

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MAURÍCIO SIMÕES POSSER

**Avaliação na Educação Física Escolar: análise de Trabalhos de
Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado do curso de
Educação Física da UFRGS.**

**Porto Alegre – RS
2012**

MAURÍCIO SIMÕES POSSER

Avaliação na Educação Física Escolar: análise de Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado do curso de Educação Física da UFRGS.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para a obtenção de grau de licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Grosso da Fonseca

**Porto Alegre – RS
2012**

MAURÍCIO SIMÕES POSSER

Avaliação na Educação Física Escolar: análise de Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado do curso de Educação Física da UFRGS.

**Trabalho de Conclusão de Curso
Curso de Licenciatura em Educação Física**

Conceito Final: _____

Aprovado em: _____ de Julho de 2012

Avaliador – _____

Orientadora – Prof^a. Dr^a. Denise Grosso da Fonseca

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais uma etapa significativa da minha vida acadêmica, gostaria de agradecer àqueles que contribuíram de alguma forma para que eu pudesse chegar a este momento.

À minha esposa Michele, pela paciência em ouvir minhas reflexões, pelas motivações e, acima de tudo, pela compreensão da importância deste trabalho para mim.

À minha orientadora Denise, pelos seus preciosos ensinamentos e pelos momentos dedicados a este trabalho, que com sua simplicidade e sabedoria, contribuiu de forma significativa para a qualidade desta monografia.

À professora Martha Roessler, que com o seu exemplo em aula, despertou em mim o interesse por este tema.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, que espero um dia poder retribuir através da aplicação dos seus ensinamentos.

Aos professores Fabiano Bossle e Elisandro Wittizorecki, que deram dicas preciosas para a realização deste trabalho.

À biblioteca da ESEF e à secretaria da Pós-Graduação da Escola de Educação Física, pela atenção despendida.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a sua Escola de Educação Física, pelos recursos disponibilizados à formação de qualidade pela qual prima esta instituição.

Resistindo às máquinas binárias do pensamento educacional – bom/mau, certo/errado, cognição/afeto –, os infernais são unicamente pensadores, que têm por função manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas deste pensamento. Seus traços personalísticos juntam-se aos traços diagramáticos da infernfera e aos traços intensivos dos conceitos. Quando um personagem inferniza o pensamento da Educação, não mais a Aluna-com-problemas que inferniza, mas um pensador que leva a Educação a infernizar-se inteira.

(CORAZZA, 2002, p. 51)

RESUMO

Este é um trabalho de natureza qualitativa que aborda o tema da Avaliação na Educação Física Escolar, procurando identificá-lo em Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado da ESEF-UFRGS. A motivação para esta investigação está relacionada a grande relevância do tema para a prática pedagógica e às inúmeras controvérsias que suscitam discussões recorrentes. O objetivo geral é analisar os estudos sobre avaliação na Educação Física Escolar encontradas em Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado da ESEF-UFRGS, buscando refletir sobre as suas contribuições em relação à temática e sobre as concepções subjacentes às práticas avaliativas estudadas. Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura com o intuito de identificar o estado da arte sobre esta temática, em um segundo momento, seguiu-se para a coleta e posterior análise da documentação selecionada. Após as análises concluímos que, de fato, a Avaliação na Educação Física Escolar é percebida como um elemento de grande relevância da prática pedagógica, mas que a sua aplicação vem deixando muito a desejar. Percebeu-se também que a grande maioria dos professores envolvidos nos estudos não se sente devidamente preparada para avaliar seus alunos e que isso parece estar relacionado às situações onde o planejamento é percebido como uma “obrigação burocrática” da práxis docente. Por fim, constatou-se uma grande carência em pesquisas mais diretamente relacionadas a esta temática, uma vez que apenas um Trabalho de Conclusão de Curso foi encontrado em um período de busca de aproximadamente 20 anos.

Palavras chave: Avaliação Escolar, Educação Física Escolar, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This is a qualitative study that addresses the issue of assessment in Physical Education at school, in order to identify this subject in course final papers and master thesis from ESEF-UFRGS. Its motivation is related to the matter of this subject to teaching practice and the controversies that always results in recurrent discussions. The main goal is to analyze the studies about assessment in Physical Education at school found in course final papers and master thesis from ESEF-UFRGS, and think about its contributions to this topic and concepts under assessment practices studied. At first, we performed a research in the literature in order to identify the state of the art on this theme, in a second stage, followed for the collection and subsequent analysis of the selected documents. The analysis concluded that, in fact, the assessment in Physical Education is perceived as a very important element of teaching practice, but its implementation has been below the expectations. It was also found out that the vast majority of teachers involved in the studies do not feel adequately prepared to assess their students and it seems to be related to situations where planning is perceived as a "bureaucratic requirement" of teaching practice. Finally, seem to need additional research related to this issue, since only one course final paper was found in a search period of approximately 20 years.

Keywords: Scholar Assessment, Physical Education at School, Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de trecho de um fórum de discussão.	28
Figura 2: Esquema do processo de seleção de documentos.	42
Figura 3: Diagrama de entidade de relacionamento da modelagem dos dados.	44
Figura 4: Percentuais dos subtemas encontrados nos trabalhos relacionados à Educação Física Escolar.....	46
Figura 5: Distribuição ao longo dos anos das quantidades de dissertações apresentadas, com as relacionadas ao contexto escolar e as relacionadas com a avaliação.	47
Figura 6: Percentuais dos subtemas encontrados nas dissertações relacionados à Educação Física Escolar.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado da pesquisa sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso	45
Tabela 2: Resultado da pesquisa sobre as Dissertações de Mestrado	47

LISTA DE SIGLAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA	14
1.2 OBJETIVO GERAL.....	15
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA.....	17
2.2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	21
2.2.1 Concepção Tradicional.....	22
2.2.2 Concepção Formativa, Mediadora e Emancipatória	24
2.3 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	25
2.3.1 Breve Histórico.....	25
2.3.2 Discussões Atuais	27
2.4 O QUE SÃO OS PCN.....	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA INICIAL.....	38
3.2 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS.....	39
3.3 SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS PARA ANÁLISE	41
4 RESULTADOS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	44
4.1 DOCUMENTOS SELECIONADOS	44
4.1.1 Trabalhos de Conclusão de Curso Selecionados.....	45
4.1.2 Dissertações de Mestrado.....	47
4.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	49
4.2.1 Concepções e percepções da avaliação pelos docentes e discentes.....	49
4.2.2 Relações entre avaliação e planejamento.....	54
4.2.3 Metodologias, critérios, instrumentos e registros utilizados na avaliação	56
4.2.4 Conflitos, tensionamentos e mitos envolvendo a avaliação....	61

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXO 1.....	74
ANEXO 2.....	76

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma área que sempre despertou o meu interesse. Inicialmente como aluno, que aguardava ansioso pelos momentos das práticas esportivas; e atualmente, a caminho da profissionalização, ficando maravilhado a cada novo passo na direção de uma compreensão maior desta área tão ampla e rica em possibilidades.

Lembro que, quando eu era aluno do ensino fundamental (primeiro grau na minha época), nunca cheguei a questionar sobre os motivos de se ter aulas de Educação Física, eu apenas gostava. Na época, o meu entendimento era de que eu não estava aprendendo nada de novo, afinal de contas, jogar futebol “se aprende” na rua. No entanto, as avaliações físicas às quais eu era submetido, acabaram deixando suas marcas, e mesmo sendo criança, sem muito senso crítico, sentia que havia alguma espécie de incoerência entre as minhas aulas de Educação Física e as práticas avaliativas que ocorriam no final do período letivo.

Recordo até hoje de um professor do ensino fundamental, que em toda aula nos permitia jogar futebol, mas ao final do ano, a nossa avaliação (nota) era definida segundo um critério de flexibilidade específica. A “nota” do aluno estava relacionada à distância entre a palma da mão e o solo em uma flexão de quadril mantendo os joelhos estendidos. Tocar com a palma ao solo significava um “dez”.

Durante as aulas eram desenvolvidos determinados conteúdos e na hora da avaliação outros elementos eram apreciados. Tais situações evidenciavam o desencontro entre o conhecimento trabalhado e o que era considerado nas práticas avaliativas, levando a supor que os instrumentos utilizados tinham mais um caráter de cumprimento de uma exigência burocrática do que efetivamente de uma ação formativa.

Como este caso pessoal, ouvi ao longo da minha vida diversos relatos similares, demonstrando total contradição entre objetivos e conteúdos definidos para as aulas de Educação Física (se é que realmente havia) e o que era efetivamente avaliado. Além disso, esses instrumentos avaliativos, na maioria das vezes, utilizavam de critérios quantitativos baseados em testes padronizados, que em geral,

encontravam-se totalmente dissociados da realidade a qual estavam sendo aplicados.

Hoje, indo ao encontro “do lugar” do meu antigo professor de Educação Física, começo a questionar se vou reproduzir suas mesmas práticas; se minhas concepções de educação, forjadas ao longo destes anos de faculdade, irão ser suficientes para não permitirem que eu seja “arrastado” pelas exigências e burocracias formais do cotidiano escolar. Como fazer diferente? Que caminhos tomar?

1.1 JUSTIFICATIVA

Relembrando e refletindo sobre minhas vivências escolares envolvendo a Educação Física, percebi que a questão da avaliação é de fundamental relevância. Ela está diretamente relacionada às concepções de vida e de educação, com significativas repercussões sobre o desenvolvimento do educando.

Contudo, apesar de sua relevância, o que se observa no contexto escolar é uma noção diferenciada sobre avaliação em relação à usualmente utilizada. Segundo Hoffmann (1997), a noção usual de avaliação está relacionada à função de refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas, porém esse não é o sentido geralmente dado à avaliação na escola, que através da formalização do processo, parece ter perdido o bom senso em relação ao seu real significado.

Talvez esta dissonância entre entendimentos do significado de avaliação em cada contexto, seja um dos motivos para esta questão ser um dos temas mais polêmicos na área de educação e conseqüentemente na Educação Física, como recorda Darido (2005, p.122), que ainda sugere iniciar esta discussão a partir da questão: “Por que temos que avaliar?”.

Nessa perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso pretende trazer à tona esse tema tão recorrente através do estudo sobre a produção acadêmica resultante de Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado desta Universidade. Buscando o embasamento teórico na literatura a fim de dialogar com os documentos analisados, espero poder contribuir com reflexões a cerca deste tema, e quem sabe, ser capaz de propor novas linhas de investigação, para que se amplie os horizontes das pesquisas nesta área.

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar os estudos sobre avaliação na Educação Física Escolar encontrados em Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado desenvolvidos na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, buscando refletir sobre o que tratam as pesquisas em relação à temática e sobre as concepções subjacentes às práticas avaliativas estudadas.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar nos Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado analisados, o estado atual das discussões acerca da avaliação nas aulas de Educação Físicas.

Analisar as práticas avaliativas presentes nas investigações selecionadas, procurando identificar as concepções que as orientam, confrontando com o referencial teórico da área.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008), avaliar consiste em determinar o valor de alguma coisa, ou reconhecer uma dada grandeza. A palavra vem do Latim VALERE, “ter saúde, vigor, força”. Resultou em Português, entre outras, em “valia”, da qual se formou “avaliar” (ORIGEM, 2011).

Avaliar, comparar e julgar, são atitudes que fazem parte do nosso cotidiano e que se manifestam através de reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia, ou através de uma reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (Dalben, 2005).

Se partirmos apenas da definição da palavra avaliar, fica claro o seu significado, porém, à medida que vamos empregando-a na prática, a mesclamos com os nossos valores e concepções, ressignificando-a de maneira a deixá-la relativamente mais complexa, e altamente dependente do contexto ao qual está inserida.

Esta constatação pessoal surgiu de uma reflexão sobre a literatura pesquisada, na qual as influências das concepções pedagógicas na avaliação é um tema constante. A natureza de sua complexidade, por sua vez, pode ser percebida através das questões propostas por Darido (2005) de “Por que avaliar? Quem avalia?, Como avaliar?, O que avaliar? e Quando avaliar” [grifo nosso]; adicionando ainda “[...] a serviço de quem avaliamos?” (HOFFMANN, 2011 p.93), questões estas, que conferem à avaliação uma qualificação que vai além do “simples”¹ ato de determinar o valor de alguma coisa.

Dessa forma, as seções a seguir, pretendem introduzir e contextualizar os aspectos que contribuem para o entendimento das concepções e valores, que por sua vez, refletirão diretamente nos nossos atos avaliativos.

¹ Grifo nosso, no sentido de que o ato de determinar o valor de algo, em geral, é realizado de forma natural e intuitiva, porém sabemos da complexidade que há por trás de todo este processo, quando analisado de forma mais minuciosa.

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA

Perrenoud (1999), ao contextualizar historicamente a avaliação, a descreve de forma metafórica como não sendo um ato de tortura medieval, mas sim uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII, e desde então tornada um elemento indissociável do ensino em massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

O modelo jesuíta de ensino, empregado no Brasil durante o período colonial, já apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum*, de 1599², os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas pelos alunos e exercícios de fixação (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Os conteúdos seriam avaliados posteriormente em uma prova, demonstrando um entendimento de que o ensino se dá simplesmente pela transmissão da informação, enquanto a aprendizagem fica a cargo do aluno, tornando a avaliação um mero instrumento classificatório, ou como diria Perrenoud (1999), uma forma de criar hierarquias de excelência.

Vasconcellos (1998, p.51), na tentativa de recuperar a gênese da avaliação com o caráter que tem atualmente, a posiciona “[...] como um elemento classificatório e com a finalidade de reprovação, devido a uma necessidade que surgiu juntamente com a ascensão da classe burguesa, no século XVIII”. Esta necessidade está relacionada à visão de escola tanto como um elemento de seleção social, quanto de disciplinamento para o trabalho e de inculcação ideológica, no sentido das pessoas se conformarem com o seu papel na sociedade (ENGUIITA, apud VASCONCELLOS, 1998).

A educação no Brasil, após o período inicial dominado pelas escolas jesuíticas, teve, por volta de 1870, uma mudança drástica no campo educacional quando o estado passou a assumi-la. Sob influência do positivismo, a escola busca

² Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum* (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011).

disseminar uma visão burguesa do mundo e da sociedade, a fim de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante (LIMA, 2011).

