviewed teachers understand evaluation as procedural and formative, and that within the curriculum is a component capable of raising positive questions and debates within education.

Keywords: School Evaluation. Physical School Education. Initial formation. Qualitative research.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Amostra de trabalhos contidos no LUME que tratavam da avaliação escolar	12
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRGS – Universidade federal do Rio Grande do Sul

ESEFID – Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PPP – Projeto Político Pedagógico

PDR – Plano didático de Recuperação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	10
1.1 As produções da UFRGS sobre a Avaliação escolar em Educação Física na graduação.....	11
1.1.2 Análise dos trabalhos do LUME do campo de Educação física que tratam da avaliação.....	13
2. UM BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	16
3. AVALIAÇÃO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATUALIDADE.....	19
4. CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	25
5. DESCRIÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO DE PESQUISA.....	26
5.1 Finalizando a metodologia e apresentando os capítulos.....	29
6. QUAL É O CONCEITO DE AVALIAÇÃO?.....	30
7. QUAL É A VISÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DENTRO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DA ESEFID?.....	34
8. COMO A AVALIAÇÃO SE RELACIONA COM OS ALUNOS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO DOCENTE E FUNDAMENTOS, DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS?.....	39
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
10. REFERÊNCIAS.....	46
11. APÊNDICE 1.....	48
12. APÊNDICE 2.....	49

1. INTRODUÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O processo de ensino-aprendizagem dentro da escola é um objeto de estudo muito abordado devido a um universo de possibilidades e diferentes perspectivas, que se podem ter a partir deste tema. Por ser algo vasto e multidisciplinar, este processo de ensino-aprendizagem é fragmentado em diferentes tópicos ou partes que o compõem, como por exemplo: objetivos, métodos, avaliação, entre outros. por exemplo. Estes elementos estão contidos dentro do ensino, fazem parte do mesmo plano de ensino ou de trabalho, se comunicam, no entanto, podem ser estudados também de modo individual, cada elemento sendo analisado dentro de suas características. Neste estudo qualitativo a avaliação escolar e seus elementos são o objeto de pesquisa. Como existem diversas disciplinas e conteúdos que utilizam-se de métodos avaliativos, e considerando que cada uma possui sua especificidade, este trabalho tratará de discutir sobre a avaliação escolar dentro do âmbito da educação física.

Ao longo de minha formação universitária por diversas vezes me deparei com a situação tanto de ser avaliado quanto ser o avaliador de alguém. Ao longo dos estágios docentes a tarefa de planejamento dos conteúdos me fez ponderar e buscar compreender mais sobre a avaliação, por ser algo ao meu ver complexo e fundamental para garantir um ensino de qualidade e coerência. Essas experiências docentes me fizeram problematizar inclusive o modo como eu fui avaliado quando era um aluno do ensino básico (educação infantil fundamental, e ensino médio). Sendo assim, percebi que os métodos avaliativos em educação física, muitas vezes, possuem um caráter meritocrático, visando apenas uma atribuição de notas, seriar os alunos, desconsiderar suas opiniões e ensinar um conteúdo de forma padronizada a todos, mesmo que, pertençam a contextos completamente diferentes. Portanto, a partir deste ponto de vista a avaliação “[...] está mais preocupada em aprovar ou reprovar o aluno, com o professor exercendo o seu poder incontestável de dono do saber (NETO, 1994, pg.125)”. Todavia, seria este o melhor sentido para o que deveria ser a avaliação escolar? Acredito que não, No entanto, avaliar de um modo diferente, quer dizer modificar uma visão de escola.

Quando tratamos da Educação física escolar, disciplina a qual falaremos neste trabalho, não é diferente. Avaliar pode ser mais do que aprovar e reprovar, ou buscar aptos ou inaptos, mas sim considerar os alunos como sujeitos e garantir instrumentos que possam dizer de se, de alguma forma, o aluno está ou não aprendendo, e além disso

promover o que as Leis de Diretrizes Básicas (LDB) de 1996 afirmam em seu art. 2º como “pleno desenvolvimento” do aluno, e assim, ajudar para que este chegue a uma interação com a disciplina e um diálogo com o professor. Para que isso aconteça nas aulas de educação física na escola, os professores necessitam de um olhar abrangente e plural, e através de suas formações, conhecer mais profundamente a temática da avaliação.

Sendo assim, a formação dos professores em educação física pode privilegiar um enfoque considerável na questão da avaliação e seus critérios, pois sem uma avaliação de qualidade não podemos atingir os objetivos da aprendizagem e estaremos apenas seriando e classificando alunos. Este trabalho, portanto, apresenta o seguinte problema de pesquisa: **Como os professores do campo da Educação Física escolar do Curso de Educação Física da ESEFID da UFRGS entendem o lugar do tema avaliação (e seus critérios) na formação profissional?**

Ao escolher estudar a avaliação dentro da UFRGS busquei conhecer um pouco mais sobre o que era produzido com esta temática dentro da universidade, e como este tema era visto por ela, no próximo capítulo relatarei como foi minha busca na universidade por produções científicas cuja temática envolvia avaliação escolar e avaliação em educação física escolar.

1.1 As produções da UFRGS sobre a Avaliação escolar em Educação Física na graduação

Para maior embasamento e fundamentação teórica sobre o que a Universidade tem produzido sobre o assunto dentro da sua graduação e pós-graduação, procurei referencial teórico dentro do sistema digital LUME repositório digital da UFRGS. Busquei por trabalhos acadêmicos e técnicos com o assunto “avaliação escolar” utilizando como palavra-chave: “avaliação escolar”, sem uma distinção de curso, busquei em todas as áreas e depois separei os trabalhos por áreas do conhecimento. Eu quis primeiramente saber entre os diversos cursos da UFRGS se a educação física era uma área das licenciaturas que se interessava por essa temática. O quadro 1, mostrado a seguir, foi feito por mim, com os dados obtidos pelo LUME, abaixo do quadro colocarei minhas interpretações a respeito do resultado obtido. Ao todo foram encontrados 14 trabalhos, divididos em 4 cursos. O levantamento foi o seguinte:

TABELA 1: Amostra de trabalhos contidos no LUME que tratavam da avaliação escolar

Instituição da UFRGS	Trabalhos de Especialização de Curso (quantidade)	Trabalho de conclusão de curso (quantidade)
Faculdade de Educação	5	3
Instituto de Letras	0	3
Escola de Educação Física	0	2
Instituto de Psicologia	1	0

Fonte: próprio autor.

Pude observar através da tabela acima que: a Faculdade de Educação é responsável por aproximadamente 57% dos trabalhos acadêmicos e técnicos da UFRGS com a temática da avaliação como objeto de pesquisa principal, em seguida, vem o Instituto de Letras com pouco mais de 21%, na sequência a Escola de Educação Física (foco desse estudo) com pouco mais de 14% e, por fim, o instituto de Psicologia representando em torno de 7%;

Entre todos os trabalhos nota-se que a temática da inclusão ganha evidência, pois está presente em 3 trabalhos, algo como 21% dos trabalhos sendo que os demais se dividem em várias temáticas. Com relação a Educação Física não constam trabalhos com esse enfoque na pós-graduação e existem apenas 2 na graduação.

Considerando que existem diversos cursos dentro da universidade que tem como foco a formação de professores, posso dizer que esse é um tema pouco abordado como “protagonista” nos trabalhos da graduação e pós graduação (especialização). A grande questão inicial para reflexão que levanto é: como os professores da graduação de licenciatura em educação física vêm esta baixa procura por problematizar a avaliação escolar dentro da graduação? Será que os critérios de avaliação estão tão claros para os graduandos e atingem os objetivos propostos que não estão sendo considerados um problema que necessita de estudos? Ou, estamos formando professores que consideram a avaliação escolar como algo a não ser questionado?

Este trabalho não se centrará especificamente nessas hipóteses, mas a todo momento essa reflexão estará permeando o texto. O Objetivo, no entanto, é ressaltar que a falta de atenção dada para a avaliação escolar no âmbito da educação física dentro da universidade pode esconder um “patinho feio”¹ da área, e por isso é importante analisar como os professores da ESEFID entendem o espaço da avaliação dentro do currículo e porque este não é um tema tão abordado. A conhecida história do “patinho feio” trata de um suposto pato filhote que tinha uma aparência desagradável e que era deixado de lado por parte de seus irmãos por suas características diferentes, e é neste sentido que gostaria de fazer uma analogia com a avaliação na educação física escolar, acredito que é um tema que por ser complexo e trabalhoso é pouco valorizado e abordado dentro da graduação.

Dentro do próximo item tratarei de apresentar os dois trabalhos encontrados no lume, para apresentar quais são as visões sobre o assunto trazidas nestes estudos e terminarei com minhas considerações.

1.2 Análise dos trabalhos do LUME do campo de Educação física que abordaram a avaliação

Dentre os trabalhos encontrados acima apresentados no QUADRO 1, examinei mais minuciosamente os ligados a Educação Física afim de buscar ferramentas para o debate desta monografia. Os trabalhos encontrados foram escritos por Tavares (2013) e Greco (2012). A primeira observação é que são trabalhos que foram realizados à quatro e cinco anos, e não foram mais realizados trabalhos com essa temática dentro da graduação em educação física após esse período, formando portanto uma lacuna de produção. Ambos os trabalhos foram pesquisas qualitativas realizadas por alunos de graduação.