No período de 1930 a 1940, a didática tradicional começa a ser renovada, lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizando a reconstrução social da escola, cujo período é marcado pelo equilíbrio entre as influências da concepção humana tradicional e humanista moderna, que também não acrescentou mudanças significativas. Apesar disso, a avaliação da aprendizagem segue o modelo de Tyler, que está associado à elaboração de currículos, continuando a assumir essencialmente um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial (LIMA, 2011).

Segundo Giusti (2011), no Brasil essa concepção de avaliação como medida ganhou relevância na década de 30, a partir da adoção dos testes padronizados para medir o desempenho dos alunos tendo em vista objetivos curriculares, que conforme Lima (2011) é uma adoção do modelo norte-americano, que chegou ao Brasil com a defasagem de uma década, e é decorrente do trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e de acordos internacionais.

Na década de 1960, a Lei 4.024/61 define as diretrizes e bases para a educação nacional e no que diz respeito à avaliação não se encontram textos específicos sobre o assunto, levando a crer uma possível tentativa de imprimir caráter mais descentralizador à organização de ensino (GIUSTI 2011). No seu artigo 39, do capítulo 1 – “Do Ensino médio”, define apenas que a apuração do rendimento escolar fica a cargo do estabelecimento de ensino, ao qual caberá expedir certificados de conclusão de cada série e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

O parágrafo primeiro deste mesmo artigo complementa que na avaliação do aproveitamento do aluno, deverão preponderar os resultados alcançados durante o ano letivo, e assegura ao professor liberdade de formulação das questões de provas e exames, bem como de autoridade de julgamento.

Desta forma, como também evidencia Giusti (2011) através da análise dos Pareceres do Conselho Federal de Educação, a avaliação neste período aparece como um procedimento para julgar o aproveitamento do aluno e não mais apenas como procedimento de mensuração, como constava na legislação anterior.

Em agosto de 1971, a Lei 5692/71, das diretrizes e bases da educação nacional, traz no seu artigo quatorze, o seguinte texto (BRASIL, 1971):

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. [...]

É interessante observar que ela traz uma alteração em relação à lei anterior no que diz respeito à preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, no seu parágrafo primeiro. Esta característica predominantemente qualitativa, apesar de ser relacionada muitas vezes com os conteúdos atitudinais, passou a promover mudanças, pelo menos nos discursos, nos anos que se seguiram.

Na década de 1980, o Brasil estava passando por um intenso processo de transição democrática, que na área da educação é percebido como um período de perspectivas pautadas na crença de possibilidades de intervenções comprometidas com as camadas populares. Neste contexto, a escola passou a ser considerada como um espaço possível de transformação política e construção da democracia, e com isso, as pesquisas educacionais direcionaram-se para entender o seu funcionamento interno, evidenciando seus mecanismos, regras, relações, possibilidades e limites (GIUSTI, 2011).

Ainda neste período, a avaliação da aprendizagem continuava refletindo a concepção tecnicista que havia até então, quando surgem movimentos de renovação teórica que rompem com uma visão iminentemente técnica da avaliação (GIUSTI, 2011).

Já em 1989, Giusti (2011), encontra nos regimentos escolares pesquisados, uma definição sobre avaliação como um processo contínuo, além disso, ainda ressalta a importância que passou a ser dada aos aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos, preponderantes até então.

Firme (1994) identifica neste espaço de tempo de cem anos de avaliação, que está compreendido entre o final do século XIX e final do século XX, quatro períodos os quais denomina de gerações. A primeira focada na mensuração, não distinguindo avaliação e medida; a segunda, já por volta das décadas de 1930 e 1940, quando a avaliação passou a ser mais descritiva, focada em descrever critérios e padrões, estando mais baseada nos aspectos técnicos; a terceira geração passou a incluir a questão do julgamento, já presente na Lei 4.024/61; por fim, a quarta geração surgiu basicamente da necessidade de responder questões relacionadas às falhas da participação e conflitos dos pluralismos de valores, que caracterizou como geração da negociação.

Hoffmann (1998, p.16) ainda ressalta que: “[...] apesar de ter-se perseguido uma avaliação dita objetiva e mensurável nas últimas décadas, associada à uma visão positivista, tal esforço resultou numa busca em vão”. As pesquisas sobre fidedignidade na correção de testes por vários examinadores comprovaram a falibilidade da hipótese de ser possível determinar critérios, normas e parâmetros que minimizassem o caráter subjetivo do processo avaliativo. Esta ideia de Hoffmann enfatiza as limitações da avaliação vista como medida identificada por Firme (1994) como a primeira geração predominante no início do século passado.

Para Hoffmann (1998), se fizermos uma retrospectiva da avaliação educacional, serão identificados dois problemas com maior intensidade: a ênfase excessiva na palavra e no ponto de vista do professor, em detrimento ao agir e pensar do estudante, e a concentração de esforços na testagem de resultados finais ao invés da análise de processos de aprendizagem. Destacamos o aspecto autoritário por parte do professor e o caráter sentencioso e terminal da avaliação, expressão da própria autora, presentes na análise feita.

Analisando as concepções utilizadas em sala de aula nos últimos duzentos anos, Vecchi (2006) afirma que: “[...] apesar das teorias virem sendo renovadas, as práticas não as vem acompanhando”. E ainda complementa que na medida em que estas práticas não se modificam, faz com que as escolas continuem a reproduzir suas rotinas clássicas, o que vem tornando as aulas menos significativas para os alunos, que por sua vez percebem menos sentido em acompanhá-las.

Hoffman (2011, p.12) também se refere á este caráter reprodutivista das práticas avaliativas, apesar de muito já se ter debatido nas últimas décadas sobre o

tema. Para ela, a formação dos professores ainda vem deixando a desejar neste quesito, reforçando que a avaliação é muito mais uma questão de entendimentos que de métodos, mas que, porém, deixam de ser abordadas no ensino superior, que por sua vez, também é um exemplo vivo destas mesmas práticas.

Práticas estas, muitas vezes autoritárias e arbitrarias perpetuando este modelo já entendido pelos estudiosos da área, como algo ultrapassado, que não promove a tão esperada mudança de um modelo autoritário e conservador, para outro mais democrático e emancipatório.

2.2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

O resgate histórico e legislativo sobre a evolução da avaliação no contexto educacional permite acompanhar a forma como tem sido concebida e praticada nos diferentes momentos pelos quais passou e passa a educação brasileira. Acertos e contradições pautam essa trajetória indicando diferentes formas de pensar e fazer o processo avaliativo.

Nessa perspectiva, a avaliação, importante aspecto do processo educativo, é entendida e praticada sob diferentes enfoques, em estreita relação com pressupostos que orientam os projetos e políticas educacionais. A concepção que se tem sobre educação acaba repercutindo diretamente nos processos avaliativos aplicados pelos professores, seja de forma consciente ou inconscientemente percebida por eles.

Chueiri (2008), por exemplo, analisa a relação entre as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação no contexto escolar. Nesta análise, foram identificadas quatro categorias: a “Pedagogia Tradicional”, na qual a avaliação e os exames se equivalem; a “Pedagogia Tecnicista”, que entende a avaliação como medida; uma terceira concepção que diz respeito à avaliação como instrumento para classificação e regulação do desempenho do aluno; e, por fim, uma concepção qualitativa da avaliação.

A partir da revisão de literatura realizada, é possível distinguir basicamente duas grandes linhas de concepções: uma dita “tradicional”, englobando as três primeiras concepções definidas por Chueiri (2008), e outra “formativa”, “mediadora” e “emancipatória” conforme descrita pelos autores Perrenoud (1999), Hoffmann (1997)

e Saul (1995) respectivamente. As seções a seguir caracterizarão estas concepções.

2.2.1 Concepção Tradicional

A concepção tradicional fundamenta-se basicamente em uma visão dicotômica entre educação-avaliação, que conforme Fonseca (2008, p.77): “[...] concebe a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não-relacionados [...]”.

Esta visão dicotômica acaba desencadeando uma série de efeitos relacionados à avaliação, como, por exemplo, a busca da classificação dos alunos criando o que Perrenoud (1999) chama de “hierarquias de excelência”, onde os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Para Perrenoud (1999, p.9), estas hierarquias de excelência é que: “[...] decidirão a progressão no curso seguido, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação”.

Perrenoud (1999) ainda complementa este entendimento geralmente dado à avaliação, como sendo uma forma de privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.

Segundo LEITE (2009) a avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno interpreta que as consequências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio. E acrescenta ainda que o modelo de avaliação adotado em grande parte das escolas tem contribuído com os altos índices de fracasso escolar, sendo representados pela repetência, evasão e a exclusão intraescolar do aluno.

Uma outra forma de conceber a avaliação, que se inscreve no modelo tradicional, e traz repercussões diretas sobre o aluno, é a sua utilização como “Ferramenta de Valoração e Motivação”. As disciplinas que são mais “difíceis de passar”, costumam ser mais valorizadas pelos alunos em termos de dedicação para superação dos critérios avaliativos mínimos. Esta estrutura, segundo Hoffman (2005), acaba se tornando em prática avaliativa classificatória que funda-se na

competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presente nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores.

Sendo assim, a formação dos alunos, acaba sendo fortemente influenciada pelos processos avaliativos, uma vez que, segundo Chueiri (2008), avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade, o que nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Outros aspectos que caracterizam esta concepção tradicional são: a predominância de critérios quantitativos sobre os qualitativos, em contraposição à Lei 5692/71; e o entendimento sobre mensuração, que em geral é realizada ao final do processo e definida apenas pelo professor, como forma “única e inequívoca” de avaliar os resultados da aprendizagem.

Conforme Fonseca (2008), estes aspectos identificam-se com as correntes positivistas e condutistas, que concebem as condutas observáveis no aluno como sendo passíveis de mensuração, para posterior classificação conforme os objetivos previamente estabelecidos.

Tomando Firme (1994) como referência, podemos identificar com esta concepção tradicional, as três primeiras “gerações” reconhecidas por ela nestes últimos cem anos, uma vez que os aspectos que as caracterizam, retratam uma sucessão histórica evolutiva sobre o tema avaliação, que até a terceira geração, não chegam a entrar em conflito direto entre si, mas sim, se complementam e reforçam os princípios positivistas que as sustentam.

Fazendo uma retrospectiva destas três gerações, Firme (1994) identifica alguns problemas comuns com maior intensidade: (1) o conflito de posições entre valores e decisões entre alunos e professores; (2) a dificuldade de se chegar a um consenso devido ao pluralismo de valores; (3) a ênfase excessiva no paradigma científico baseado nas ciências exatas.

A quarta geração identificada por Firme (1994), que surgiu da necessidade de contrapor-se aos problemas das gerações anteriores, caracteriza-se por ser um processo interativo, negociado e fundamentado num paradigma construtivista,

enquadrando-se, portanto, na concepção formativa, mediadora e emancipatória, apresentada a seguir.

2.2.2 Concepção Formativa, Mediadora e Emancipatória

Na concepção formativa, mediadora e emancipatória, o foco está no processo de aprendizagem do aluno, entendido de uma maneira mais ampla, pautando-se por um paradigma construtivista e incorporando todos os procedimentos e métodos necessários para avaliar, e como ressalta Perrenoud (1999), avaliar para agir.

Para Chueri (2008), este agir significa ser um professor que participa ativamente na mediação do processo de apropriação dos saberes pelo aluno, a fim de promover a regulação das aprendizagens, redirecionando-o, quando necessário, durante o processo educativo e não apenas no final, após a constatação de que o mesmo não tem as condições “mínimas esperadas” para “seguir adiante” [grifos nossos], como na concepção tradicional.

Além da mediação relacionada à apropriação dos saberes pelo aluno, também é importante estar presente no processo de aprendizagem a questão emancipatória, que objetiva a formação de sujeitos críticos e autônomos, levando também em consideração a competência sociocultural. Nesta abordagem, o processo reflexivo é entendido como o responsável por desencadear o pensamento crítico, que ocorre através da linguagem, seja ela verbal, escrita ou corporal (HENKLEIN, 2011).

Para Saul (1995), a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.

[a avaliação emancipatória] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1995, p.61)

Definir o que é a avaliação, levando em consideração todos estes aspectos em um contexto escolar, não é uma tarefa simples, como ressalta Hoffmann (2011,

p.18), afirmando que: “[...] quando tomada na perspectiva de construção do conhecimento, deve partir de duas premissas básicas: confiança nas possibilidades dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização das suas manifestações e interesses”.

Essa perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de educandos como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política (HOFFMANN, 2011).

Souza (1997), também levanta esta questão, quando descreve a avaliação como não sendo apenas um processo meramente técnico, mas que implica em uma postura política que inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade. E ainda complementa que a avaliação do rendimento escolar é uma atividade socialmente determinada, e que a definição do porquê, o quê e como avaliar pressupõe uma concepção do homem que se quer formar e das funções que atribuem-se à escola em uma determinada sociedade.

Esta concepção de avaliação vem sendo cada vez mais discutida nas últimas décadas, em contraposição à tradicional, porém, como bem salientam os autores desta corrente de pensamento, ela ainda está mais no plano teórico e discursivo do que no prático. Constatação esta, também realizada por Rodrigues (2003), que questiona o porquê de se estar em um estado tão distante das novas propostas avaliativas e pedagógicas, que vem sendo exaustivamente estudadas e discutidas nos últimos anos.

Esta dissonância entre teoria presente no texto e a prática efetiva, também é observada por Hoffman (2005), quando referencia as exigências da LDB nº 9.394/96, que a maioria dos regimentos escolares introduzem em textos e que enunciam seus objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua, mas aplicam normas classificatórias e somativas na prática, revelando a manutenção de modelos tradicionais.

2.3 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.3.1 Breve Histórico

Conforme Darido (2005, p.123), a avaliação na Educação Física iniciou sob o viés da concepção tradicional, com uma função seletiva muito acentuada. A autora

recorda que a visão esportivista da Educação Física, que vigorou no país a partir da década de 1970, enfatizava a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em algumas situações, as medidas antropométricas como formas de avaliação.

Esta visão, enquadrada dentro da concepção tradicional, era feita de forma estritamente mecânica, descontextualizada e aleatória, mas que trazia sérias consequências sobre os alunos gerando, muitas vezes, sentimentos de incompetência e vergonha (DARIDO, 2005 p.123).