No trabalho de Greco (2012) o objetivo era o de saber de que modo os alunos da UFRGS pensavam a avaliação durante seus estágios curriculares obrigatórios, alguns realizavam estágio no ensino fundamental e outros no ensino médio, todos em escolas

¹ Optei e assumo o emprego da expressão “patinho feio” para nominar um processo em que entendo haver descaso com a avaliação na Educação Física escolar, à medida que são priorizados esclarecimentos e estudos sobre diferentes temas e apropriação de conceitos e pouco se aprofunda sobre relevante tema no processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular.

estaduais de Porto Alegre. Foi identificado na pesquisa que os estagiários buscavam uma avaliação formativa e suas aulas tinham planejamento e objetivos definidos, todavia, ao longo do trabalho identificou-se que os componentes atitudinais foram fortes elementos da avaliação, frequência, uniforme e participação em aula, são exemplos dos princípios básicos que compunham as avaliações dos professores, que acontecia de uma forma mais processual e qualitativa. Os estagiários desconsideraram o Projeto político Pedagógico da escola em suas avaliações, se desvinculando das intenções pedagógicas da escola.

Na pesquisa de Tavares (2013), buscava-se compreender como era realizada, pensada e estruturada a avaliação escolar da educação física no município de Viamão-RS. Foram colaboradores da pesquisa duas professoras da rede pública, uma atuando em uma escola municipal e outra de escola estadual. Foi identificado que os critérios de avaliação utilizados pelas professoras se voltavam para os componentes atitudinais, procedimentais e conceituais, todavia, a autora afirma que em momentos não havia uma intenção pedagógica nessa avaliação, não era algo totalmente proposital avaliar essas três categorias analíticas, mas era algo que surgia conforme as aulas. Havia também algumas discrepâncias na avaliação, como avaliações de movimentos esportivos especializados em situações irreais e não de jogo, e a comparação de um aluno com o outro desconsiderando os aspectos individuais de cada um e suas experiências anteriores com a modalidade.

Em Ambos os trabalhos observei que os esportes coletivos eram os conteúdos mais utilizados nas aulas e que a avaliação estava ligada a participação nessas atividades e ou a execução de movimentos ligados a esses esportes. Posso dizer que as avaliações apresentadas nos trabalhos seguem linhas diferenciadas e visões de critérios de avaliação em certo ponto distintas, porém ambas parecem incompletas e ainda com lógicas excludentes como as trazidas no início deste trabalho. Os critérios qualitativos das avaliações apresentadas se baseavam em frequência e participação em aula. Além disso, a não intencionalidade pedagógica também pode ser considerada preocupante, pois é fundamental a um professor saber o que está transmitindo e mediando para saber sobre a qualidade do seu ensino, além do que os documentos como O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola são norteadores fundamentais para a contextualização da prática docente.

Considerando que estes trabalhos são um pequeno recorte da realidade da educação física escolar dentro do contexto do Rio Grande do Sul, e numa visão mais abrangente um recorte da avaliação feita no Brasil, acredito que para ajudar o leitor a se situar sobre como foi moldada a avaliação em educação física, farei um pequeno resumo sobre o histórico da avaliação escolar. Acredito que ficará mais claro compreender como é a visão dos professores da ESEFID-UFRGS sobre avaliação se compreender que é uma visão que veio sendo modificada com o tempo, e é fruto de diversos movimentos que aconteceram ao longo da história desta disciplina dentro do cenário brasileiro e regional.

2. UM BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Ao longo da história, a Educação Física escolar mudou, devido a uma série de alterações políticas, culturais, econômicas e de ideais, junto com essas mudanças seus objetivos e avaliação foram se metamorfoseando. Compreender um pouco da trajetória da avaliação ao longo do tempo nos ajudará a compreender como foi sendo formada a atual visão dos professores em relação ao tema.

Considerando a trajetória histórica dessa disciplina trazida por Fernandes e Greenville (2007) trago um pequeno resumo das metamorfoses da avaliação em educação física escolar e suas limitações. No início sistemático da escola por volta do século XVII, a escola era uma instituição política pautada em reforçar de modo opressivo os ideais do estado, império, poder religioso e republicano, sendo as avaliações feitas predominantemente de forma documental, aplicação de provas escritas e orais com caráter diagnóstico de aptos e inaptos. Posteriormente, o militarismo transformou a Educação Física em uma disciplina pautada especialmente pelos métodos ginásticos europeus. As avaliações eram teóricas e práticas, sempre relacionadas a aptidão física e busca dos mais capazes, sendo assim, os alunos eram totalmente submissos e impedidos de desenvolver sua criticidade, a educação física buscava um padrão corporal e de aptidões físicas e as avaliações eram pontuais e se centravam dentro das valências físicas clássicas: força, velocidade e resistência.

Seguindo a cronologia, os métodos higienistas sucederam os métodos ginásticos, era apoiado pelos militares e recebeu influências da área médica “com discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia” (DARIDO, 2013, p. 13). Neste momento a educação física ainda era voltada para a aptidão física esquecendo aspectos sociais dos indivíduos em sociedade, todavia havia uma preocupação maior com o corpo, parâmetros de saúde biológica, fisiologia e anatomia, a avaliação ainda era algo pontual marcado por provas físicas de aptidão e teóricas sobre conceitos de fisiologia e anatomia, ainda não havia um espaço para compreensão de que um aluno era um ser que

também possuía conhecimentos e que os diferentes contextos existentes, dentro de sala de aula, poderiam ser positivos nas construções das avaliações.

Em seguida, existe a modificação da educação física para uma lógica voltada ao treinamento desportivo, concentrada em formar equipes de desporto competitivas, focando o ensino em processos de biomecânica de movimento, excluindo alunos com limitações de performance e mais uma vez não considerando-os indivíduos críticos e culturalmente amplos. Os fundamentos do esporte se tornaram os principais objetivos da avaliação, saber fazer passes de futebol, saques do voleibol, arremessos do basquetebol entre outros fundamentos. Era necessário saber fazer execuções de movimentos e em testes teóricos era necessário conhecimento sobre regras dos esportes e seu conteúdo histórico basicamente.

Segundo Coletivo de Autores (1992), entre os anos 70 e 80 o surgimento de diversas práticas renovadoras, incluíam os movimentos "Psicomotricidade", "humanista" e "Esporte Para Todos". Todos se baseando em uma ideia de dualismo e de perspectiva mais social e construtiva e humanizada do aluno, embora tenham suas diferenças, a avaliação qualitativa começava a ganhar espaço em relação à quantitativa. Iniciou-se uma visão de avaliação mais contínua do aluno, a valorização das aulas como critério de avaliação, a inclusão de aspectos como envolvimento e participação. Sendo assim, o aluno começou a ganhar mais visibilidade e o conhecimento passou a ser algo mais moldável de acordo com o contexto e com a realidade dos alunos.

Por fim, a última perspectiva apresentada em minha linha cronológica é a perspectiva crítico-superadora, que dividiu a educação física em cinco áreas do conhecimento, onde a avaliação era ainda mais contínua e considerava aspectos culturais e sociais dos alunos e de uma relação mais participativa entre professores e discentes. Se propunha a colocar desafios aos alunos para instiga-los a resolver problemas e construir o conhecimento. Neste modelo não havia uma avaliação pronta, dependia da forma com que se queria alcançar os objetivos propostos pelo professor e além disso, começou-se a permitir que o aluno possa fazer uma autoavaliação de sua aprendizagem.

Todos esses movimentos contribuíram para a visão atual de educação física trazida pelos autores atuais em educação. Apresentei este histórico para demonstrar que

a educação física e seus métodos avaliativos vêm se modificando e visando cada vez mais uma avaliação completa do aluno e a garantia de seu direito de aprendizagem. No próximo capítulo apresentarei a visão atual da avaliação em educação física a partir de tudo o que já se construiu na área. Apresentarei também que a visão atual ainda não é homogênea, existem diferentes formas ainda hoje de se avaliar. Compreender essas diferentes visões ajudará a entender como os professores da ESEFID se posicionam dentro da visão atual de avaliação escolar.

3. A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATUALIDADE

Iniciarei com o aprofundamento deste trabalho quanto a meus objetivos. Mostrarei neste capítulo o que os diferentes autores falam sobre a avaliação na atualidade, alguns discursos que vêm norteando as visões sobre o tema. Através desta seção do trabalho poderei encerrar a apresentação e introdução do tema e terei subsídios para compreender e realizar interpretações das visões dos professores da ESEFID sobre a importância da avaliação na formação profissional dos seus alunos. Posteriormente a este capítulo relatarei meus problemas de pesquisa.

O material teórico que utilizei nesta seção se encontra na biblioteca da ESEFID-UFRGS e foi escolhido por mim por haver um fácil acesso e pelo fato de, por si só, já ser uma amostra sobre a visão que o corpo docente da universidade possui sobre a temática em questão. Através de minha pesquisa bibliográfica pude observar que atualmente o debate sobre avaliação se dá em torno de três concepções de avaliação, segundo Fonseca et al (2015, pg. 81) seriam as concepções de avaliação: tradicional, formativa ou mediadora e concepção emancipatória.

Visando primeiramente apresentar cada modelo e depois fazer um fechamento sobre a relação ou não relação entre eles, iniciarei tratando de cada modelo de forma separada, iniciando pelo modelo tradicional. Este modelo, embora fosse algo que vigorou nos anos 1970 ainda é tema de questionamento por se fazer presente atualmente nos debates sobre avaliação escolar. Esta perspectiva se baseia em princípios quantitativos e classificatórios dos alunos, a preocupação não é tão direcionada ao que se aprendeu mas a avaliação tem um caráter de aprovação ou reprovação ao final de um período letivo. Os alunos deveriam se submeter a diversos testes físicos e deveriam atingir um desempenho pré-estipulado sob a ameaça de não serem aprovados através de uma nota, a preocupação não está em torno do aprendizado, mas da aptidão. Segundo Darido e Rangel (2017, pg.123):

“a aplicação destes testes era mecânica, descontextualizada e aleatória: os professores não explicavam aos alunos os objetivos desses testes e tampouco havia vinculação entre estes e o programa desenvolvido ao longo do ano. Todavia, todos os estudantes eram submetidos aos testes e muitos ao sentimento de incompetência e vergonha. Alguns nem participavam das atividades das aulas, mas precisavam ter uma nota.”

Embora este sistema de avaliar proporcione pouca reflexão e construção de diálogos em aula ainda é utilizado hoje em dia, conforme no trabalho de Tavares (2013) podemos ver uma das professoras da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, que foi um dos sujeitos da pesquisa, defender a ideia de “fazer uma avaliação física trimestral” e que “o mínimo que eles (os alunos) tem que ter é aptidão para correr, caminhar e fazer esse tipo de atividade”. Embora nesta pesquisa mostrasse que a avaliação da professora citada possui aspectos da avaliação formativa também, posso constatar uma presença forte do caráter classificatório de alunos e valorização das aptidões físicas, algo característico do modelo tradicional de avaliação.

Outra concepção trazida por Fonseca et al (2015) é a Formativa ou mediadora “identificada com princípios qualitativos, em que a função da avaliação está relacionada com a dinamização do processo ensino-aprendizagem”. Sendo assim, a questão principal desta concepção é a de que deve-se garantir o aprendizado dos alunos e, para isso, é necessário incluir questões subjetivas na avaliação, e professor e aluno são olhados como mediadores em formação. Portanto a avaliação pode ser algo adaptado para cada contexto e os alunos não são comparados entre si, mas cada um dentro de sua individualidade e respeitando suas características, há uma análise mais completa do “todo”, são incluídos na avaliação as questões atitudinais como participação e envolvimento entre outras.

Além disso, uma característica fundamental da avaliação formativa é a perspectiva de que a avaliação é processual, construída dia a dia, a partir de instrumentos e observações. Definindo a avaliação formativa ou mediadora, Luis (2013) traz a seguinte definição:

“A avaliação formativa caracteriza-se por um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, de aprimorá-lo, redirecioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que ocorra com sucesso” (LUIS, 2013, pág.46)

O comprometimento com o aprendizado é algo trazido pela avaliação formativa e também do próximo modelo de avaliação trazido neste trabalho tendo como referência a classificação feita por Fonseca (2015), a avaliação Emancipatória. Esta é de certa forma uma ampliação da perspectiva formativa, segundo Fonseca et al (2015) A visão emancipatória:

“[...] Amplia a perspectiva formativa e mediadora contemplando a dimensão político-pedagógica com o propósito de mobilizar o senso crítico do educando individualmente e da escola como um todo, buscando a emancipação individual e institucional a partir de processos autoavaliativos.”

Diferente das demais, seu olhar está focado no desenvolvimento da criticidade de aluno e escola. Apresentar problemas e permitir que o aluno consiga solucioná-los e ainda, que ele possa fazer uma auto-análise do processo, permitindo também que este indivíduo, possa se avaliar para além dos instrumentos que o professor utiliza, tornando o aluno emancipado quanto a formação de ideias e conceitos sobre si. Não deixa de se utilizar as mesmas características da educação mediadora, mas sim se aprofunda nelas e introduz o incentivo a criticidade e resolução de problemas, além da possibilidade de auto-avaliação.

Dentro das concepções apresentadas, a emancipatória é a que vem ganhando maior incentivo por parte dos autores em educação física escolar, todavia é uma visão extremamente complexa que envolve professor e aluno, e a escola como um todo. Os instrumentos avaliativos devem ser capazes de regular a aprendizagem de modo processual e ainda criar desafios, estimular a autonomia e criticidade. Sendo assim, os autores buscam esclarecer e sugerir como este modelo pode ser realizado de forma eficaz. Segundo Selbach (2010, pg. 149-150) uma avaliação em educação física deve ter algumas características de como ser:

- “Formativa: traz benefício ao aluno, situando seu progresso e seus limites e destacando os pontos em que necessita maior empenho e dedicação.
- Global: oferece informações não apenas sobre os avanços corporais conquistados pelo aluno, mas também sobre seus interesses e suas motivações, suas necessidades e as habilidades em que melhor e pior se apresenta.
- Contínuo: leva em conta as provas, mas baseia-se também em suas lições, em seu trabalho em grupo e, sobretudo, na observação de seu desempenho cotidiano.
- Diversificado: Utiliza diferentes fontes de informação e assim considera o desempenho nas provas e em aula, em trabalhos individuais e em grupo e seu empenho em apresentar tarefas de desafios propostos.
- Integrador: Leva em conta a diversidade física e relacional do aluno e sua situação na escola, como aluno novo e em processo de integração

ou não. Considera, ainda, e de forma integrada sua assimilação e progresso em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

- Apaziguador: dessa forma o aluno se percebe como instrumento normal do acompanhamento de seu progresso, não causando tensões e ansiedades, ao mesmo tempo em que valoriza seu desempenho pessoal, contribuindo sempre com a sua autoestima.
- Explícito: informa aos pais não apenas resultados, mas etapas de conquistas e progressos.
- Transparente: explicita os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino.”

Uma avaliação completa e emancipatória é um processo complexo e trabalhoso como se pode ver. A utilização de instrumentos qualitativos ou critérios de avaliação são os fatores decisivos para que esta avaliação tão abrangente aconteça. Os critérios de avaliação são estipulados pelos professores, e portanto variam, de acordo com os objetivos que esses docentes buscam alcançar, no entanto, todo o critério de uma avaliação formativa, mediadora ou emancipatória se baseia na observação. Falando sobre como deve ser a observação do professor que utiliza uma abordagem processual de avaliação, Luis (2013, p. 44) afirma: “Sobretudo, é fundamental superar a visão meritocrática da avaliação que procura os melhores alunos. No caso da educação física, a procura dos mais hábeis, no ensino da arte, a dos mais talentosos.” Visando distribuir este olhar do professor de uma forma mais organizada criaram-se teorias, a que utilizarei como referência neste trabalho é formulada por Zabala (1998)

Segundo Zabala, os critérios de avaliação em educação física escolar podem ser distribuídos em três tipos de conteúdos ou dimensões: conceituais, atitudinais e procedimentais. Falarei brevemente sobre cada conteúdo para apresentar ainda mais as complexidades de se estabelecer uma avaliação coerente, mostrando que existem diversos fatores que devem ser levados em consideração.

Iniciando pela dimensão, esta é talvez a mais comum de ser observada dentro da escola, todavia não se pode afirmar que possui mais importância do que os demais conteúdos. Essa dimensão contém conceitos e princípios:

“ [...] como seu nome sugere, envolvem a abordagem de conceitos fatos, teorias, hipóteses e princípios e se referem à construção ativa e dinâmica das capacidades técnicas para que os aluno possam operar movimentos e símbolos ideias e imagens que representam a realidade (SELBACH, 2010).”

É uma dimensão fortemente relacionada a assimilação de conceitos, nomenclaturas e dados entre outros. Segundo o próprio Zabala as definições de conceitos e princípios são abstratas, em suas próprias palavras:

“Os conceitos de referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios de referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação”. (ZABALA, 1998, p.42)

Dentro da educação física esta dimensão pode incluir, por exemplo, atividades como conhecer a história de determinado esporte, regras de uma determinada luta, nomenclaturas de figuras da ginástica, nomes de músculos, ossos articulação e muitos outros conceitos que podem ser trabalhados dentro das aulas de educação física, além dos princípios de gestos motores ou de determinada prática.

Os conteúdos Atitudinais são dimensões mais subjetivas onde são avaliados comportamentos e atitudes dos alunos, essas atitudes vão muito além de participação, mas sim o envolvimento e a reação dos alunos em situações conflituosas, uma análise de sua capacidade de diálogo e de se relacionar com o professor e os outros colegas.

“Espera-se, desta forma, que, na valiação empreendida pela educação física, os alunos sejam observados na sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate (DARIDO, 2017)

Um exemplo de avaliação pautada sob aspectos atitudinais foi encontrada no trabalho e conclusão de Greco onde os estagiários de educação física em suas avaliações “ [...] em sua grande maioria os critérios utilizados foram frequência, uniforme, interesse/participação”. (GRECO, 2012, pg. 29).

Por fim, trago os conteúdos de ordem procedimental. São aqueles os quais o professor busca avaliar o “saber fazer do aluno”. Uma avaliação completa deve considerar os conceitos, os comportamentos e também a questão do fazer, o realizar efetivamente uma tarefa. Na visão procedimental seus conteúdos são: “um conjunto de ações ordenadas e com um fim. Como se aprende a realizar ações? A resposta parece óbvia: fazendo-as”. (ZABALA, 1998, p. 45). Esta é uma dimensão interessante por auxiliar a compreender, por exemplo, como alunos que conseguem realizar gestos e tarefas, ou conseguem dentro de uma atividade de jogo ou esporte tomar decisões, mesmo não possuindo total conhecimento sobre os conceitos que envolvem a prática.