Esta autora ainda constata que muitos dos argumentos que suportam esta visão, estão frequentemente associados à equivocada ideia de que ela apresenta um embasamento mais científico, como se simplesmente o ato de medir e quantificar algo fosse sinônimo de ciência.

A partir do final da década de 1970, esta concepção passou a ser criticada, inclusive no que tange ao processo de avaliação adotado, que trazia uma série de equívocos relacionados a ele. Contrapondo esta concepção, passa-se a discutir a abordagem crítica na Educação, que por sua vez reflete na Educação Física através da abordagem crítico-superadora, cuja proposta se fundamenta na justiça social (DARIDO, 2005, p. 124).

A partir destas discussões com a participação cada vez maior de outras abordagens na formação dos professores de Educação Física, a concepção tradicional foi cedendo espaço à visão mais alinhada com a concepção formativa, mediadora e emancipatória, deixando de estar centrada exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos, focando mais no processo de ensino-aprendizagem, tanto individual quanto coletivamente (ZABALA, apud DARIDO, 2005).

A década de 1990 foi marcada por inúmeras pesquisas relacionadas às práticas avaliativas dos professores de Educação Física, evidenciando que algumas mudanças em relação à concepção tradicional, ainda predominante na época, já haviam sido observadas (DARIDO, 2005).

Estas pesquisas ainda mostram que muitos professores reconhecem os problemas inerentes à concepção tradicional, porém não receberam a devida formação para instrumentá-los de outra forma. Apesar disso, eles passaram a

procurar outras formas de avaliação, dentre elas a adoção de critérios relacionados à participação, interesse e frequência, tendo, muitas vezes, relevância maior que os aspectos motores.

Apesar destas mudanças, ainda era possível perceber que os alunos desconheciam os critérios pelos quais seriam avaliados, nem reconheciam os motivos que levaram a receber uma determinada nota. Conforme constata Darido (2005): “[...] parece faltar ao professor iniciativa para tratar a avaliação como um processo que interessa a todos.” Aspecto este que ainda é possível observar nos dias de hoje.

2.3.2 Discussões Atuais

Atualmente pode-se perceber que este tema transcende o campo teórico-acadêmico. Inúmeras são as questões presentes em blogs e fóruns de discussões traduzindo o que muitas vezes está presente na fala dos alunos, indicando como percebem e entendem a presença e importância da Educação Física no contexto escolar, bem como de suas práticas avaliativas.

Alguns recortes deste material são representados pelos questionamentos e colocações apresentados a seguir.


- a) *Se a Educação Física não roda, para que avaliar?*
- b) *Se Educação Física é para minha saúde, para que prova? Vou no médico!*
- c) *Não quero ser atleta! Porque preciso ser avaliado como se fosse um?*
- d) *Venho de uniforme [vestido adequadamente³], eu participo das aulas de Educação Física, é só ver que tenho poucas faltas, portanto eu mereço um 10.*
- e) *Não gosto de Educação Física, e se eu tirar nota baixa, azar – isso não é importante para mim, não cai no vestibular.*
- f) *Nota de Educação Física, ah, sim, jogamos bola o ano inteiro, no final o professor nos aplica um teste de corrida, soma com a nossa participação em aula, e era isso.*
- g) *Ah, Educação Física eu já faço no clube, posso ser dispensada das aulas.*

Assim como estas questões, muitas outras permeiam o dia a dia do professor de Educação Física, e na sua grande maioria, fica muito claro que existe uma falta

³ Grifo nosso.

de conhecimento sobre o que é a Educação Física e qual a sua finalidade no contexto escolar.

Apenas a título de exemplo, a Figura 1 apresenta uma discussão em um fórum sobre o fato da Educação Física “não rodar”. Ele traz o questionamento de uma aluna sobre o tema, bem como a resposta mais votada. É interessante ainda ressaltar, que a aluna menciona que faz dança, e portanto, não vê sentido nas “provas” de Educação Física da sua escola.




Aninhaaa

Educação física reprova?

eu tenho atestado pois eu faço dança, apresentei esse atestado, que diz que eu tenho uma carga horária na dança que inclui condicionamento físico, expressão corporal, história da dança e prática de palco, alongamento e etc... Mas meu colégio tem prova de educação física e eu sou obrigada a fazer!
se eu me dar mal nessas provas eu posso ser reprovada?
existe alguma lei que diga isso (que Ed. Física não reprova)?

3 anos atrás Denuncie



Bryan U

Melhor resposta - Escolhida por votação

educação física não reprova , pois eu não fiz quanto eu tava na escola

3 anos atrás Denuncie

67% 2 Votos

Figura 1: Exemplo de trecho de um fórum de discussão⁴.

Além de alunos questionando a avaliação na Educação Física, também encontramos exemplos de professores de Educação Física que reconhecem a falta de “poder” da Educação Física em reprovar um aluno, como o exemplo do relato a seguir, encontrado em um blog⁵:

Não trato aqui de castigo não [em relação à avaliação]! Em hipótese alguma. Lembro-me muito bem quando li o livro de Luckesi, onde diz que "não devemos avaliar pelo castigo", apesar que muito ainda se faz. Poxa estou triste, frustrado, indignado...qual deve ser o perfil exato de um "professor"? Será que só Português e Matemática é importante? Porque não se dá o valor devido à Educação Física? [..]

⁴ Publicado em 28/11/2008 no site:
<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20081128172905AAywPDx>

⁵ Educação Física Escolar e Importância na Escola – publicado em 30/01/2011 no site:
http://profraulvsneto.blogspot.com.br/2011_01_01_archive.html

Está sendo dado mais ênfase aos conteúdos aprendidos em sala de aula e, percebe-se muito bem na fala de muitos alunos que Educação Física não reprova. Não que eu defenda a hipótese de reprovação em Educação Física, mas hoje se faz desta disciplina uma "carta fora do baralho" do currículo escolar.

Além destas frases encontradas em fóruns de discussão, blogs e sites, onde os alunos expõem suas opiniões abertamente, também encontramos comentários de professores que se sentiram ofendidos ao lerem publicações sobre “formas corretas” de avaliação (embasadas na literatura) e que segundo ele, não seriam aplicáveis na realidade da grande maioria das escolas brasileiras.

Essa indignação manifestada pelo professor que se sentiu ofendido associada a este aparente “vazio” de trabalhos que relacionam de forma mais efetiva as concepções com as respectivas práticas avaliativas, podem estar relacionados às más interpretações e constantes confusões da palavra avaliação e seu significado no contexto da Educação Física escolar.

Além deste aspecto de falta aparente de conhecimentos sobre a Educação Física, também podemos identificar nos discursos outros problemas, como por exemplo: a percepção dos alunos em relação à frequente incoerência entre objetivos e avaliação, confusões entre os objetivos de uma avaliação de aptidão física com os de uma avaliação com finalidades pedagógicas, práticas avaliativas aplicadas em discordância com as concepções pedagógicas pretendidas, e assim por diante.

Em relação a esta confusão entre avaliação física e avaliação do aproveitamento do aluno, deve-se lembrar que na área biológica é costume ater-se fundamentalmente aos conteúdos relacionados à antropometria, à maturação biológica e aos processos metabólicos e neuromusculares em seus contextos avaliativos. Para aqueles que trazem na sua formação uma concepção de Educação Física fundamentalmente pautada nas ciências biológicas, parece natural que a “avaliação” também siga este mesmo raciocínio.

Outra forma de se avaliar um sujeito, estudada em um curso de formação de professores de Educação Física, é a classificação psicossocial, que incorpora os aspectos da personalidade, da socialização, do relacionamento interpessoal, da percepção subjetiva de esforço, nível socioeconômico e educacional, estado nutricional, avaliação psicológica e autoconceito.

Ainda dentro dos conteúdos geralmente abordados na formação dos professores de Educação Física no Brasil, entram questões de avaliações na área psicomotora como: esquema corporal, habilidade motora, percepção temporal, estruturação espaço-temporal, etc.. Além disso, também deve-se considerar que a área técnica, em geral é concebida a partir da biomecânica, do rendimento técnico desportivo, da estatística e da construção de escalas.

A partir de todo este “conteúdo avaliativo”, nas mais diversas áreas abordadas nos cursos de Educação Física no Brasil, parece que os processos avaliativos no contexto da Educação Física Escolar, que deveriam ter um viés pedagógico, acabam seguindo por caminhos bastante distantes deste, e, portanto, em discordância com os preceitos e orientações mais gerais, como é o caso dos apresentados nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que serão abordos mais adiante.

Fonseca (1999, p.78) exemplifica esta situação, quando coloca que em uma aula de Educação Física que tem uma concepção comportamentalista (tradicional): “[...] a avaliação é feita a partir de testes de aptidão física, de habilidades motoras, onde, na maioria das vezes, é cobrado um nível de aptidão ou rendimento técnico cujo critério é estabelecido a partir dos melhores resultados.”, e complementa que quando iniciou sua carreira profissional, esta era a visão que pautava a sua prática.

Outra especificidade relacionada à avaliação na Educação Física é a desvalorização da Educação Física em si, uma vez que uma nota boa nesta disciplina, em geral, não tem o mesmo valor que uma nota boa em Matemática, por exemplo. Betti e Mizukami (1997), também comentam que uma das causas dessa desvalorização da disciplina de Educação Física, está relacionada à falta de critérios durante a avaliação, fazendo com o que um aluno não faça nada o ano inteiro e mesmo assim seja aprovado ao final do período letivo. No entanto, Betti e Mizukami (1997) ainda ressaltam que não deve ser a avaliação escolar o motivo de valorização da disciplina por parte do aluno, mas sim, que a mesma passa pela cobrança e motivação do professor.

No contexto da Educação Física, Barbieri et al. (2008 apud BARBOSA, 1997), constataam que ainda existem professores e instituições de ensino considerando a avaliação na Educação Física como punição, cumprimento de exigências burocráticas, restrita ao domínio motor, atividade realizada ao final de um prazo

através de testes, sempre vinculada a uma nota ou um conceito, que exige medição e qualificação. Raramente o professor avalia outros processos senão o motor, mas quando se propõe a avaliar o processo cognitivo, o professor considera importante apenas avaliar a memorização das regras dos vários esportes.

Outra constatação de Barbieri et al. (2008) é o fato, não raro, de ser utilizado como critério avaliativo na Educação Física, definir a nota de participação do aluno pela sua presença nas aulas bem como a participação nas atividades propostas. O que também costuma-se associar a este critério, é a utilização ou não de uniforme ou roupa adequada às práticas esportivas.

Bratiffische (2003) afirma que a prevalência de aspectos quantitativos sobre qualitativos na aferição de valores adotados na maioria dos processos avaliativos das escolas, gera uma grande inquietação nas pessoas. A causa principal disso é que estas pessoas afetadas, em geral, carregam os estigmas decorrentes de resultados negativos destas práticas avaliativas.

Nas aulas de Educação Física, estes problemas são ainda mais acentuados, pois entram em jogo questões delicadas de como avaliar os domínios afetivo, cognitivo, sociabilidade e motor, sem entrar em questões de valores previamente concebidos e julgamentos, lembrando ainda que a avaliação tende a integrar o aluno ao seu meio e o julgamento a excluí-lo (BRATIFFSCHE 2003).

Por fim, como já comentado anteriormente, temos questões relacionadas aos conteúdos dos cursos de formação de professores de Educação Física, que em geral, parecem deixar a questão da avaliação em aberto. Assim dependendo da literatura utilizada como referência, pode-se acabar seguindo por um entendimento diferente de uma concepção formativa, mediadora e emancipatória. Tomemos por exemplo o que se encontra na literatura da área de Educação Física como definição de avaliação:

“...a avaliação implica julgamento, estimativa, classificação e interpretação tão fundamentais ao processo educacional total.”

Rodrigues (2003 apud Mathews, 1980, p. 1)

“... a avaliação é a interpretação dos resultados obtidos pelas medidas clássicas, ou comparação de qualidade do aluno ou atleta, com critérios também preestabelecidos.”

Rodrigues (2003 apud Kiss, 1987, p. 2)

É possível perceber que estas definições estão mais focadas em uma visão positivista do que efetivamente privilegiando a formação do aluno. A quem caberia à responsabilidade de orientar um estudante sobre a adoção de uma referência como esta?

Acho importante refletir sobre este fato, pois sem a devida orientação sobre o tema, creio que serão as nossas experiências prévias como alunos avaliados, somadas à nossa formação acadêmica e concepções de educação e Educação Física, que definirão o nosso entendimento e conseqüentemente as práticas avaliativas que empregaremos quando chegarmos a escola, e assim, conforme Hoffmann (2011), temos uma forte tendência de perpetuarmos um modelo reprodutivista, baseado em uma concepção tradicional.

Conforme apresentado anteriormente, a avaliação no contexto escolar pode ser melhor analisada através das concepções que estão por trás das mesmas, e que, neste trabalho, foram divididas em dois grandes grupos: a tradicional e a formativa, mediadora e emancipatória.

A tradicional, historicamente a primeira a ser concebida na nossa sociedade ocidental moderna, ainda prevalece nas práticas diárias das escolas, apesar de vir sendo contraposta nas últimas décadas pela segunda, a concepção formativa, mediadora e emancipatória, que, no entanto, ainda está mais difundida nos campos teóricos e discursivos do que efetivamente percebida na prática.

Em relação a publicações nacionais oficiais, uma das que se faz mais presente na atualidade são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, elaborados pela Secretaria de Educação Básica e distribuídos aos professores como um material para servir de referência às suas práticas a partir do ano de 1997. Devido a sua grande importância, faremos uma breve apresentação de sua proposta para a Educação Física, comentando os aspectos relacionados à avaliação.

2.4 O QUE SÃO OS PCN

Os PCN são documentos que tem como objetivo auxiliar o professor na execução de seu trabalho, que, segundo Brasil (1997a), é fazer com que as crianças

dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Os documentos dos PCN estão organizados de acordo com as etapas do ensino básico e as diversas áreas do conhecimento, bem como de temas transversais que perpassam todas estas áreas. É constituído por um documento introdutório, que justifica e fundamenta os demais; por documentos específicos de cada área do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física); e documentos relacionados aos temas transversais.