Após ter apresentado as perspectivas de avaliação e dimensões de seus critérios de avaliação concluo este capítulo compreendendo que o debate sobre avaliação escolar em educação física é uma questão ampla e profunda, e que atualmente, de acordo com os autores aqui apresentados, a ideia de avaliação e de formação de seus critérios está visando sair de um olhar tradicional e meritocrático, de atribuição de notas e apenas busca de uma aprovação dentro de uma seriação, para uma visão maior, complexa e subjetiva de avaliação. Uma avaliação mais preocupada com a aprendizagem do aluno e suas interações, com as questões de conteúdo, comportamento e saber fazer, são o objetivo final deste processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, ela não pode mais ser vista como algo pontual, mas sim um processo contínuo e baseado na observação e diálogo.

“É preciso convertê-la em um processo contínuo de reflexão crítica, de informação e interpretação sobre a realidade, de investigação de efetivação das finalidades educativas e de ponto de partida para promover as mudanças necessárias” (LUIS, 2013)

No Capítulo a seguir tratarei de meus problemas de pesquisa que me auxiliarão na construção deste trabalho e serão minhas categorias de análise utilizadas.

4. CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Visando atingir o objetivo principal desta pesquisa de saber “**Como os professores do campo da Educação Física escolar do Curso de Educação Física da ESEFID da UFRGS entendem o lugar do tema avaliação (e seus critérios) na formação profissional?**”, elaborei três questões de pesquisa que servirão como categorias de análise nas quais se basearão as discussões deste trabalho e que auxiliarão na busca do objetivo principal desta monografia. Após a apresentação das categorias, apresentarei no capítulo seguinte quais serão os métodos que esta pesquisa se utilizará para obter as respostas a esses problemas e para atingir o objetivo deste trabalho.

Cada categoria se baseia em uma pergunta elaborada por mim a fim de sintetizar todo o material que obtive durante este trabalho. Após esclarecido isso apresento minhas três categorias de análise ou questões norteadoras da pesquisa:

- Qual é o conceito de avaliação?
- Qual é a definição de critérios de avaliação e instrumentos de avaliação?
- De que forma os alunos das disciplinas de estágio docente e fundamentos, do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, se apropriam dos conceitos de avaliação nas suas práticas?

Estas três questões serão nortearão os capítulos de discussão desta pesquisa. Cada uma será abordada individualmente utilizando-se os dados obtidos dos professores participantes desta monografia.

5. DESCRIÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Pensando sobre a temática em questão e meus questionamentos levantados, escolhi fazer neste trabalho uma pesquisa qualitativa relatada de forma descritiva. Para Stake (2011), a pesquisa qualitativa é a ciência do particular. Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana; é um pensamento interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico e, para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Por fim, ainda devo dizer que segundo Silveira e Córdova (2009): “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Portanto a não necessidade de quantificar de forma numérica é uma característica importante que a diferencia de pesquisas com abordagem quantitativa.

Os instrumentos que utilizei neste trabalho são a análise bibliográfica de livros e periódicos e a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise de bibliografia foi pautada pela busca do tema “avaliação escolar” e “avaliação escolar em educação física”, além de “didática” e “didática em educação física”. O primeiro local onde busquei por bibliografias que pudessem falar sobre avaliação foi o LUME, o Repositório Digital da UFRGS, por se tratar de um trabalho feito com sujeitos da universidade e pelo objetivo da pesquisa em si ser relacionado a ESEFID-UFRGS. No Lume fui até a aba intitulada “Trabalhos acadêmicos e técnicos”, e busquei pesquisas através das palavras chaves: “avaliação escolar” e “avaliação escolar em educação física”.

Para tratar da introdução e revisão da bibliografia minha fonte de materiais científicos foi a biblioteca da ESEFID-UFRGS. Procurei livros que tratassem sobre

avaliação escolar, avaliação escolar em educação física, didática e didática em educação física.

Compreendendo que para compreender meu tema eu deveria ter um contato com os professores da ESEFID estipulei que deveria fazer entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores somente do curso de educação física da ESEFID, a escolha dos professores se baseou pelas disciplinas as quais estes ministravam. Minha busca iniciou-se no “Portal do Aluno” da Universidade em seu endereço eletrônico: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/aluno>. Acessando o portal tive acesso as disciplinas do curso inteiro de Educação física licenciatura com a relação de seus respectivos professores, dentro dos quais, optei por escolher os responsáveis pelas supervisões das disciplinas de estágio docente, (estágio docente em educação infantil, estágio docente em ensino fundamental e estágio docente em ensino médio) onde ao todo são 7 professores que ministram essas disciplinas. Todavia, um destes professores é o orientador desta pesquisa, e por este motivo retirei ele dos sujeitos pesquisados por uma questão ética, portanto convidei os outros 6 professores para participar desta Monografia, dentre os quais, 3 aceitaram.

Além dos professores das disciplinas de estágio docente, escolhi os professores das disciplinas de fundamentos destes estágios, pois são estas as disciplinas que visam trazer uma base para aqueles que cursarão os estágios obrigatórios do currículo. Portanto, convidei os professores das disciplinas: fundamentos da educação infantil, fundamentos do ensino fundamental e fundamentos do ensino médio. Ao todo eram 6 professores que ministravam estes conteúdos, destes 6, metade também supervisionava os estágios docentes, portanto já tinham sido convidados, portanto convidei também os outros 3 para participarem das entrevistas. Dentre os professores exclusivamente de fundamentos, nenhum aceitou o convite de participar da pesquisa, sendo assim, no total desta pesquisa tive 3 professores que aceitaram contribuir, todos do sexo feminino, onde destas professoras, duas ministravam a disciplina de fundamentos e supervisionavam algum estágio docente, a outra professora somente supervisionava um dos estágios, não ministrando uma disciplina de fundamentos.

Minha ideia inicial foi a de fazer entrevistas semiestruturadas de modo pessoal utilizando gravador de áudio e posteriormente transcrevendo-as. Todavia, devido a falta de disponibilidade e por conflitos de horários entre eu e uma das professoras, somente consegui realizar a entrevista gravada com duas delas. A terceira professora que aceitou

contribuir recebeu as perguntas utilizadas em meu roteiro de entrevistas de forma eletrônica por *email* e posteriormente me enviou suas respostas também na forma de correio eletrônico. Quanto às entrevistas gravadas, foram realizadas dentro das dependências da ESEFID, mais precisamente na biblioteca. Utilizei um gravador de áudio do aparelho celular *ASUS ZENPHONE GO* e posteriormente foram transcritas para o computador individualmente de forma digitalizada. Todas as entrevistas foram realizadas mediante a assinatura de um Termo Livre Esclarecido por parte do professor entrevistado e de minha própria assinatura. O Termo utilizado se encontra no APÊNDICE 1 deste trabalho.

As entrevistas se baseavam de forma semiestruturada em 7 perguntas para diálogo, no entanto, durante as entrevistas também houve espaço para perguntas adicionais formuladas por mim no momento, devido ao desenrolar do diálogo, caso eu ainda quisesse saber mais detalhes sobre o assunto tratado, ou caso sentia que o entrevistado não compreendeu plenamente a pergunta eu a refazia com outras palavras. Portanto utilizei de certa forma minha sensibilidade como pesquisador. Essa sensibilidade se traduz na forma de aproximar as questões das identidades, percursos e atividades realizadas pelas professoras e as quais eu me apropriei. O modelo semiestruturado das perguntas realizadas se encontra no ANEXO 2 deste trabalho.

Iniciarei agora a abordar as questões orientadoras de pesquisa utilizando os dados das entrevistas e as bibliografias. Esta parte da monografia é o desenvolvimento deste trabalho e será dividida em três capítulos, cada um tratará de uma categoria de análise, formulada com base nas questões orientadoras anteriormente apresentadas em outro capítulo desta monografia. Dentro destes capítulos, serão mostrados os dados obtidos relacionados a cada problema contendo extratos das entrevistas, bibliografias e minhas considerações.

5.1 Finalizando a metodologia e apresentando os capítulos

O próximo capítulo, assim como os demais desta pesquisa que se encontram antes das considerações finais, será para descrição e discussão sobre o que os professores apresentaram em suas entrevistas. Por motivos éticos não citarei os nomes dos professores entrevistados, os representarei pelo título com inicial maiúscula “Professora” acompanhado de um numeral romano “I, II, III”. Como participaram desta pesquisa 3 professores, e que todos são do sexo feminino, vou representá-los como Professora I, Professora II, Professora III. As citações dessas Professoras foram extraídas das entrevistas realizadas seja em gravações ou por meios digitais.

6. QUAL O CONCEITO DE AVALIAÇÃO?

Ao falar com os professores e descobrir suas trajetórias de formação, foi nítido que todos perceberam uma mudança no modo de avaliar do passado e da atual Educação física. Em sua formação básica, os professores, quando eram alunos da educação básica, relataram terem sido avaliados de uma forma tradicional, sem muita reflexão, de forma classificatória e punitiva, com avaliações pontuais sobre o saber fazer e questões de aptidão física. No entanto, esta ideia tradicional de avaliação começa a ser moldada ao longo do tempo e formação desses profissionais. Trago agora alguns relatos sobre como estas professoras foram instigadas a trabalhar com as perspectivas não-tradicionais, onde a avaliação é um processo.

“estudei sempre em escola pública de um município do interior do rio grande do sul, onde a avaliação era predominantemente tradicional, quando eu vou ao ensino médio eu faço o magistério, então faço o ensino médio normal e ainda a formação no magistério onde já aí eu comecei a pensar algumas coisas diferentes sobre a avaliação, onde os professores ali já começaram a trazer algumas coisas, eu cursei em 96, aí os professores já começaram a trazer algumas discussões aí da jussara Hoffman e outros autores que pensavam numa visão de avaliação diferente da tradicional que era praticada né. Então eu posso dizer que já fui desconstruindo essa visão de avaliação na educação básica” (PROFESSORA II)

“Na verdade sempre me preocupei com a avaliação tanto como aluno do curso superior e mais ainda depois que me tornei professora. Achava muito cruel tu definir o que uma outra pessoa tinha aprendido ou não...até mesmo porque esta aprendizagem estava diretamente relacionada ao meu trabalho. Porém, tive a oportunidade de trabalhar como assistente pedagógica em uma universidade e lá realmente aprendi e compreendi a lógica do planejamento escolar e por consequência a lógica do processo avaliativo.” (PROFESSORA III)

Os anos 1990 foram uma época de difusão de novas ideias e concepções de avaliação, a ideia de educação e avaliação mediadora aparecem no cenário nacional como uma nova vertente e autores aparecem, autores como Jussara Hoffman são citados em mais de uma entrevista. A Professora I fala que sua mudança inicial sobre os conceitos de avaliação se deram quando ela já atuava como docente em escola pública e que antes dos anos 1990 as avaliações eram baseadas em critérios técnicos de execução de movimento. Relatando sobre os métodos avaliativos que ela utilizava antes de surgirem as vertentes mediadoras e emancipatórias, ela relata como avaliava:

“Com provas práticas, ao final de cada bimestre, na época o calendário era organizado por bimestre, eu fazia as provas práticas, e isso que começou a me criar um certo desconforto, porque eu tinha

alunos que não acertavam um saque no teste, e eu acompanhando as aulas eu via q eles estavam apresentando um aproveitamento bom e vinham melhorando enfim, e ai quando chegava a hora que eu ia fechar a avaliação desses alunos eu acabava meio que subvertendo aquele teste, eu achava injusto, ai eu meio que fazia uma volta e acabava atribuindo uma outra nota para esse aluno, não aquela do teste, mas ficava sempre com aquele desconforto como se eu tivesse ferindo um princípio” (PROFESSORA I)

Acredito ser interessante que embora as professoras relatassem, que tiveram uma formação básica e até profissional em alguma parte voltada para uma perspectiva tradicional, as mesmas já traziam certa identificação com outra lógica de pensamento, com uma avaliação mais abrangente e processual, muito mais complexa do que avaliar para verificar o aprendizado ou uma avaliação classificatória, se identificando com a afirmação de Luis (2013, p. 44) que afirma: “não é possível dar conta da complexidade do aprender e do ensinar ao se considerar que a avaliação é uma prática pontual, isolada, constatativa e pretensamente objetiva”. Além disso, na fala da Professora II ela diz que a “avaliação tradicional é Punitiva” e que por isso ela não se identifica com esse modelo, concordando com Soares et al (1992) que defende que a nota não deve ter o papel de punir o aluno, ou ser uma espécie de repressão, mas sim de que deve ser utilizada para informar os passos que aconteceram ao longo do caminho da aprendizagem. De forma clara, a visão destas professoras é de que a avaliação é algo maior, um processo, onde o aluno e professor mediam conhecimento, sendo o professor o responsável por instituir os objetivos daquele aprendizado. Avaliar gestos técnicos de forma pontual e comparativa, sem analisar o processo de ensino e aprendizagem, não é um olhar completo e verdadeiro sobre o progresso de determinado aluno dentro das aulas. Sendo assim, a visão quantitativa não se torna suficiente, pois somente a visão qualitativa traz uma visão do todo, e é mais subjetiva do que classificatória. Segundo Darido (2013, p.23) há uma crítica ao modelo tradicional pelo fato de este se baseia apenas no domínio motor e no rendimento físico e não nas relações subjacentes. Na opinião da autora a “avaliação em educação física deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos”. Esta visão se aproxima da ideia das entrevistadas para esta pesquisa. Encerrando com a questão da avaliação defendida pelas professoras ser uma avaliação não-tradicional, trago uma forte declaração da Professora I, que defende a ideia de que a avaliação tradicional é punitiva e que é uma “perspectiva negativa”. A declaração é a seguinte:

“porque a avaliação tradicional é punitiva, ela vem pra punir, pra dizer o certo e errado e pra tirar nota, então é algo negativo porque o aluno começa com a nota e depois ao longo do trimestre ele vai só perdendo nota, perdendo ponto, sim por isso que a jussara defende que ela é punitiva, sentensiva e criminal, pois tu só vai saber dela la no final do processo onde tu já não pode fazer nada, e ela diz que o aluno em geral é réu e sempre culpado.” (PROFESSORA I)

Concluindo sua citação a Professora I ainda explica o que para ela é a diferença de se lidar com a avaliação de um modo mediador ou emancipatório, “a perspectiva de se trabalhar uma avaliação mediadora e emancipatória é isso, tu acompanhar o processo, pra te justamente ver né, bom esse aluno não “ta” bem, mas o que eu posso ajudar?” (PROFESSORA I). Esta citação demonstra outro diferencial das metodologias não tradicionais: o aluno e seu aprendizado são o objetivo principal.

Outro fator muito falado nas entrevistas foi a divisão da avaliação nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais trazido por Zabala (1998). Para a professora I “os conceitos de ordem atitudinal procedimental e conceitual que seria um olhar maior do aluno, não que seja completo mas didaticamente ajuda!”. Considerando a educação física como um universo abrangente utilizasse classificações e conceituações para facilitar a observação por parte do professor, a divisão nas três ordens apresentadas seria um modelo apontado pelas professoras que pode ajudar na avaliação, no entanto ele não é completo como afirma a professora I, algo também defendido pela professora III, que afirma que: “Existem tendências pedagógicas que nos apontam outras perspectivas para aula de educação física e por consequência outros critérios avaliativos que perpassam além do saber fazer, o compreender e sentir o corpo e movimentos! (PROFESSORA III).

Concluo que a definição de avaliação das professoras entrevistadas é muito similar e pode ser sintetizada pela seguinte declaração da Professora III: “O meu conceito de avaliação escolar é sempre a avaliação processual, onde permite que o aluno seja parte integrante de todo o processo avaliativo”. Sendo assim, é uma avaliação formativa em sua essência, pois segundo Perrenoud (1999, p.100) : “é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver [...]”. Embora as professoras trabalhem de diferentes formas a avaliação formativa, percebo uma tendência mais forte voltada para o modelo emancipatório, pois por mais de uma vez foi citado nas entrevistas uma busca maior por autonomia dos alunos. Defendendo minha afirmação colocarei três citações, uma de cada professora sobre a educação emancipatória:

“eu não me vejo no direito de impor isso, mesmo que eu tenha minhas convicções sobre o que é adequado pra mim e certas situações, mas eu não tenho o papel de impor pra eles isso, fico mais no papel de orientá-los, mesmo que agente tenha aqueles princípios que agente acredita, mas agente quer que eles se sintam autônomos né pra agir de acordo com as práticas que eles determinaram, eu utilizo auto-avaliação, mas eles nas suas aulas podem ou não utilizar” (PROFESSORA II)

“Então no estágio particularmente eu tenho trabalhado sempre com os alunos nessa perspectiva formativa, emancipatória e esse é um desafio para os alunos. E vou te dizer assim que temos feito experiências muito ricas” (PROFESSORA I)

“Existem tendências pedagógicas que nos apontam outras perspectivas para aula de educação física e por consequência outros critérios avaliativos... E sobre as tendências - são as críticas... Como por exemplo - Superadora, Emancipatória, Aulas abertas, entre outras” (PROFESSORA III)

Na primeira a professora II relata que não impõe sua perspectiva de avaliação aos alunos para que estes a utilizem em suas práticas, mas sim que isto deve ser construído e decidido por eles, pois ela permite que tenham autonomia para pensar suas práticas. Já a Professora I, abertamente declara trabalhar com essa visão emancipatória por possuir boas experiências com esse modelo. Por fim, a Professora III, apesar de não deixar claro que trabalha de uma forma emancipatória mostra que sua visão está voltada a perspectivas críticas, onde uma delas é a emancipatória, e traz ainda outros modelos de avaliação não citados neste trabalho, o que enriquece a pesquisa.

Após constatar que o conceito de avaliação apresentado seja que ela é um processo qualitativo amplo, processual, e que o modelo emancipatório é o mais utilizado nas práticas dessas professoras, busco saber de que modo elas organizam suas práticas. Esta minha busca me levou a questioná-las sobre a utilização de instrumentos avaliativos e critérios de avaliação, suas definições e conceitos. Esta será a temática seguinte que tratarei em minha pesquisa visando aprofundar meu conhecimento sobre o conceito de avaliação utilizado por estas professoras.