No caso do ensino fundamental, da 1ª a 4ª série, tem-se um total de 14 volumes (contando também os volumes referentes aos temas transversais), sendo o volume 7, o que trata da área da Educação Física. Da 5ª a 8ª séries, são mais 14 volumes, também incluindo os temas transversais, sendo o volume 8 referente à Educação Física.

Os temas transversais abordados nos documentos são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Temas Locais. Estes temas foram incorporados aos PCN, pois, segundo Brasil (1997b), “[...] a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”. E ainda complementa que estes temas “[...] devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola”.

Com os PCN assim organizados, fica clara a estrutura que se forma relacionando os objetivos de cada área para cada ciclo, com os seus respectivos conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

No que tange a avaliação, os PCN vão além da visão tradicional, como fica claro no texto que segue:

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como **arma contra o aluno**. É assumida como parte **integrante** e instrumento de auto-regulação do **processo de ensino e aprendizagem**, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação **diz respeito** não só **ao aluno**, mas também **ao professor** e ao próprio **sistema escolar**.

É possível constatar que a proposta descrita está em plena concordância com a concepção formativa, mediadora e emancipatória, mas que, como já mencionado anteriormente, apesar de já estar definida nos documentos legais e norteadores dos processos educacionais do Brasil, sua aplicação ainda não é a realidade presente na prática das escolas brasileiras em geral.

Segundo as orientações dos PCN, os alunos devem saber como e quando serão avaliados, para que possam ampliar o seu processo de construção do conhecimento. Além disso, ainda sugere alguns instrumentos de avaliação, como por exemplo: fichas de acompanhamento do desenvolvimento individual; relatório de atividades em grupo com critérios definidos sobre participação e contribuição no desenvolvimento da atividade; relatório de apreciação de alguma atividade, como evento esportivo ou espetáculo de dança; etc..

Fica claro que, além de fundamentar o entendimento sobre o que vem a ser a avaliação no contexto escolar, também aponta instrumentos avaliativos distintos aos tradicionalmente utilizados, com o intuito de mostrar ao professor que existem alternativas instrumentais mais alinhadas com uma concepção de educação formativa, mediadora e emancipatória.

Segundo Brasil (1997c, p15, grifos nossos)

Os “PCN” de Educação Física trazem uma proposta que procura **democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica** da área, buscando **ampliar**, de uma **visão apenas biológica**, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os **planejamentos** e as **avaliações** da prática de Educação Física.

Por esta redação, fica claro que os PCN entendem a Educação Física como algo que não deve ser tratado apenas sobre a perspectiva biológica, porém, deve ir além, e abordar e desenvolver as demais dimensões do ser humano, em oposição aos valores e propósitos presentes em legislações anteriores, como explicita o mesmo documento:

[...] a partir do Decreto no 69.450, de 1971, a Educação Física passou a ser considerada como atividade [...]. O decreto deu ênfase à **aptidão física**, tanto na organização das atividades como no seu **controle e avaliação**, e a **iniciação esportiva**, a partir da quinta série, se tornou um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de **novos talentos** que pudessem participar de competições internacionais[...].

Portanto os PCN buscam trazer novas alternativas para o ensino da Educação Física nas escolas que superem os modelos tradicionais pautados pelo biologicismo e pelo tecnicismo pedagógicos. Nesse sentido, para a área da Educação Física, os PCN apontam objetivos gerais para os quatro ciclos do ensino fundamental e do ensino médio, indicando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual, procedimental e atitudinal⁶, organizados em blocos inter-relacionados, sendo apresentados como possíveis enfoques para a ação do professor.

Além dos conteúdos, os PCN da Educação Física, também contemplam aspectos didáticos gerais e específicos da prática pedagógica, incluindo a avaliação, com o intuito de auxiliar o professor nas questões do cotidiano das salas de aula e, servindo como ponto de partida para as discussões.

Em relação à avaliação, os PCN para a Educação Física, reconhecem que por muito tempo a avaliação nesta área se resumia a testes que avaliavam apenas a aptidão física, porém, acrescenta que esta até pode ser um dos aspectos a ser avaliado, porém deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, levando em consideração as diferenças individuais.

Percebe-se que os PCN da Educação Física estão alinhados com a concepção formativa, mediadora e emancipatória, porém nada mais significativo é acrescentado neste texto no sentido de orientar e dar um suporte maior ao professor, o que seria esperado de um documento que se propõe a isso. O que vem a seguir, neste sentido, são apenas a explicitação de alguns critérios a serem avaliados dentro de cada ciclo, deixando uma lacuna muito grande que deverá ser preenchida pelo próprio professor.

⁶ As categorias procedimental, conceitual e atitudinal são dimensões dos conteúdos a serem abordados. A primeira diz respeito ao saber fazer, enquanto a dimensão conceitual diz respeito aos conhecimentos, ao saber conhecer e a atitudinal está relacionada ao saber conviver e ser, ou seja, aos aspectos cognitivos e afetivos (DARIDO, 2005).

No caso do ensino fundamental, foco deste estudo, os PCN ainda estabelecem os critérios de seleção e organização de conteúdos que devem se basear na relevância social, nas características dos alunos e nas características da própria área. Na sua elaboração, foram levados em consideração três eixos temáticos a serem abordados: conhecimentos sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; e atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1997a).

Por fim, transpassando estes eixos, estão os temas transversais, que visam estimular a reflexão e, dessa maneira, contribuir para a construção de uma visão crítica em relação à prática e aos valores inseridos na disciplina de Educação Física e no meio social. No caso da Educação Física, alguns dos temas transversais propostos são distintos daqueles mencionados no documento mais geral sobre os PCN, apresentados anteriormente. Na Educação Física os temas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e, trabalho e consumo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um trabalho de natureza qualitativa, com um caráter fundamentalmente de análise documental. A escolha de um trabalho de pesquisa de natureza qualitativa está associada à maior agilidade e liberdade para reflexões, conforme considera Molina (1999, p112), quando busca estas características para realizar as análises estabelecidas pela investigação.

Em relação a pesquisa qualitativa, Minayo (2008, p.21) tem o seguinte entendimento:

“[...] ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] [e complementa que] [...] o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.”

Segundo Arroyo (1995, apud Molina 1999), não existe uma unanimidade sobre o conceito de uma investigação qualitativa, porém, Molina recorda que autores de diferentes tendências intelectuais e de campos distintos do conhecimento a utilizam, conferindo especificidades metodológicas. E ainda conclui que o termo qualitativo caracteriza-se por inúmeras técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos, que visam descrever e interpretar as representações e os significados que determinado grupo social dá à sua experiência cotidiana.

Em relação à análise documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), entendem que os documentos tem associado a si uma riqueza de informações que se pode extrair e resgatar, justificando por si só o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Por se tratar de um estudo qualitativo, cabe ressaltar que os resultados obtidos a partir da análise dos documentos, não podem ser extrapolados para outros espaços, instituições ou populações, uma vez que os dados foram coletados e interpretados sob a perspectiva de uma análise sobre um conjunto específico.

O procedimento seguido para definição do estudo partiu de uma pesquisa exploratória inicial, onde foi realizado um levantamento mais amplo de documentos relacionados ao tema: Avaliação na Educação Física Escolar.

Em um segundo momento, já tendo constituído uma visão panorâmica da produção nesta área, restringiu-se a documentação a um escopo menor, a fim de permitir uma análise mais aprofundada dentro das dimensões cabíveis a um trabalho desta natureza, ou seja, um Trabalho de Conclusão de Curso.

3.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA INICIAL

Esta pesquisa exploratória restringiu-se, inicialmente, à busca de documentos disponíveis na internet. Definimos que apenas os documentos com relevância acadêmica seriam analisados⁷. Desta forma, foi selecionado todo o material que se enquadrasse em algum destes tipos: artigos científicos, artigos de periódicos de revistas nacionais da área de Educação Física, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado.

O procedimento utilizado partiu de uma busca mais geral, sem definir uma data mínima, especificando apenas palavras chaves através do site de busca: www.google.com.br. Nesta busca geral, foram pesquisadas as seguintes palavras e expressões: “Avaliação na Educação Física Escolar”, “Avaliação Escolar”, “Educação Física Escolar”, “Monografia Educação Física Escolar”, “Dissertação Educação Física Escolar” e “Tese Educação Física Escolar”.

A partir dos resultados obtidos e alguns documentos analisados, seguiu-se para uma pesquisa específica nos sites das instituições definidas como as fontes mais promissoras, utilizando-se dos seguintes critérios para defini-las com tal: quantidade de documentos encontrados e relação ao tema proposto. Com esta abordagem, procurou-se esgotar estas fontes a fim de garantir que todo o material disponibilizado fosse selecionado para análise.

⁷ Originalmente, pensou-se em estender a pesquisa à Blogs e Fóruns de discussão, uma vez que acreditamos que estas são fontes muito ricas para análises de discursos por não estarem sujeitas aos vieses que uma entrevista estruturada, por exemplo, poderiam acarretar. Entretanto, optamos por focar apenas sobre a produção acadêmica para não ampliar em demasia o escopo do estudo e correr o risco de tornar-se mais superficial.

Nas buscas sobre estas fontes promissoras, seguiu-se com a mesma técnica de busca utilizando as mesmas palavras e expressões, selecionando os documentos cujo título sugeria ter uma relação mais direta ao tema. Na sequência, foram lidos os resumos destes trabalhos, e posteriormente lidos por completo os que se mostraram mais promissores no que tangia à busca da discussão e compreensão da Avaliação na Educação Física Escolar ainda de uma maneira mais ampla.

Desta primeira etapa do processo, concluímos que o tema Avaliação na Educação Física Escolar vem sendo discutido com maior intensidade nas duas últimas décadas, com maior ênfase nesta última. Essa constatação está de acordo com o que foi apresentado na seção sobre o histórico da avaliação, onde a literatura situa este período como uma etapa de transição que percebemos até hoje.

Outra constatação relevante, e relacionada à observação anterior, é que este tema também é entendido como uma peça fundamental no processo pedagógico, mas, no entanto, é alvo de inúmeras críticas quando são analisadas com mais atenção as práticas diárias das aulas de Educação Física, demonstrando haver muitos equívocos sobre o que avaliar, como, quando e porquê.

Um fato interessante que surgiu nesta etapa exploratória, é que os documentos analisados demonstraram ser passíveis de uma classificação institucional e/ou regional, ou seja, constatou-se uma presença mais acentuada deste tema, e temas correlacionados, em determinadas instituições e regiões brasileiras.

A Universidade de São Paulo USP (SP), a Universidade Estadual de Maringá (PR) e a Universidade Federal de Santa Maria UFSM (RS), foram as que mais se destacaram em termos de volume de produção nesta área. Como não era o objetivo deste trabalho aprofundar esta análise, não nos detivemos em levantar quantitativamente estes números, na identificação dos motivos e repercussões deste fenômeno, porém fica a sugestão para trabalhos futuros.

3.2 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS

Uma vez tendo uma ideia do panorama da situação da produção acadêmica relacionada ao tema proposto, decidimos reduzir o escopo do trabalho a um volume

menor de documentos, para que fosse possível proceder uma análise mais aprofundada e que coubesse no período estipulado para este trabalho.

Inicialmente pensou-se em restringir a análise a artigos científicos, porém já havia alguns trabalhos de revisão de literatura neste sentido, um deles em especial: Avaliação na Educação Física Escolar – o debate acadêmico em periódicos, de Santos (2011). Este trabalho apresenta uma revisão bastante completa, sobre periódicos produzidos no século XX, tendo como objetivos a elaboração de um panorama sobre o tema avaliação veiculado em periódicos da Educação Física brasileira, bem como refletir acerca do debate acadêmico desta produção.

Em um segundo momento, pensou-se em restringir a documentação em Trabalhos de Conclusão de Curso, no entanto, após um levantamento mais criterioso, verificamos que esta decisão nos limitava em demasia a quantidade de documentos disponíveis para análise. Por fim, acabamos optando por incluir as Dissertações de Mestrado, além dos Trabalhos de Conclusão de Curso, como documentação a ser analisada.

Para a seleção da instituição, procuramos pela que tivesse a melhor estrutura em termos de repositório digital da produção acadêmica. Na época (segundo semestre de 2011) em que esta busca foi realizada, decidimos por analisar a produção de Trabalhos de Conclusão e Dissertações de Mestrado da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta decisão foi consolidada posteriormente pela divulgação de que o LUME, repositório digital desta instituição, é uma referência mundial em termos de repositório digital de produções acadêmicas⁸.

Cabe ressaltar que, além de decidir pela análise de documentos desta instituição devido à qualidade do seu repositório digital, o fato de ser acadêmico da mesma, pesou em termos de motivação no sentido de contribuir para um levantamento do perfil da produção local sobre este tema, bem como em termos de

⁸ Notícia veiculada no site da UFRGS (www.ufrgs.br) em 03/04/2012. Hoje pode ser localizada no seguinte link: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/repositorio-digital-da-ufrgs-e-apontado-como-41o-melhor-do-mundo>

“Portal de documentos digitais da Universidade saltou mais de cinquenta posições no Ranking Web of World Repositories, ligado ao Ministério da Educação da Espanha.”

curiosidade pessoal, procurando compreender, de maneira mais ampla, os impactos do nosso currículo sobre esta produção⁹.

3.3 SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS PARA ANÁLISE

Uma vez definido que o material de pesquisa seriam os Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado da ESEF-UFRGS, partimos para uma pesquisa no repositório digital, utilizando como filtro de consulta apenas o tipo de produção acadêmica: Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado.

Neste primeiro levantamento, não foi feita nenhuma restrição em termos de datas, palavras chave ou tema, para que pudéssemos ter uma ideia sobre tudo o que já foi produzido nesta instituição em termos dos tipos de documentos selecionados.

Todo o documento encontrado nesta busca, foi tabulado da seguinte forma: ano, autor, orientador, título, palavras chave (em português¹⁰) e resumo. Em seguida, procedeu-se com uma pesquisa sobre os títulos que contivessem as seguintes palavras chaves¹¹: “escola”, “avalia*”, “pedagogi*”, “ensino”. A Figura 2 a seguir, apresenta esquematicamente este processo de seleção.

⁹ A correlação do impacto entre a produção acadêmica relacionada ao tema, com o currículo de formação de professores de Educação Física por esta Universidade, fica como mais uma sugestão de trabalho de pesquisa, porém, como graduando que fez parte deste processo formativo e que elegeu este assunto como tema de TCC, não pude deixar de fazer minhas reflexões e considerações pessoais, baseadas na minha experiência como aluno desta instituição.

¹⁰ Cabe ressaltar que alguns trabalhos tinham as palavras chave em inglês diferentes das em português, por exemplo, em inglês tinha a palavra “school” e em português, a mesma não constava da lista. Por esta falta de coerência, a pesquisa sobre palavras chave nesta seleção inicial, foi desconsiderada, porém as mesmas foram anotadas, inclusive as traduções do inglês para o português das que não havia, para servir como apoio na classificação do documento em uma das categorias definidas.

¹¹ Entenda-se “palavras chave” como sendo Expressões Regulares, através das quais a pesquisa foi efetivamente realizada.

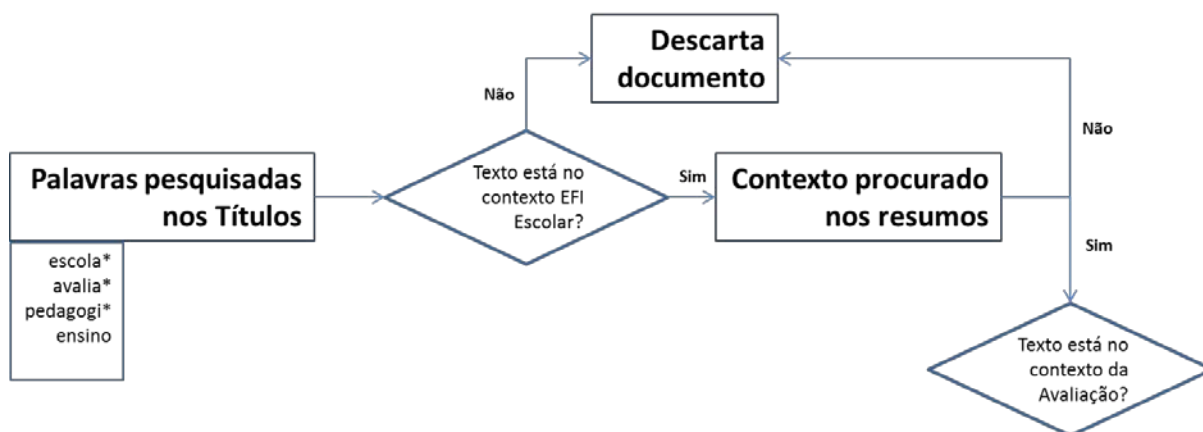


Figura 2: Esquema do processo de seleção de documentos.

Todo documento cujo título não continha alguma das “palavras chave”, era descartado, porém alguns que, pelo título sugeria poder conter algo relacionado ao tema, seguiam para uma leitura dos objetivos antes de se proceder ao descarte final.

Os documentos selecionados nesta fase inicial seguiram para uma análise mais aprofundada, buscando identificar nos seus resumos, as temáticas que estivessem relacionadas ao contexto da Educação Física Escolar.

Em relação aos Trabalhos de Conclusão de Curso, não foi encontrado nenhum no repositório digital, que tivesse relação direta com o tema proposto. Com o intuito de tentar esgotar toda fonte possível, buscou-se saber junto à biblioteca da Escola de Educação Física desta universidade, se havia algum material impresso.

Infelizmente nos foi informado que a biblioteca não tinha a prática de guardar este tipo de produção acadêmica no formato impresso, e foi feita a sugestão que buscássemos junto aos professores orientadores ou com os que participaram de bancas de avaliação destes trabalhos.

Seguindo a sugestão da biblioteca, buscamos junto a alguns professores que atuam em áreas correlatas, dentre eles, os professores Adroaldo Cezar Araujo Gaya, Alex Branco Fraga, Carlos Adelar Abaide Balbinotti e Vicente Molina Neto; e as professoras Lisiane Torres Cardoso, Míriam Stock Palma e Nádia Valentini. Como resultado, obtivemos apenas um trabalho de conclusão de curso (impresso) do ano de 2007 da Mauren Ferraz Hernandez Kulmann, com o título: Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem nas Aulas de EFI do 2° e 3° Ciclos da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que foi orientado pelo professor Vicente Molina Neto e avaliado pela professora Lisiane Torres.

A pesquisa das dissertações de mestrado, iniciou-se no LUME, porém não foi encontradas um número significativo de trabalhos relacionados ao tema, uma vez que nem todas as dissertações realizadas na ESEF estavam disponibilizadas, ou mesmo cadastradas, neste repositório.

Posteriormente, seguindo uma sugestão do professor Fabiano Bossle, realizei uma pesquisa diretamente no site da pós-graduação da ESEF¹², onde encontrei um volume de trabalhos mais significativo; e mesmo não tendo todos disponíveis em sua versão digital, todos estavam cadastrados.

Para confirmar que eu havia esgotado a busca, fui à secretaria da Pós Graduação verificar se todas as dissertações defendidas até então na ESEF estavam cadastradas neste site, mesmo que sem uma versão digital disponível; fato que foi confirmado pela secretaria¹³.

Uma vez selecionados os documentos aplicou-se a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Franco (2007), é um conjunto de procedimentos descritivos do conteúdo das mensagens, com a intenção de gerar inferências a partir de indicadores qualitativos ou quantitativos.

Sobre estes documentos, Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado, procedeu-se então com uma pesquisa mais detalhada, buscando identificar nos textos, tudo que tivesse alguma relação com o tema Avaliação na Educação Física Escolar. Esta forma de investigação mais ampla, decorre da nossa opção em não definir a priori nenhuma categoria de análise, que, conforme Franco (2008, p.62), poderia conduzir à uma simplificação e fragmentação muito grande do conteúdo encontrado.

Desta forma, foram registrados todos os trechos dos documentos em que aparecia o tema avaliação escolar. Cada um destes trechos foi analisado, gerando unidades de significado comuns aos diversos trabalhos. Finalmente, estas unidades foram classificadas segundo categorias de análise que serviram de base para a análise dos conteúdos encontrados.

¹² Link do site de Pós Graduação da ESEF: <http://www.esef.ufrgs.br/pos/>

¹³ Cabe ressaltar que durante esta pesquisa no repositório do site da Pós Graduação, alguns trabalhos não estavam com os títulos completos, quando comparados às dissertações encontradas no LUME. A secretária informou que no LUME a informações deveriam estar mais atualizadas e solicitou a relação dos trabalhos que encontrei com estes problemas para que pudessem tomar as devidas providências.

As unidades de significado levantadas nos documentos estão relacionadas no ANEXO 1. Para facilitar organização do material para análise, os registros extraídos dos documentos, bem como suas referências e as unidades de significado relacionadas, foram dispostos em um banco de dados conforme o diagrama de entidade de relacionamento apresentado esquematicamente na Figura 3.

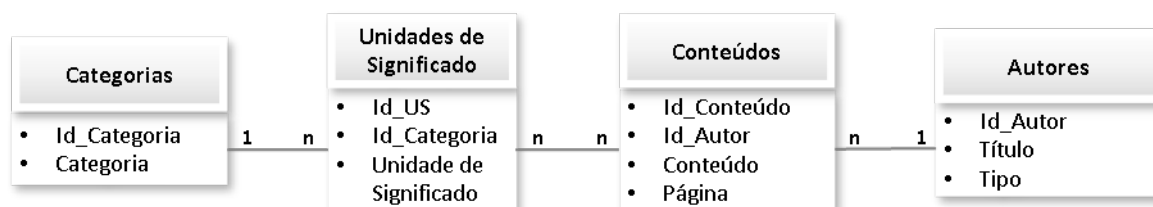


Figura 3: Diagrama de entidade de relacionamento da modelagem dos dados.

Desta forma, é possível identificar facilmente quais as categorias abordadas nos textos dos autores, através das relações que passam pelos conteúdos e das unidades de significado presentes neles.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A partir da análise do material selecionado, constatou-se que apenas um trabalho abordou diretamente o tema: Avaliação na Educação Física Escolar (KULMANN, 2007). Os demais documentos, apesar de estarem relacionados à temática da Educação Física no contexto escolar, apenas trataram parcialmente a questão da avaliação, o que era esperado de trabalhos que não tem este tema como seu objeto central de estudo.

A seguir serão apresentados alguns números relativos à etapa inicial de levantamento e seleção de documentos, e na sequência, as análises das categorias identificadas nos textos dos diversos autores.

4.1 DOCUMENTOS SELECIONADOS

Após seguir os procedimentos metodológicos apresentados na seção anterior, chegou-se a volume total de 11 documentos: 1 Trabalho de Conclusão de Curso e 10 Dissertações de Mestrado.

Devido à natureza distinta destes trabalhos, era de se esperar que tivessem uma abordagem e aprofundamentos diferenciados, o que se constatou na prática. Desta forma, para facilitar as análises, vamos seguir apresentando os resultados da seleção de acordo com a sua natureza: Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado.

4.1.1 Trabalhos de Conclusão de Curso Selecionados

A pesquisa sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso, foi fundamentalmente realizada utilizando o LUME como base, conforme apresentado na seção dos procedimentos metodológicos.

Os resultados encontrados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Resultado da pesquisa sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso

Descrição	Quantidade
TCC* Licenciatura	161
TCC* Bacharelado	28
TCC* no contexto da Educação Física Escolar (Pré-Seleção)	20
TCC* sobre Avaliação na Educação Física Escolar (Seleção)	1

* TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

É interessante observar, que os Trabalhos de Conclusão de Curso disponibilizados no LUME, são a partir do ano de 2008 (apenas 1), e que nem todos os trabalhos apresentados de 2008-01 até 2011-02, estão disponibilizados neste repositório.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, apesar da grande maioria dos trabalhos estarem cadastrados como sendo de graduandos da licenciatura, apenas 20 deles (12,5% dos TCC's da Licenciatura) referem-se ao contexto escolar, e apenas um (de 2007 - portanto não estava no LUME) sobre Avaliação da Educação Física Escolar.

Todos os 20 trabalhos foram analisados para verificar se, mesmo não tendo o foco no tema avaliação, trariam algo sobre o assunto. Na elaboração desta análise, foi possível classifica-los segundo sua temática central, que são:

- a) Aptidão Física: trabalhos em que a aptidão física é estudada, analisada e/ou avaliada, para os mais diversos fins e objetivos;
- b) Avaliação Motora: trabalhos que estão relacionados à área do Desenvolvimento Motor, alguns não necessariamente focados na questão motora em si, porém todos realizados no ambiente escolar;
- c) Esporte: trabalhos que trazem questões relacionadas à treinamentos e práticas esportivas nas escolas;
- d) Formação de Professores: trabalhos relacionados à formação de professores, seja durante a graduação, ou continuada (após a conclusão do curso);
- e) Prática não tradicional/convencional: trabalhos que apresentam propostas de utilizar práticas não tradicionalmente abordadas nas aulas de Educação Física, como Judô, por exemplo;
- f) Prática Pedagógica: trabalhos que analisam as práticas pedagógicas dos professores, em sua grande maioria através de estudos de casos.

A Figura 4 a seguir, apresenta a distribuição dos percentuais destes trabalhos sobre os estudos relacionados, de alguma forma, como o contexto escolar.

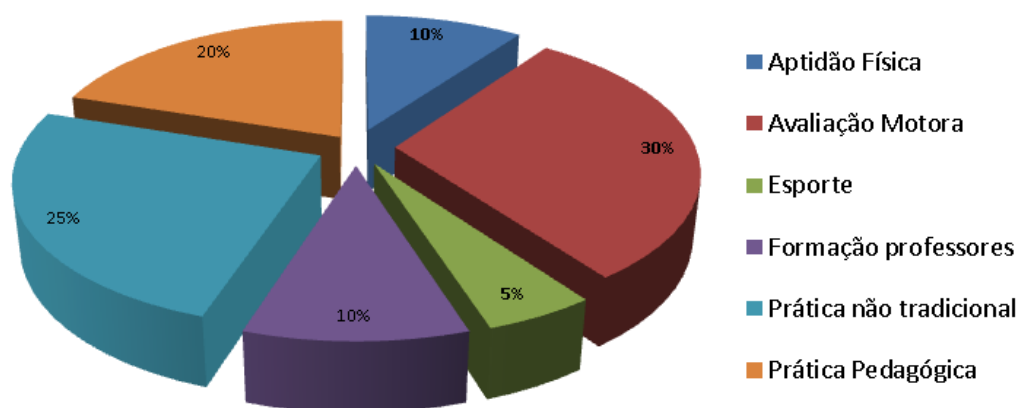


Figura 4: Percentuais dos subtemas encontrados nos trabalhos relacionados à Educação Física Escolar

Deve-se analisar estas distribuições com cautela, pois para a seleção destes trabalhos, definiu-se “Contexto Escolar” como sendo um trabalho realizado no “ambiente escolar”, ou seja, não necessariamente os resultados de alguns trabalhos tem implicações diretas na práxis dos professores de Educação Física.

4.1.2 Dissertações de Mestrado

As Dissertações de Mestrado foram todas pesquisadas a partir do repositório do site da Pós Graduação da ESEF, conforme mencionado na seção dos Procedimentos Metodológicos. Os resultados desta pesquisa são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Resultado da pesquisa sobre as Dissertações de Mestrado

Descrição	Quantidade
Total de Dissertações	323
Dissertações no contexto da Educação Física Escolar (Pré-Seleção)	32
Dissertações relacionadas com a avaliação (Seleção)	10
Dissertações sobre Avaliação na Educação Física Escolar	0

O repositório do site da Pós Graduação da ESEF, disponibiliza dissertações a partir do ano de 1992. A Figura 5 a seguir, apresenta a distribuição das quantidades totais de dissertações ao longo dos anos, bem como as compara com as quantidades que pertenciam ao Contexto Escolar (Pré-Selecionadas) e as que tinham alguma relação com o tema Avaliação (Selecionadas).