7. QUAL É A DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO?

Quando os professores tratavam sobre as definições do conceito de avaliação, indiretamente falavam sobre critérios avaliativos, que estes seriam a chave para trabalhar e avaliar de modo coerente e de atingir os objetivos propostos, no entanto, em minha mente enquanto fazia as entrevistas pensava que quando falavam de instrumentos avaliativos estavam falando de critérios de avaliação, no entanto percebi que estes são conceitos diferentes e gostaria de diferenciá-los utilizando as palavras dos professores e minhas interpretações. Ao longo desta parte da monografia apresentarei a opinião dos professores sobre as definições de instrumentos avaliativos e critérios de avaliação e como eles se relacionam e compõem a avaliação.

Falando primeiramente dos instrumentos, percebi pela fala dos professores que quando falavam de instrumentos estavam se referindo a meios, ou ferramentas que eram aplicados na prática do professor e que em sua visão ajudariam a deixar mais evidente determinado componente da aprendizagem que fazia parte dos objetivos traçados inicialmente. Quando realizavam uma prova teórica nas aulas este era o instrumento, ou quando solicitavam uma autoavaliação dos alunos essa autoavaliação era o instrumento, ou diários de campo produzidos durante as aulas, ou qualquer outro meio que pudesse auxiliar no trabalho de “coletar argumentos” nos quais uma avaliação podia se basear e atribuir posteriormente um conceito. Na visão dos professores, apenas os instrumentos em si não definiriam o modelo de avaliação utilizado. Quando a Professora II falava sobre os modelos de avaliação e seus critérios utilizados afirmou que os instrumentos em si não definem o tipo de modelo utilizado, se for tradicional, mediador ou emancipatório. Segundo a Professora II:

“Claro que a lógica tradicional ela não se encerra no instrumento de avaliação, isso é importante porque ai tem gente que fala: “a teve um trabalho lá que não era com consulta, então é um trabalho numa logica tradicional”. E isso não quer dizer que é aquela avaliação tradicional ou não, o instrumento não define a avaliação, mas sim a tua relação com aquele instrumento e o que tu tá construindo com aquele instrumento, todo o processo durante aquele período, por exemplo um semestre, que define quem tu é, o que tu acredita e como é tua avaliação, não o instrumento em si, mas isso é só pra gente pensar.” (PROFESSORA II)

Segundo a Professora II, a relação que o professor tem com o instrumento é o que define o modelo ou perspectiva daquela avaliação, e se a o olhar para o que está sendo construído tem uma lógica processual ou não, da mesma forma que Hadji (2001, p.20) que afirma que: “ é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa” e também com Luis (2013, p.46) que diz que “não são exatamente seus instrumentos ou um padrão metodológico determinado que dão caráter de formatividade, mas o seu poder de informar sobre o processo a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno”. Como um reforço dessa visão, a Professora I fala também sobre os instrumentos avaliativos não definirem a avaliação. Ela afirma que:

“Não importa se eu fiz uma avaliação prática de voleibol, ou se eu dei uma prova pra eles fazerem, ou dei um número no final do trimestre como marcador de aprovação. Se eu olhar esses instrumentos com um olhar qualitativo e processual e não classificar os alunos em aptos ou inaptos somente, ou aprovados ou não aprovados como se isso fosse tudo, aí a avaliação pode ser qualitativa, se eu ver o progresso ao longo de todas as aulas do aluno até chegar aquela avaliação, não ver ela como um fato isolado e determinante totalmente da minha ideia sobre aquele aluno”. (PROFESSORA I)

Sendo assim, a visão mais forte é de que os instrumentos são fundamentais na avaliação por fazerem parte da prática avaliativa em si, sem haver uma prova, um trabalho, um diário das aulas, um registro de observações entre outros, não é possível ter o que chamo de “argumentos avaliativos”, informações que baseiam uma avaliação coerente. No entanto, como estipular instrumentos eficazes? De que forma vou selecionar o que analisar dentro dos instrumentos? Aí entram os critérios de avaliação. Ao contrário do que as professoras falaram sobre os instrumentos, os critérios, segundo elas, definem a forma que aquela avaliação é construída, sua perspectiva e modelo utilizado.

Concordando com essa definição, a Professora I acredita que os critérios são os marcadores de definição de uma avaliação, pois devem acompanhá-la na sua ideologia para compor esta. No momento em que estava contando sobre uma experiência quando atuava como professora nos anos 1990's, e tinha uma abordagem mediadora (durante a entrevista realizada comigo), a Professora I traz a seguinte declaração:

“**Professora I-** Onde nós trabalhávamos com a avaliação mediadora e a representação da aprovação ou reprovação do aluno era atingiu ou não atingiu entende?! Por quê? Por que pra chegar a atingiu ou não a atingiu tem todo um processo de mediação, de troca.

Pesquisador- não é uma coisa pontual assim, é uma coisa...

Professora I- não é assim pontual! Por que a avaliação, as características da avaliação ela se explicitam através de diversas formas né, por exemplo quais os critérios que eu uso pra trabalhar , qual a imensidade que eu uso.

Pesquisador- uhum, os critérios?

Professora I- Isso! Que critérios eu uso, entendeu, tudo isso vai dando o tom dessa avaliação, eu to dizendo mostrando meus critérios pros alunos como eu vou acompanhar se eles tão ou não chegando nos objetivos e o qual é essa distância.” (PROFESSORA I)

Ao falar sobre sua atuação pessoal como professora, a Professora III relatou que ao definir como vai trabalhar é importante diferenciar os critérios dos instrumentos, mas que eles se comunicam, se inter-relacionam, entre ele e são submissos aos objetivos propostos, concordando também com o que Haydt, 1994 afirma: “os objetivos devem ser formulados claramente, para que possam ser um guia seguro na indicação do que avaliar e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação”. Mostro agora um relato da Professora III que ilustra esta afirmação:

“Defino primeiro os objetivos de aprendizagem e os conteúdos de ensino... a partir do reconhecimento da turmas defino as melhores estratégias e aí discuto com os alunos os processos avaliativos.. para todos os instrumentos são apresentados no meu plano de trabalho da disciplina os critérios. Assim os alunos conseguem conversar comigo sobre este processo.” (PROFESSORA III)

Ao analisar as opiniões dos professores todos concordaram que os critérios utilizados demonstram o caráter daquela avaliação e o olhar do professor sobre ela, pois uma avaliação formativa, necessita de critérios formativos como marcadores. Isto está de acordo com o que Luis (2013, p.48) relata como sendo a formação de uma avaliação formativa, a autora ressalta que:

“Os próprios registros formais dos resultados e da análise dos dados da avaliação podem corresponder à necessidade de avaliação processual. Numa perspectiva de aprendizagem como processo contínuo e de sistematizações em espiral, bem como de uma avaliação formativa, dinâmica, nenhum aluno é bom/ruim ou tem dificuldades, mas está bem ou mal, o que significa dizer duas coisas: uma, que qualquer interpretação do estado – provisório – do aluno implica uma tomada de decisão para superação/avanço; e dois, que nenhum registro pode ser encarado de forma estática, sendo permitido e, sobretudo, necessário que ele traduza as práticas de ensinar e aprender em sua dinamicidade”. (LUIIS, 2013, p.49)

Portanto, não se pode pensar em uma avaliação formativa sem ter uma análise dinâmica do processo e sem marcadores que possam olhar os alunos de uma forma interpretativa de seu estado provisório. Além disso, todos os professores ressaltaram a importância de

um planejamento com critérios claros e bem estabelecidos e que isto de certa forma deixa claro ao aluno o que está acontecendo com ele durante este processo de ensino e aprendizagem. Também foi ressaltado nas entrevistas que os critérios de avaliação devem se relacionar com os objetivos que se busca alcançar. Que os objetivos e critérios avaliativos, caminham juntos na formulação de uma metodologia avaliativa. Sobre isto, a Professora III comenta que:

“[...] então, trato a avaliação como uma consequência das minhas escolhas didáticas, isto é, ela não está sozinha, mas sim intimamente articulada os objetivos e conteúdos de aprendizagem e principalmente as minhas estratégias de ensino. Não posso solicitar como avaliação do aluno aquilo que não previ para ser ensinado ou não ensinei. Desta forma o processo não é cruel, mas sim coerente!!!”
(PROFESSORA III)

A ideia apresentada revela que os critérios tem que estar norteados pelos objetivos, e que desse modo, serviriam como instrumentos eficazes para tornar a avaliação coerente e com fundamento que a sustente. Defendendo a ideia também de que os objetivos e os critérios devem atuar de forma unificada, e criando uma ponte entre ambos conceitos, a Professora I relaciona os objetivos de aprendizagem com o propósito daquela intervenção, e os critérios de avaliação serão parâmetros para acompanhar ao longo do processo como este aluno se encontra, ou em outras palavras, “em que fase da aprendizagem ele está”. Isto se explicita a partir da seguinte declaração:

“quando eu estabeleço um objetivo estou estabelecendo um “para que?”. O objetivo expressa um para que, e o instrumento expressa uma medida, não que eu esteja falando de medida de uma forma matemática, mas ai os critérios é que vão me ajudar a acompanhar o aluno ao longo desse processo e entender: bom o quanto ele ta conseguindo ou não. E isso também sempre buscando ir dialogando” (PROFESSORA I)

Através desta declaração podemos perceber como o conceito de avaliação que um professor assume se relaciona com a ideia de objetivos de aprendizagem que ele quer implementar. Além disso, mostra como os critérios de avaliação precisam ter afinidade com os objetivos, servir de instrumentos facilitadores da avaliação e ainda, trazer coerência e legitimidade para a metodologia avaliativa.