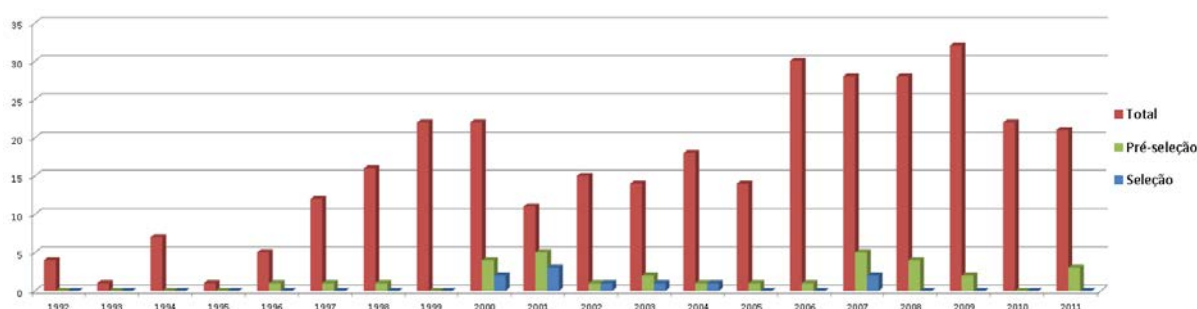


Figura 5: Distribuição ao longo dos anos das quantidades de dissertações apresentadas, com as relacionadas ao contexto escolar e as relacionadas com a avaliação.

É interessante observar que em todo este período de 20 anos, de 1992 até 2011, apenas em 6 anos (de 2000 a 2004 e em 2007), houveram Dissertações de Mestrado relacionadas ao tema avaliação no contexto escolar. E nestes 20 anos, não teve nenhuma dissertação que tivesse este tema como foco principal.

Outro fenômeno interessante é a diferença na quantidade de dissertações de mestrado relacionadas ao contexto escolar em relação aos demais temas. Apesar de não ser o foco deste trabalho analisar estas relações, parece claro nesta observação inicial, que a ESEF vem produzindo muito mais pesquisa em áreas distintas ao contexto escolar. Seria interessante uma análise similar sobre a produção das Universidades de Santa Maria, a Estadual de Maringá e a USP, para ver se existe alguma relação com a sua destacada produção sobre o tema Avaliação na Educação Física Escolar e seu interesse em pesquisas neste contexto.

De forma análoga aos Trabalhos de Conclusão de Curso, as Dissertações Pré-selecionadas também foram classificadas segundo a sua temática central. Os resultados da distribuição dos percentuais são apresentados na Figura 6 a seguir.

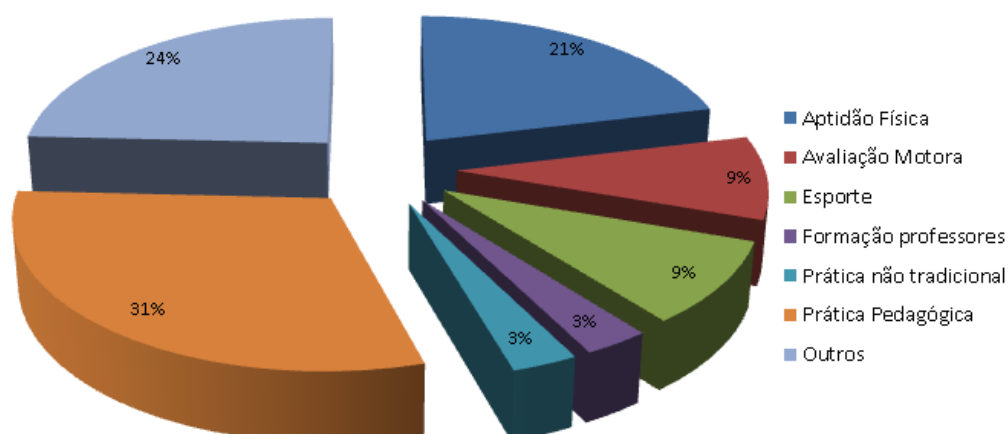


Figura 6: Percentuais dos subtemas encontrados nas dissertações relacionados à Educação Física Escolar.

Destes temas centrais, cabe destacar que as dissertações selecionadas para análise, ou seja, que tinham alguma relação com a questão da avaliação na educação física escolar, eram, na sua grande maioria, pertencentes ao tema “Práticas Pedagógicas”.

Conforme será apresentado a seguir, parece haver um entendimento de que a avaliação faz parte desta “Prática Pedagógica”, mesmo que ainda receba múltiplos e distintos significados por parte dos professores de Educação Física.

4.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Após a identificação das unidades de significado nos trabalhos analisados, realizamos diversas consultas ao banco de dados¹⁴ para tentarmos identificar possíveis agrupamentos destas unidades em categorias. Deste estudo resultou o agrupamento das unidades de significado em quatro grandes categorias de análise:

- a) Concepções e percepções da avaliação pelos docentes e discentes;
- b) Relações entre avaliação e planejamento;
- c) Metodologias, critérios, instrumentos e registros utilizados na avaliação;
- d) Conflitos, tensionamentos e mitos envolvendo a avaliação.

No entanto, percebemos que a tarefa de redigir um texto estruturado em “categorias estanques” tornaria esta análise muito simplista, uma vez que esta, não é uma questão linear, que possa ser composta de pequenas unidades formando um todo. A avaliação na Educação Física escolar caracteriza-se por ser um sistema extremamente complexo e interdependente, onde cada dimensão adicionada, (seja ela cultural, social, histórica, psicológica, dentre outras) descortina uma infinidade de possibilidades de análises.

Desta forma, ao seguir pelas seções de cada categoria, deve-se atentar ao fato de que muitas das discussões sobre os achados, poderiam perfeitamente ser apresentadas em outras seções, segundo um outro viés de análise.

A seguir, serão analisadas e discutidas estas categorias dialogando com o referencial teórico e os autores dos trabalhos estudados.

4.2.1 Concepções e percepções da avaliação pelos docentes e discentes

A primeira percepção que se tem ao analisar os discursos, principalmente nos dos trabalhos realizados em escolas que seguem o modelo da Escola Cidadã, é que, apesar da escola pautar-se em uma concepção mais formativa, a práxis dos professores ainda tende a estar mais associada à uma visão tradicional, fato também observado por Vecchi (2006) e Hofmann (2011, p.12), conforme mencionamos na seção do referencial teórico.

¹⁴ Consulta realizada no banco que segue o diagrama de entidade de relacionamento apresentado na Figura 3.

Em relação à Escola Cidadã, Wittizorecki (2001, p.31) apresenta os eixos temáticos que a norteiam, onde pode-se perceber a avaliação como um dos constituintes da intervenção educativa.

[...] os pressupostos que orientam as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, são organizados em quatro eixos temáticos: gestão da escola, organização curricular, avaliação e regras de convivência.

No ANEXO 2 são apresentados os princípios da Escola Cidadã relacionados à avaliação, extraídos de Wittizorecki (2001, p. 149), que também podem ser encontrados no trabalho de Bossle (2003, p.269 Anexo 9).

Na sequência, o autor apresenta as concepções sobre a avaliação, presentes na Escola Cidadã e as suas três modalidades:

[...] a concepção emancipatória é entendida como um processo contínuo e participativo, que tem como propósito estabelecer uma investigação durante a ação pedagógica, de modo a estudar atividades necessárias e condizentes ao desenvolvimento da criança e do adolescente, em tempos e espaços que lhe sejam adequados.

E as modalidades são:

- a) A avaliação formativa se destina a informar a situação em que se encontra o educando no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem e no alcance dos objetivos programados para o trimestre. [...];
- b) A avaliação sumativa refere-se ao quadro diagnóstico geral resultante no final de cada ano letivo e de cada ciclo de formação, evidenciado pela avaliação formativa, e que aponta o modo de progressão do educando ;
- c) A avaliação especializada constitui-se na avaliação requerida pelos professores e realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da escola, com o apoio do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos (SIR), destinada aos alunos que precisam de um apoio educativo especial e, muitas vezes, individualizado.

Percebe-se nestes segmentos de texto que, no tocante à concepção de avaliação da Escola Cidadã, a mesma está alinhada com a definição de avaliação

formativa, mediadora e emancipatória, e que, em tese, deveria pautar a práxis docente nas escolas que a seguem.

A dissertação de mestrado de Berwanger (2002, p.17) mostra que realmente existe uma busca, por parte das escolas¹⁵, de uma adequação às novas teorias, como pode ser constatado no trecho a seguir:

Em relação aos novos projetos pedagógicos, as escolas estão procurando adaptar seus currículos, conteúdos, avaliações e metodologias às modernas concepções e teorias educativas sem, no entanto, fugir às suas filosofias institucionais.

E ainda utiliza isso como material de divulgação da escola, com o intuito de atrair mais alunos, como encontrado pelo autor em um material publicitário de uma das escolas:

O esporte, com a orientação adequada, auxilia decisivamente no desenvolvimento de valores como: espírito de equipe, solidariedade, amizade, disciplina, criatividade, autonomia, superação e respeito, além de uma conduta saudável com relação à vida.

É importante atentar para o ano deste trabalho, e lembrar que dez anos antes tinha sido apresentada a proposta crítico-superadora, a qual se valia do discurso da justiça social como ponto de apoio, conforme Darido (2005, p.124). Analisando o trabalho do autor, parece que esta proposta é ao que ele se refere como “modernas concepções e teorias educativas”.

Neste ponto surge uma questão: partindo do pressuposto que os professores estão recebendo uma formação alinhada com as novas teorias educacionais, e as escolas estão dispostas à aplica-las, porque isso não é evidenciado na prática avaliativas?

Scherer (2000), em sua dissertação de mestrado, observa que é comum haver diferenças nas concepções de aulas, avaliações, etc. entre professores e também para um mesmo professor, mas que, no entanto, é possível destacar uma

¹⁵ Cabe ressaltar que este trabalho foi realizado em escolas particulares.

maior ênfase em uma concepção tradicional¹⁶. O trecho a seguir traz esta constatação (SCHERER, 2000, p.167):

[...] observei aspectos que caracterizam as aulas de educação física na escola pública, como: a metodologia particular utilizada; o planejamento das atividades; as concepções de conteúdo e de avaliação; as concepções de espaço físico e material; e, finalizando, a perspectiva das influências administrativas e da mídia sobre a prática cotidiana do professor. [...] [e conclui que] Mesmo que cada professor configure uma maneira diferenciada de agir e de compreender as suas ações, existem aproximações metodológicas observadas com maior ênfase nas aulas dos sujeitos que caracterizam o ensino tradicional.

O mesmo autor ainda relata ter percebido, por parte dos professores de Educação Física, uma abordagem diferenciada em relação às demais disciplinas, ressaltando a grande utilização da palavra “socialização”, e conclui que, talvez pela falta de uma reflexão maior sobre o seu significado, acabe por reproduzir uma educação tradicional, conforme os segmentos de texto a seguir (SCHERER, 2000, p.136):

Parece-me que a educação física é abordada pelos professores de forma bastante diferenciada das outras disciplinas escolares. Isto evidencia-se pela identificação de características próprias, tais como o local em que ela se desenvolve e a relação existente entre os alunos. Mas o que noto, de forma mais explícita, é a utilização do termo socialização sem uma reflexão sobre o tipo de sociedade que se tem ou que se quer ter. [...] [e conclui] considero que o termo socialização, utilizado pelos sujeitos do estudo, refere-se à adaptação social dos aluno ao meio em que vivem, evidenciando, assim, uma educação tradicional influenciada pela sociedade capitalista.

Enguita (1989, p.140) também aborda esta questão do fenômeno da socialização nas escolas, porém, na sua análise, os alunos são submetidos a uma “educação” com finalidade de promover atitudes, inculcar normas e formas de conduta necessárias para que se insiram na sociedade, tal como ela é. No entanto, ressalta que esta sociedade, é o produto de uma classe dominante, a qual, vem

¹⁶ A partir de uma leitura do trabalho deste autor, fica claro que o que o seu entendimento de concepção tradicional, tem estreita relação à definição que estamos utilizando para a concepção de tradicional na avaliação.

demonstrando um interesse muito maior na “adequação de condutas às exigências do mercado de trabalho, do que nas questões cognitivas propriamente ditas”.

Esta análise do autor é corroborada pelo relato de Scherer (2000, p. 186), onde ele percebe a reprodução da sociedade no ambiente escolar, e talvez algo mais preocupante, a não resistência a esta situação.

Não percebi nas escolas da rede pública estadual de ensino, participantes do estudo, ações de resistência ao modelo social vigente. Ao contrário, suas ações refletem, em muito, a estrutura da sociedade capitalista através dos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações utilizadas.

Se refletirmos sobre esta constatação, percebemos que, o foco sobre as questões atitudinais como critérios de avaliação, tem de certa forma, uma base histórica bastante arraigada, e que, se não for através do processo reflexivo sobre as nossas concepções de educação, provavelmente permaneceremos reproduzindo o que nos foi inculcado nos bancos escolares.

Conforme abordado no referencial teórico, Souza (1997) também constata esta necessidade maior de reflexão, uma vez que a educação implica em uma postura política, e que, quando analisada pelo viés da avaliação escolar, percebe-se que esta é uma atividade socialmente determinada, onde a definição do porquê, o quê e como avaliar pressupõe uma concepção do homem que se quer formar.

Outra constatação observada por Scherer (2000, p.168) é a seguinte:

[...] a prática do professor baseia-se numa perspectiva autoritária no seu ambiente de aula. Esta característica aparece, em alguns professores, que a utilizam como instrumento de coerção aos alunos, em função das notas e em alguns momentos críticos, mas não consigo identificá-la como uma regra geral.

Neste trecho fica explícito o enquadramento destes professores no que definimos por uma concepção tradicional de avaliação, estejam eles conscientes desta concepção subjacente à sua prática, ou não, conforme ressalta Hoffman (2011, p.35) quando questiona sobre a consciência dos professores sobre influências teóricas em suas práticas.

Esta prática autoritária será retomada mais adiante quando abordarmos as questões relacionadas aos conflitos e tensionamentos, porém não podemos nos abster de constatar a sua relação à concepção tradicional de avaliação, e que nesta situação em particular, serve mais como um instrumento de controle e coerção, cumprindo uma função mais adestradora do que um instrumento de dinamização da aprendizagem e desenvolvimento de valores educativos com uma função formativa.