Concluo este capítulo sintetizando que os professores entrevistados de fato são mais voltados as perspectivas mediadoras e emancipatórias e consideram a perspectiva tradicional um modelo punitivo e limitado. Há uma ideia de que os critérios de avaliação são marcadores que compõem a avaliação e acredita-se que estes critérios

demonstram se uma avaliação pertence a um modelo ou a outro. Por outro lado, os instrumentos foram definidos como artifícios utilizados na prática para medir a distância do aluno em relação ao objetivo, como a palavra medida para mim traz uma ideia de avaliação quantitativa, ao sintetizar as definições dos professores, defino que os instrumentos são “coletadores de argumentos”, onde os quais estes argumentos vão compor a avaliação final após serem analisados pela perspectiva dos critérios elaborados.

8. DE QUE FORMA OS ALUNOS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO DOCENTE E FUNDAMENTOS, DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS, SE APROPRIAM DOS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO NAS SUAS PRÁTICAS?

Após tratar do tema da avaliação e relatar de modo sintético a visão dos professores da ESEFID sobre o tema avaliação e como eles enxergam sua aplicação em suas próprias práticas docentes, esta parte da pesquisa consiste em descrever como é manifestado entre seus alunos das disciplinas de fundamentos e dos estágios docentes, a avaliação, como o avaliado passa a ser avaliador?

A primeira questão apresentada pelos professores é de que o tema avaliação provoca muitos debates em suas disciplinas, segundo a Professora II isto acontece tanto nas turmas de fundamentos quanto durante os estágios docentes dos alunos. Ela relata ao ser perguntada sobre se gera debate a questão da avaliação:

“sim, bastante, primeiro provocado por mim né, eu busco provocar isso, e também muito deles porque isso é uma dúvida muito grande deles né, “como avaliar?”. Então, eu dedico duas aulas da disciplina de fundamentos pra gente tratar somente da avaliação, e eles vem assim com as mais diversas duvidas possíveis, No estágio também, antes da gente ir pra escola, agente tem aula sobre avaliação, com trabalho sobre como pensar a avaliação, e aí no estágio surgem assim essas duvidas e o que demanda, é que agente depois do período de aula agente se reúne e aí inicia um debate novamente com as questões” (PROFESSORA II)

A questão sobre o que avaliar aparece segundo a Professora II como principal questionamento dos alunos, para a Professora I, após serem ensinados sobre avaliação escolar e todas as reformas que ela teve dentro da educação física ao longo da história deste componente os alunos sabem como não-avaliar, mas tem dificuldade para preencher um espaço baseado na pergunta: O que avaliar? Sendo assim, utilizam muitas vezes uma avaliação baseada apenas em componentes atitudinais como frequência, participação e uso do uniforme. A professora I relata da seguinte forma:

“é um trabalho. Eu particularmente trabalho a questão da avaliação na disciplina de fundamentos né, eu concebo a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, concebo como critério fundamental, vejo ensino, aprendizagem e avaliação como três fundamentos que estão conjugados, então quando eu trabalho em fundamentos eu dedico um tempo especial para a avaliação, pra assim trazer pro debate, agente definir o que significa avaliação né?, avaliar, e o como avaliar né? Porque na verdade eu acho assim ó, a questão da avaliação na escola, na educação física daquele modelo que era

extremamente de teste de habilidades motoras, de físico e aí caiu nisso de avaliar a participação e uniforme né, então tiraram o que avaliava, mas o que tu coloca no lugar né? aí pelo que eu olho das práticas dos alunos aparece muito na avaliação a frequência participação e conteúdos atitudinais, como se a educação física não tivesse outras coisas que avaliar, e não é bem por aí...” (PROFESSORA I)

Concordando que os alunos dos estágios da ESEFID utilizam muitas das vezes de componentes atitudinais em suas práticas a Professora III ainda ressalta que isso se deve a uma série de fatores e se torna uma avaliação rasa, superficial. O próprio período curto das disciplinas, segundo ela influencia na prática desses alunos dentro do avaliar. Segundo ela a avaliação realizada pelos alunos:

“É muito superficial! Para que a avaliação tenha lógica e coerência é preciso que o estagiário compreenda melhor todo o processo de planejamento! E, como os estagiários chegam aos estágios e nem sabem como elaborar um objetivo de aprendizagem fica muito complicado articular as unidades didáticas com a avaliação. No processo da disciplina, entre erros e acertos, tentativas e novas tentativas há uma evolução no entendimento da lógica do ato de planejar, mas não há tempo suficiente na disciplina para efetivamente este conteúdo do planejamento seja incorporado. E por consequência a avaliação também não é exercitada como deveria!” (PROFESSORA III)

Embora a professora defenda que realmente a avaliação feita pelos alunos é superficial, fica evidente que para ela o problema não está efetivamente nos alunos, é uma questão que envolve formação. Conforme ela relata, os alunos chegam até as disciplinas sem ter um conhecimento profundo sobre o planejamento e avaliação e o período de estágio acaba não sendo o suficiente para ensinar o básico e ainda permitir o aprofundamento de todos quanto as questões de formulação e aplicação de metodologias avaliativas. Para mim, considerando a citação da professora posso ver que na visão dela, além de conhecimento teórico sobre avaliação, é também necessário um certo período de prática, passar por um processo de tentativas e adaptações na prática, algo que somente a atividade docente em si pode trazer ao aluno. Além dessa questão, a Professora II traz em suas observações que, ao analisar as práticas de seus alunos ela ainda visualiza em alguns momentos, avaliações ou expressões que remetam a modelos tradicionais de avaliação.

Mesmo que as professoras defendam a avaliação mais qualitativa e processual, a perspectiva punitiva da educação tradicional também pode ser visualizada dentro das práticas dos alunos de estágio, muito embora na visão das professoras eles aparentemente não percebam. Segundo a Professora II: “[...] o que eu te digo sobre os

alunos é que, embora agente desconstrua a ideia de punição, essa avaliação punitiva ainda acaba aparecendo na prática deles”. Ao relatar em que momento ela aparece, a Professora II ressalta que isso é mais evidente nas falas de alguns dos alunos em suas práticas, ela relata que já ouviu frases como: “- a tu não foi na minha aula, tu não sabes tal conteúdo da minha matéria então tu vais reprovar na avaliação tal!”, “-agora te prepara pra recuperação!”. Essas frases vieram de alunos dos estágios em suas turmas de intervenção, demonstrando que a ideia de educação punitiva, tradicional, não é simples de ser desconstruída, embora esse seja o objetivo dos professores da ESEFID que lidam diretamente com as disciplinas de Fundamentos e Estágios Docentes.

No entanto, existem alunos que conseguem já nas disciplinas e nos estágios desconstruir a ideia tradicional de avaliação e utilizar outras perspectivas. A Professora I relata para mim, durante sua entrevista, uma experiência na qual, segundo ela, “sempre ela conta”, por se tratar na sua concepção, em um bom exemplo de construção de uma avaliação qualitativa e de planejamento de critérios de avaliação e instrumentos avaliativos, por parte de seus alunos de estágio atuando em sala de aula. É um relato bastante longo então colocarei trechos da história juntamente com pequenos resumos feitos por mim para situar o leitor de modo a ideia central do trabalho não ser desviada. Então a Professora I inicia:

“[...] Eu sempre conto há uns dois anos, em uma das escolas que eu tenho estágio, uma dupla de alunos construiu uma perspectiva avaliativa interessante, criaram uma tabela, faziam todo um registro, Porque eles trabalhavam, tinha trabalhos que os alunos precisavam apresentar, tinha uma série de coisas, e eles colocavam também a participação, já era também um dos elementos assim que faziam parte da educação física, mas também muitos outros que faziam parte[...]”
(PROFESSORA I)

Após ressaltar nesta primeira parte que os alunos tinham se organizado de um modo a ter um registro sobre suas observações contínuas das aulas, e de todo o processo que fora construído com os alunos daquela turma, a professora relata que ao final do semestre para surpresa dos alunos, alguns deles ficaram abaixo da média, incluídos em um grupo de Plano Didático de Recuperação (PDR). Agora colocarei uma continuação do relato da professora sobre o modo que a turma e seus alunos de estágio reagiram após esta surpresa inicial, já que a escola não estava acostumada com alunos estarem abaixo da média em educação física. Sendo assim, continuo o relato:

“[...] quando a professora voltou para a turma e transmitiu o resultado do conselho para os alunos, 5 alunos ficaram em PDA por causa de educação física, isto gerou uma reação na turma! Então eu fui

chamada para a direção, porque em uma turma 5 alunos ficaram de recuperação e queriam uma reunião com os estagiários, onde queriam uma prestação de contas desses estagiários. Bom, os alunos muito organizados, eles claro tavam apreensivos né, com a situação, porque tu sabe né que como estagiário tu fica sempre na berlinda né, mas eu conversei com eles e eles tavam muito tranquilos porque eles tinham feito todos os registros de todos os processos avaliativos que eles tinham feito. Então lá no salão da escola em frente a direção, em frente a professora de educação física, o professor de educação física eu e os dois estagiários, bom ai abriram a questão e eles abriram a tela do computador deles e começaram a explicar os critérios um por um e mostrar os registros das aulas, então direção e alunos ficaram calados!” (PROFESSORA I)

Acredito que esta história ilustra de forma positiva a ideia de avaliação processual emancipatória. Pois embora a avaliação dos estagiários fora subjetiva, ela conseguiu ter argumentos que a susteve, devido ao registro das observações diárias realizadas ao longo de todo o processo avaliativo, não somente durante a aplicação dos instrumentos avaliativos como provas, trabalhos, testes etc. A consequência foi que não havia como questionar que de fato aquela avaliação tinha legitimidade e coerência, uma demonstração para a Professora I que existem alunos que já conseguem desconstruir a ideia tradicional de avaliação e transferir para suas práticas. Outra parte importante do processo emancipatório de avaliação é permitir que os alunos se autoavaliem durante suas práticas, este instrumento foi também mencionado pelas professoras I e II como ferramentas importantes na construção da avaliação delas. Quando questionei sobre a prática dos alunos dos estágios a professora II relata que a utilização deste instrumento também se faz presente. A Professora II relata que:

“[...] eu posso dizer assim que hoje os alunos que estudam comigo, a metade deles utilizam como um dos instrumentos a autoavaliação, isso pautado nos alunos, no que eles constroem dia dia, nos objetivos que eles estabeleceram com a turma, mas isso é muito mais algo que partiu da opinião deles, a partir do que agente discutiu, então eles acharam que a avaliação seria uma experiência interessante que eles vivenciassem no estágio.” (PROFESSORA II)

Acredito ser importante saber de que forma esses alunos estão utilizando instrumentos que auxiliem nesta construção emancipatória do saber para identificar de que forma a influência de seus professores da ESEFID têm orientado suas práticas docentes.