Retomando nosso questionamento, com base nos trabalhos analisados e na literatura, concluímos que existe algo faltando na formação dos professores de Educação Física, uma vez que o que mais se observa é uma sucessão de gerações reproduzindo práticas da geração anterior, denotando que o processo formativo não está dando conta de romper com este ciclo, conforme mencionado no referencial teórico através de autores como Vecchi (2006) e Hoffmann (2011).

Dentre os aspectos observados nesta análise, a questão do planejamento aparece como um ponto relevante, o qual foi mais amplamente relacionado com as práticas avaliativas por Scherer (2000) e Bossle(2003).

4.2.2 Relações entre avaliação e planejamento

A Dissertação de Mestrado de Bossle (2003), que trata do planejamento de ensino dos professores de Educação Física, parece trazer alguns indicativos de que a falta de planejamento venha a desencadear uma serie de consequências, inclusive sobre a avaliação, uma vez que, quando não se tem um planejamento estabelecido, com os objetivos claros, a avaliação deixa de ter um sentido pedagógico. Esta dificuldade de planejamento pode ser observada no seguinte trecho (BOSSLE, 2003, p. 203):

O planejamento de ensino nesta perspectiva [proposta pela SMED] visa ao trabalho coletivo e interdisciplinar. Porém, ainda há dificuldades de compreensão da Proposta Político-Pedagógica por parte dos professores participantes, o que significa que as inovações em nível de reestruturações curriculares não atingem a prática educativa desses professores de forma plena.

Esta prática educativa também se estende a questões relacionadas à avaliação, que o mesmo autor também analisa e discute, conforme apresentado a seguir (BOSSLE, 2003, p.199):

Gostaria de destacar o silêncio dos professores quanto a relação entre o planejamento de ensino e a avaliação. Nas falas das entrevistas não apareceu o elemento avaliação, porém, o contato com os professores em seu cotidiano nas escolas permitiu-me participar de momentos de avaliação, como os conselhos de classe, as reuniões para realizar a sua avaliação individual das turmas e preencher o caderno de chamada.

Este segmento de texto já denota um dos aspectos levantados pelo autor, no que diz respeito à relação existente entre planejamento e avaliação.

A leitura que é feita por Bossle (2003, p.199) em relação a este silêncio, é expressa nos seguintes questionamentos:

Este silêncio em relação a avaliação seria uma dificuldade de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, em que não há clareza sobre o planejamento de ensino, a realização dos objetivos e a avaliação propostos pela SMED? Ou ainda, que planejamento de ensino e avaliação representariam “tarefas burocráticas” do trabalho docente para os professores de educação física?

Este questionamento do autor sobre a avaliação representar o cumprimento de tarefas burocráticas, também é compartilhado por Barbieri et al. (2008) como apresentado no referencial teórico. Esta percepção de cumprimento de uma “burocracia”, também é percebida por Hoffmann (2011, p.91 a 96), que pode ser exemplificada através de relatos sobre um exercício no qual os professores participantes deveriam desenhar uma figura que representasse a avaliação. Dentre eles, surgiram: a “Declaração de imposto de renda”, onde se presta contas sobre o que não se recebeu de fato; o “Mudo”, que é obrigado a observar atentamente para entender; a “Caneta”, sempre presente ao escrever pareceres e notas, etc..

Scherer (2000, p.185) também traça relações entre as dificuldades encontradas pelos professores nas atividades avaliativas e a falta de um planejamento.

Visualizo, então, que os professores de educação física têm dificuldades de administrar as atividades de avaliação. Parece que, como não existe um planejamento claro para a maioria dos professores, a avaliação também ocorre de uma forma confusa.

Analisando estas dificuldades e o fato da avaliação aparecer de forma confusa no seu discurso, pode-se levantar diversas outras questões, como a falta de coerência entre as aulas ministradas e as avaliações aplicadas, fenômeno verificado de forma recorrente na literatura.

4.2.3 Metodologias, critérios, instrumentos e registros utilizados na avaliação

Em relação à falta de coerência, o Trabalho de Conclusão de Curso de Kulmann (2007)¹⁷, que trata sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, além de também relacionar este problema à inexistência de um planejamento adequado, ainda acrescenta a interpretação inapropriada do significado da avaliação. O segmento de texto a seguir apresenta esta ideia (KULMANN, 2007, p. 21):

Parece evidente que existe uma má interpretação do significado de ensino, aprendizagem e avaliação. Ambos ficam isolados pelos professores que ao avaliarem não são coerentes com o planejamento e os critérios/instrumentos avaliativos.

Como apresentado no referencial teórico, Churi (2008) analisa esta relação existente com o significado assumido pela avaliação no contexto escolar e as concepções pedagógicas subjacentes, criando categorias de classificação. Assim, parece claro que quando a autora está se referindo ao significado de ensino, aprendizagem e avaliação, podemos também interpretar como as concepções destas dimensões, que muitas vezes, por não serem bem compreendidas, podem trazer diversos problemas.

Supomos então que o momento apropriado de abordar estas concepções, seria durante o processo formativo. Processo este que deveria dar conta de munir os futuros professores com recursos suficientes para que possam compreender e refletir sobre sua práxis, e assim aplicarem instrumentos avaliativos em consonância com as suas concepções sobre educação.

No entanto, ao relacionarmos a constatação de Pereira (2004) sobre a formação do profissional de Educação Física que enfatiza o ensino esportivo e a transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, com a de Kullman (2007)

¹⁷ É importante salientar que este foi o único trabalho encontrado, dentre as dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão, que tinham o foco sobre a avaliação na Educação Física escolar.

sobre a percepção dos professores de uma formação limitada no quesito avaliação, o que poderíamos esperar da atuação avaliativa dos professores, dado este quadro? Se estes professores julgam sua formação limitada no quesito avaliação, será que seria suficiente instrumentar melhor o estudante de Educação Física neste quesito para que isso se propague até as aulas que ele ministrará um dia?

O fato é que hoje se percebe uma a “reprodução de receita” de avaliação, também constatada na maioria dos trabalhos analisados, onde a observação não sistemática costuma ser o instrumento avaliativo, que utiliza a frequência (participação, uniforme, etc.) como critérios avaliativos e a “folha de chamada”, por sua vez, como “registro formal da avaliação”.

Kullman (2007, p. 46) faz o seguinte relato:

A avaliação em Educação Física muitas vezes acaba recaindo sobre a participação dos alunos durante as atividades propostas, a assiduidade e o comprometimento, embora esses critérios não devam ser desprezados deve-se pensar em uma prática avaliativa que contemple o processo de ensino-aprendizagem visando o desenvolvimento integral do aluno.

Faggion (2000, p.204) coloca a “Avaliação PAPUI” como uma unidade de significado relacionada à avaliação que encontrada no relato de um dos professores do estudo. O seu significado é o seguinte: avalia-se através da participação, assiduidade, pontualidade, uniforme e interesse.

Scherer (2001, p. 185), por sua vez, fez as seguintes observações, que sumariza o que foi dito até então sobre critérios e instrumentos:

Visualizo, então, que os professores de educação física têm dificuldades de administrar as atividades de avaliação. Parece que, como não existe um planejamento claro para a maioria dos professores, a avaliação também ocorre de uma forma confusa.

[...] É relevante colocar que a grande maioria dos professores não realiza registro das observações sobre os alunos nas suas aulas.

[...] As atitudes dos alunos durante as aulas servem como principal referencial para o professor realizar as avaliações. Em geral, é utilizada uma observação assistemática e superficial como instrumento pelo professor que avalia seus alunos.

[...] Então, fica caracterizado que a observação é o meio mais usual do professor para conseguir dados para sua avaliação. A pergunta

que se faz necessária, neste momento, é a seguinte: o que, de fato, o professor observa para avaliar seus alunos?

[...] Constatamos que os professores utilizam critérios variados, possibilitando diferentes perspectivas de conhecimento sobre a educação física, seus conteúdos e avaliação mas, em geral, eles referem-se à avaliação como a presença e participação dos alunos nas aulas.

Parece, no entanto, que a reprodução desta “receita”, não vem dando conta da avaliação que muitos professores gostariam de praticar, conforme constata Hoffmann (2011, p.12) quando aborda sobre as contradições entre discurso e prática, denotando que muitos professores gostariam de fazer diferente, mas que não conseguem.

Esta contradição acaba desencadeando uma série de problemas, alguns destes podem ser destacados no segmento de texto de Scherer (2000, p.184), onde o resultado final é uma insegurança do professor no momento da avaliação.

É importante salientar que os professores de educação física das escolas públicas apresentam uma dificuldade acentuada em avaliar seus alunos. Alguns deles confundem avaliação e nota, enquanto outros misturam critérios e instrumentos. Neste sentido, a autonomia do professor aparece de forma mais clara, pois cada um procede de forma diferente, e muitos demonstram uma determinada insegurança.

Kulmann (2007), quando analisa os problemas relacionados à avaliação que os professores enfrentam, utiliza palavras como: dificuldades e receios, para descrevê-los. Além dessa percepção nos discursos, a autora também observou que a avaliação é um tema polêmico e muitas vezes entendido como desafiador, relacionando, de certa forma, à pouca visibilidade dada ao assunto durante o processo de formação, como evidenciado no parágrafo a seguir (KULMANN, 2007, p.40):

Além da avaliação ser um tema polêmico, também se torna um assunto desafiador e que ao ser mencionado pelos professores de Educação Física remete a pouca visibilidade que esse assunto teve durante a graduação e que muitas vezes na própria escola de atuação docente é deixado em segundo plano.

Ela reforça esta pouca visibilidade trazendo estudos que comprovam sua constatação, além do discurso de outros professores participantes do estudo. No entanto, faz-nos questionar o porquê desta pouca visibilidade, uma vez que a literatura é relativamente vasta neste tema.

Pelo que indica o trabalho da autora, a formação vem deixando muito a desejar no quesito “avaliação”, no entanto, por que após concluída a sua formação inicial, os professores não buscam complementar mesma, já que percebem esta lacuna? Sabemos que existem inúmeros outros fatores que tornam esta questão muito mais complexa do que aparenta, no entanto, não podemos deixar de levantá-la, uma vez que é justamente esta busca constante por melhora que nos move adiante.

Para trazer um pouco de luz a esta questão, vamos analisar um relato de Fonseca (1999, p.79), que teve sua formação segundo os modelos tradicionais, onde o aluno era fundamentalmente avaliado segundo testes de aptidão física, e que ela reproduziu nos anos iniciais da sua atuação como professora. No entanto, através da sua reflexão sobre os motivos que levariam os alunos a executarem os fundamentos ensinados de uma maneira adequada durante os jogos, mas que, em situação de testes eles “falhavam”, passou a questionar a validade e mesmo a necessidade deste instrumento avaliativo.

Então, para este caso em particular, podemos perceber que não foi necessariamente a “falta” de uma abordagem maior durante a formação sobre como se deveria avaliar, mas sim da reflexão de sua própria práxis que fez a autora perceber a necessidade de rever algo. Talvez este seja um dos elos que esteja faltando na formação de professores, o que Hoffmann (2011, p.35) traz como um desafio, que seria a tomada de consciência das teorias que fundamentam a práxis docente e a emancipação.

Esta postura reflexiva é que desencadeou o que Fonseca (1999, p.92) denomina de “[...] Desenvolvimento de uma postura crítica, em oposição à alienação”, que segundo a autora, pauta-se numa epistemologia construtivista, onde as relações entre os partícipes devem ser redimensionadas, o que acreditamos ser fundamental para a superação das pedagogias “Tradicionais e Tecnicistas”.

Valentini e Toigo (2006, p.70) ao abordar estratégias de avaliação, reforçam o que foi encontrado nos trabalhos sobre a avaliação ser relegada à segundo plano (“ou mesmo a plano nenhum”, conforme as autoras), além de observar as questões relativas à incoerência entre as práticas avaliativas (em geral sobre aptidão física), estando estas, completamente desarticuladas com os conteúdos trabalhados. Sobretudo, as autoras apontam para a necessidade da reflexão no tema avaliação, seus objetivos e métodos, que parece ter sido substituída por outras demandas curriculares.

Em relação às “demandas curriculares”, Bossle (2003, p. 204) levanta uma questão relevante para a efetiva aplicação de uma prática mais alinhada com a concepção formativa. Ele verificou, no discurso de alguns professores, dificuldades relacionadas na elaboração do planejamento de ensino devido a falta de tempo.

As dificuldades em relação à construção de um planejamento de ensino que contemple a Proposta Político-Pedagógica esbarram, também, nas questões que se relacionam como a falta de tempo para planejar, e as orientações sobre o planejamento e a proposta.

Wittizorecki (2001, p.87) também aponta para o possível comprometimento do desempenho do trabalho do professor devido a sobrecarga colocada sobre ele.

O volume de trabalho em que estão submetidos os docentes, constitui um dos tópicos fundamentais para a compreensão do trabalho docente. Segundo os professores colaboradores, a crescente sobrecarga no seu trabalho está relacionada por um lado, à tarefa de cobrir as lacunas da escola (em termos de carga horária e atendimento à turmas), mas por outro, passa muito por uma percepção pessoal e pelas formas de utilizar o tempo.

É interessante ressaltar que no referencial teórico analisado, nenhum autor mencionou enfaticamente esta questão do tempo disponível como um empecilho, e que parece ser realmente procedente quando analisado sob a perspectiva das realidades encontradas pelos autores dos trabalhos estudados, como pode ser observado no parágrafo a seguir de Wittizorecki (2001, p.88).

Esse excesso de atribuições e a falta de tempo provocam importantes conseqüências aos professores, pois frente à

necessidade de dar conta das tarefas imediatas a que são chamados, vêm inviabilizadas as possibilidades de construir seu trabalho de modo mais próximo às orientações do projeto político-pedagógico da rede municipal, como desejavam e de participarem efetivamente de estratégias de formação permanente. Refletindo sobre o trabalho docente dos professores de Educação Física.

No entanto, esta questão é subjetivada pelo autor, uma vez que nem todos os professores consideraram este excedente de tarefas como uma sobrecarga, bastaria apenas um gerenciamento de tempo melhor; como constatado na sequência:

Ao analisar a intensificação do trabalho docente, também é importante entender a singularidade com que os professores percebem este processo. Se para alguns professores, a questão da intensificação advém de um excesso de atribuições, para outros, está ligada a forma pessoal de organização e utilização do tempo.