Finalizo este capítulo trazendo que os alunos da ESEFID tem recebido uma visão processual de avaliação com tendências emancipatórias por parte de seus professores, e têm autonomia para escolher o modelo o qual mais se identificam e

aplica-los em seus estágios. Existem momentos na sua avaliação, quando exercem a docência, onde ainda há uma ideia punitiva manifestada em frases com ideias tradicionais. No entanto, os professores entendem que estes alunos tem pouco tempo para assimilar uma grande complexidade de conhecimentos e coloca-los em prática. Também existem alunos que conseguem já na graduação desconstruir a ideia tradicional e ter boas experiências com a avaliação qualitativa e processual, sendo que alguns deles utilizam-se em seus estágios de instrumentos que trazem possibilidades emancipatórias como a auto-avaliação, considerando que:

“as práticas auto-avaliativas poderão ser disparadoras de processos emancipatórios sempre que tiverem como propósito a tomada de consciência para além das dificuldades de aprendizagem, contemplando possibilidades de libertação de circunstâncias reguladoras e deterministas.” (FONSECA, 2015, p. 86)

Após esta finalização de capítulo trago a seguir, uma síntese de todas as minhas considerações a respeito do material construído durante esta pesquisa e trazido nesta monografia.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as professoras pesquisadas todas concordam que a avaliação deve ser processual, construída com os alunos, tendo critérios de avaliação e instrumentos avaliativos coerentes com os objetivos de aprendizagem estipulados. As professoras também demonstram tendências emancipatórias em suas práticas docentes, defendendo a autonomia do aluno e propiciar debates e questionamentos que objetivam estimular a reflexão do discente.

Na visão das participantes desta pesquisa, os critérios de avaliação caracterizam o modelo avaliativo utilizado, servem como marcadores, “medidas” não quantitativas de onde o aluno se encontra, se está mais longe ou mais perto dos objetivos de ensino. Os instrumentos avaliativos conforme foi me apresentado, fazem parte das intervenções e realizam o que chamo de “coleta de argumentos” nos quais a avaliação vai se alicerçar. No entanto, os instrumentos em si não definem de que forma é realizada a avaliação, pois o olhar do professor sobre o instrumento e sua relação com ele, são de fato o que definiriam o modelo de avaliação.

Ao tratar sobre a temática da avaliação em sala de aula dentro da graduação as professoras relataram que buscam a desconstrução da ideia tradicional, no entanto existem alunos que tem dificuldades e ainda utilizam uma metodologia com perspectiva de certa forma punitiva. Por outro lado, existem também alunos que conseguem desconstruir a ideia tradicional e realizar práticas interessantes em seus estágios utilizando uma avaliação processual.

Por fim, após este relato sintetizando os discursos dos professores sobre o conceito de avaliação, critérios de avaliação, instrumentos avaliativos (e de que forma esses elementos são construídos por estes docentes, seja ao longo de sua formação, ou na sua atuação dentro da ESEFID), retomo meu problema de pesquisa, que objetivava saber qual é o lugar que a avaliação e seus critérios ocupavam dentro da formação profissional, segundo os professores participantes da pesquisa.

De acordo com os materiais obtidos, posso dizer que para as professoras, a avaliação é parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dentro da Educação Física atual a literatura pesquisada apresenta que os modelos de avaliação são: tradicional, mediadora e emancipatória, onde somente as visões mediadora e emancipatória tem uma perspectiva processual da aprendizagem. Embora em suas

próprias formações o modelo tradicional esteve fortemente presente, visão processual de avaliação é utilizada pelas entrevistadas em suas práticas docentes, colocando a educação física como uma disciplina que exige uma avaliação contínua das aprendizagens e que compreender isto durante a formação é necessário para que se reflita nas práticas docentes futuras de seus alunos.

Dentro de suas disciplinas ministradas na graduação as professoras relatam que dão enfoque especial quando tratam da avaliação, com aulas exclusivas sobre esse componente do processo de ensino e aprendizagem, porque “[...] avaliação é uma coisa muito grande pra só falar por 15 minutos e dar conta, poderíamos falar disso por muito, muito tempo![...]” (PROFESSORA I).

De um modo geral posso dizer que a partir dos relatos das professoras, que elas consideram que o lugar da avaliação seja dentro de um currículo, é o de questionadora constante. A avaliação traz por excelência, perguntas e questionamentos para dentro de um currículo, Fonseca (2015, p.60) e Darido (2017, p. 123) colocam as perguntas instigadas pela avaliação como sendo: “ Por que? Quem? Como? O que? Quando?”. No texto de Luis (2013, p. 42) traz a pergunta: “de que avaliação precisamos?”. Acredito que a avaliação ainda provoca muito mais perguntas dentro de um currículo, e posso dizer com esta pesquisa e com os relatos das professoras que a avaliação tem dentro do currículo, o lugar de questionadora, é o componente do ensino e aprendizagem que pode trazer transformações tanto para professores quanto alunos, que pode trazer debates construções, desconstruções e reconstruções do saber, se, o professor considerar ela como algo contínuo, subjetivo, formativo e construtivo.

Acredito que fazendo uma pesquisa com os alunos da ESEFID também possa trazer ainda mais assuntos para o debate sobre avaliação escolar. Concluo defendendo que este é um tema complexo e fundamental dentro da licenciatura em educação física e que devemos utilizar a avaliação como um fenômeno questionador das práticas docentes e discentes. Espero que possam surgir ainda mais debates e pesquisas com esta temática dentro dos currículos de graduação nas mais diversas licenciaturas..

10. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ORGS). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERNANDES, Saulo; GREENVILE, Roberta. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar**. Motrivivência. Ano XIX, Nº 28, P. 120-138 Jul./2007

FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli, Belmonte. **Educação física: (re) visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GRECO, Giordano. **Avaliação em educação física: como os estagiários avaliam a aprendizagem dos estudantes na escola?** Orientador: Fabiano Bossle. Trabalho de conclusão de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Curso de Educação Física: Licenciatura, 2012.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994, p.286-319

LUIS, Suzana Maria Barrios. **De que avaliação Precisamos em arte e educação física**. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, ESTEBAN, Maria Teresa. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 10 ed. Porto Alegre: mediação, 2013.

LUME, Repositório digital – UFRGS. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/>

NETO, Amarílio Ferreira. **Educação física: ensino e realidade**. Vitória: UFES: centro de educação e desportos, 1994.

PERRENEUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SELBACH, Simone. **Educação Física e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10 ed. Porto Alegre: mediação, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. In: Métodos de Pesquisa/ organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, Natacha da Silva. **A avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física em escolas de Viamão/RS**. Orientador: Denise Grosso da Fonseca. Trabalho de conclusão de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Curso de Educação Física: Licenciatura, 2013.

UFRGS, Portal do Aluno – serviços. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/aluno>

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

11. APÊNDICE 1

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto:

Responsável: acadêmico do curso de Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientação: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Venho por meio deste convidá-lo(a) a está participando da pesquisa XXXX que tem como objetivo XXXXXX. Sua participação é voluntária e se dará a partir (descrever procedimentos). A qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação com o pesquisador ou com a instituição.

A pesquisa não acarretará riscos aos participantes, nem despesa ou remuneração. Os resultados obtidos serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____
fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer, o porquê necessita da minha colaboração, e entendi a explicação, Por isso eu concordo em participar do projeto em acordo com todos os itens mencionados acima.

Assim, assino este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse e outra para o pesquisador.

PORTO ALEGRE, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

12. APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Elaborado por Rafael Cabral Piedade

- Fale um pouco sobre sua formação desde a Educação Básica, passando pela formação inicial e formação permanente.

- Como em seu percurso de formação, a avaliação foi tratada e entendida por você?

- Como o tema da avaliação é tratado nas suas disciplinas na ESEFID?

- Como você percebe o tema avaliação nas escolas onde realiza orientação de estágios de docência da Educação Física?

- Comente sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem que os estudantes de estágio desenvolvem.

- Fale um pouco sobre os critérios de avaliação empregados nas aulas de Educação Física.

- Gostaria de corrigir ou acrescentar algo ao que foi dito sobre o tema da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física?