Pelo relato do autor, parece que o problema pode não ser realmente a falta de tempo, mas sim a falta de capacidade de gerenciamento deste tempo por parte do professor. Este ponto sugere um estudo mais aprofundado de como abordar estas questões na formação dos professores, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas à avaliação processual, que é feita continuamente durante o processo pedagógico, o que demanda um elevado envolvimento do professor.

Talvez uma das soluções para esta questão, esteja relacionada à interdisciplinaridade, onde os professores passam a compartilhar da responsabilidade de formar um indivíduo integral, e não apenas um mosaico de peças unidas por um amálgama casual.

No entanto, ficamos imaginando como deveria se processar a avaliação neste caso. Como definir, de forma coletiva, se um aluno está efetivamente progredindo de forma harmônica e integral?

4.2.4 Conflitos, tensionamentos e mitos envolvendo a avaliação

A questão da interdisciplinaridade traz novos desafios, e no que tange ao professor de Educação Física, parece que o primeiro deles está relacionado ao posicionamento da Educação Física dentro de uma matriz de disciplinas, cuja valoração de “importâncias” já está socialmente definida.

A dissertação de Mestrado de Pereira (2004, p.10) aborda esta questão da interdisciplinaridade, bem como de tensões e conflitos que surgem a partir dela:

O processo analítico revelou que os professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, apresentaram dificuldades em lidar com a prática interdisciplinar tanto no cotidiano de suas aulas quanto no conjunto das relações que são estabelecidas com os outros professores do coletivo docente. Essas dificuldades decorrem de limitações que surgem desde a formação profissional, que enfatiza o ensino esportivo e a transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, [...]

No entanto ele traz elementos que parecem indicar que o professor de Educação Física recebe uma formação diferenciada para exercer a docência, e esta diferenciação acaba por, de certa forma, dificultar a sua inserção em um contexto interdisciplinar.

Bossle (2003, p. 203), como já mencionando anteriormente, também relata ter observado dificuldades relacionadas ao planejamento e a interdisciplinaridade, que claramente terão repercussões sobre a avaliação. No entanto, Kulmann (2007, p.43) adiciona um novo elemento que não pode ser negligenciado, uma vez que gera novos tensionamentos nas relações dos participantes do processo educativo:

Uma limitação da avaliação em Educação Física está presente nos conselhos de classe segundo relata Samuel, que a sua opinião durante a discussão dos conceitos e pareceres descritivos não exercem muita influência principalmente na tomada de decisão pelo coletivo docente em reter ou progredir um aluno.

A percepção deste professor apresentada pela autora, associado ao que trouxemos no referencial teórico sobre um contexto social já estabelecido, nos faz questionar se realmente este professor seria “ouvido”. Mesmo que este professor tenha um planejamento bem definido, consiga aplicá-lo de forma adequada e avaliar criteriosamente os resultados, será que os demais professores ainda dariam “crédito à opinião” do professor de Educação Física sobre a progressão de algum aluno?

A resposta à esta questão parece estar relacionada a um grande mito que já mencionamos na seção “Discussões Atuais”, no referencial teórico, que é o mito da: “Educação Física não reprova”. Este mito parece já estar presente na nossa

sociedade, conforme observado nos fóruns de discussão onde alunos trazem esta questão, mas de onde ele vem? Qual a sua origem?

Poderia este mito estar sendo “passado/ensinado” aos alunos de alguma forma velada que não estamos percebendo? Será que as atitudes dos professores das demais disciplinas, ao relegarem a Educação Física a um segundo plano, não estariam contribuindo para o estabelecimento e manutenção deste mito?

Retomando o referencial teórico estudado é possível perceber que este tensionamento que emerge da avaliação nesta região de intersecção de disciplinas, não é diretamente abordado em nenhum momento, por outro lado, a literatura é abundante na corroboração da ideia na qual os professores, em geral, tendem a reproduzir os mesmos preceitos do sistema social ao qual estão inseridos Hoffmann (2011).

Neste sentido, se analisarmos o que traz Gaya (2004, p. 123) quando trata sobre o entendimento da imagem dos professores de Educação Física perante seus colegas de trabalho e a sociedade, percebe-se que esta é fruto de preconceitos, especialmente pela não compreensão da “essência da Educação Física – uma disciplina curricular eminentemente prática”; e ainda acrescenta a percepção de uma disciplina “desprovida da **seriedade**¹⁸ de outras disciplinas”. Com base nesta percepção, parece evidente que o “valor” da Educação Física e, portanto o “produto” da sua avaliação seja efetivamente irrelevante para a sociedade.

No entanto quando falamos de sociedade, temos a impressão de algo mais distante, uma massa abstrata que representa uma dada concepção dominante. Mas é no cotidiano que esta “sociedade” toma forma, se individualiza e pior ainda quando ela se materializa nos indivíduos que julgamos compartilhar um ideal comum, a educação. Desta forma, acreditamos que esta falta de reconhecimento do valor do professor de Educação Física por seus colegas, possa ser uma fonte de conflitos, que poderão ainda ter repercussões sobre os alunos.

Infelizmente não encontrei na literatura nenhum trabalho que discutisse mais a fundo esta questão do valor da avaliação na Educação Física, inserida em um contexto mais amplo de uma formação integral. No entanto, parece-nos claro, que este “valor” possa estar relacionado à desmotivação de alguns professores de

¹⁸ Grifo do autor.

Educação Física, que em um processo de desgaste ao longo dos anos devido ao não reconhecimento do seu trabalho, pode levá-lo a esta desmotivação. Talvez esta seja uma boa sugestão para trabalhos futuros, qual seja: analisar os efeitos da avaliação na Educação Física escolar sobre a valoração desta disciplina como conteúdo curricular e os efeitos disso percebidos pelo professor.

Outro fenômeno observado, que gera implicações diretas sobre a Educação Física, é o vestibular. Este fenômeno, quando distante da realidade do aluno, parece atuar apenas como um “lembrete” das disciplinas que efetivamente importam, e quando no ensino médio, este “lembrete” se converte em desvalorização maior da disciplina de Educação, em detrimento das demais.

Berwanger (2002, p.93) levanta esta questão que relaciona a desmotivação dos alunos com o período pré-vestibular.

Penso que o vestibular é hoje o maior problema da educação brasileira porque ele tem influenciado negativamente todo o sistema educacional. A escola, por seu intermédio, principalmente as particulares, passaram a ser instituições que preparam seus alunos apenas para uma prova, para uma avaliação e para a memorização de alguns conteúdos. No meu entendimento este fato é o grande responsável pelo desinteresse e pela desmotivação encontrada nos alunos de Ensino Médio. É o que leva ao distanciamento que percebemos hoje entre os conteúdos desenvolvidos na escola dentro de sala de aula e os conhecimentos necessários à vida e ao cotidiano dos nossos alunos.

Novamente percebemos as “influências da sociedade” sobre a formação dos alunos, no entanto não foi encontrado no referencial teórico pesquisado nenhum autor que discutisse sobre as repercussões destas influências sobre a Educação Física e menos ainda sobre a avaliação na Educação Física.

No nosso entendimento, este parece ser um ponto potencial de tensões entre professores e alunos; os primeiros adotando uma postura autoritária, buscando o reconhecimento do valor do seu trabalho; enquanto os segundos, muito mais preocupados e focados na “grande avaliação da vida”, o vestibular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado da Escola de Educação Física da Universidade do Rio Grande do SUL – UFRGS mostrou que estes estudos permitem algumas constatações em relação ao tema: Avaliação na Educação Física Escolar.

De todos os trabalhos analisados, apenas o Trabalho de Conclusão de Curso de Kulmann (2007) teve como objeto de investigação este tema, no entanto, as Dissertações de Mestrado de Scherer (2000), Wittizorecki (2001) e Bossle (2003), apesar do tema avaliação na Educação Física escolar não ser o foco central dos seus trabalhos, trouxeram grandes contribuições ao relacioná-la e analisá-la frente às práxis docentes de professores de Educação Física.

Com base nestes trabalhos e no referencial teórico, é possível identificar algumas questões:

- a) A avaliação é um tema muito debatido, sem que haja uma orientação sobre a melhor maneira de implementá-la na prática docente. Parece haver um consenso em relação à necessidade de ruptura com práticas tradicionais na busca de uma abordagem mais formativa, mediadora e emancipatória., Entretanto, embora os estudos apresentem avanços na discussão sobre o tema, também evidenciam que na prática, no ambiente escolar, tal fato não é verificado na maioria das vezes. Esta ideia também é sustentada por Hoffman (2011) e Vecchi (2006);
- b) Alguns dos trabalhos analisados indicam que existe uma forte ligação entre planejamento e avaliação sugerindo que a falta de planejamento pode implicar em prejuízos para a avaliação;
- c) A avaliação na Educação Física escolar ainda traz sérios questionamentos a grande maioria dos professores, gerando dúvidas, angústias, incertezas, dentre outros sentimentos. Alguns dos trabalhos relacionam este fato à falta de uma abordagem maior ao tema, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, sugerindo ainda uma maior aproximação com as universidades para se beneficiarem dos novos “achados”;

- d) Um novo elemento que foi abordado em algumas das dissertações, foi a sobrecarga na qual o professor de Educação Física é geralmente submetido, o que poderia comprometer o desempenho de suas tarefas, dentre elas, a avaliação. No entanto, esta questão também é relativizada quando se analisa que a “sobrecarga” pode ser mais um sentimento decorrente da falta de uma melhor organização dos tempos – ou seja, falta de um planejamento melhor;
- e) Outro elemento identificado foi o tensionamento entre professores de Educação Física e de outras disciplinas, especialmente no momento de definir as progressões de alunos, que tem relação direta com a avaliação na Educação Física escolar. Estes tensionamento evidenciam a desvalorização da disciplina como componente curricular por parte de professores de outras áreas, o que pode estar relacionado com os mitos “educação física não roda” comentado por alunos nos blogs, citados neste estudo.

Por fim, é possível constatar que este é mais um trabalho que corrobora com a ideia da importância que o tema avaliação tem no processo pedagógico da Educação Física escolar. Saul (2011, p.65) entende que a avaliação é algo que possibilita alterar as nossas práticas cotidianas, no sentido pedagógico, e conclui que a avaliação é um caminho para a mudança, trabalhando no sentido de revisão do projeto pedagógico.

Percebemos neste estudo que as concepções sobre educação que os professores têm, acabam refletindo diretamente sobre o processo de avaliação, uma vez que ambas não podem ser entendidas de forma separada, como já foi mencionado anteriormente.

No entanto, ainda cabe uma questão: se o tema “Avaliação na Educação Física Escolar” parece ser de grande relevância, não só para a maioria dos trabalhos analisados, como também pelo material encontrado na literatura, blogs e fóruns de discussão, por que então foi encontrado apenas um trabalho que tivesse esta temática como foco principal ao longo destes 20 anos? Não seria natural esperar um volume maior de trabalhos, uma vez que mostramos haver muito mais perguntas que respostas nesta área?

Estamos cientes que não esgotamos o assunto, nem vislumbramos todas as possibilidades ou mesmo análises ainda cabíveis neste trabalho. Mesmo assim esperamos que as análises apresentadas, bem como as reflexões feitas ao longo dele, possam servir de motivação para que se desenvolvam mais pesquisas e estudos voltados a este tema, e, acima de tudo, que os resultados encontrados estejam ao alcance dos profissionais que, como se percebeu, ainda sentem-se distantes do processo reflexivo que se estabelece na interface entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa Das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Editora Univille, 2004. 145 p.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física**. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

BARBIERI, Alessandra et al. **Interdisciplinariedade, Inclusão e Avaliação Na Educação Física**: Contribuições Na Perspectiva Das Inteligências Múltiplas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 2, n. 7, p.119-127, 01 jan. 2008. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/index>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

BERWANGER, Carlos Eduardo. **A Relação Entre Esporte e Educação Na Perspectiva dos Alunos do Ensino Médio das Escolas Particulares**. 2002. 119 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BETTI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **História de vida**: Trajetória de uma professora de Educação Física. Motriz: Revista de Educação Física - UNESP, Rio Claro - Sp, v. 2, n. 3, p.108-115, 01 dez. 1997. Trimestral.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: Um Estudo do Tipo Etnográfico em Quatro Escolas Desta Rede de Ensino. 2003. 273 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo 3, artigo 10º

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Capítulo 1, artigo 14º

BRASIL. Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março de 2004. **Dispões sobre a avaliação das aprendizagens**. Capítulo 3, artigo 10º.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Parâmetros. Secretaria do ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. (a)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 114 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.146p. (b)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p. (c)

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. **Avaliação Em Educação Física: Um Desafio.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte: UEM, Maringá, v. 14, n. 2, p.21-31, 01 ago. 2003. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave: Estudos em Avaliação Educacional, Juiz de Fora - MG, v. 31, n. 19, p.49-64, 01 fev. 2008. Trimestral.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do INFERNO na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 104 p.

COSTA, António Paulo. **Avaliação: Como Avaliar O Aprender A (COMPETÊNCIAS) E O Aprender Que (CONTEÚDOS)?.** Porto, 28 de Outubro de 2004. Disponível em: <www.apfilosofia.org/>. Acesso em: 23 abr. 2011.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Avaliação escolar: Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, Pedro. Universidade, **Aprendizagem e Avaliação: Horizontes Reconstitutivos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. 158 p.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. **O Impacto Das Mudanças Sociais na Ação Pedagógica dos Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Implantação e Implementação do Projeto Escola Cidadã.** 2007. 237 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252 p. (Educação: Teoria e Crítica). Trad. Tomaz Tadeu da Silva.

FAGGION, Carlos Alberto. **A Prática Docente dos Professores de Educação Física do Ensino Médio das Escolas Públicas de Caxias do Sul.** 2000. 226 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário do Aurélio Online**: Dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Avaliar>>. Acesso em: 02 jul. 2011.

FIRME, Theresa Penna. **Avaliação**: tendências e tendenciosidades. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro. v. 1, n.2, p.5-12, jan./mar.1994.

FONSECA, Denise Grosso da . **Educação Física**: para dentro e para além do movimento. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no curso de Educação Física do IPA**. 2008. 182 f. Tese (doutorado) (Doutor em Educação) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília, Df: Liber Livro Editora, 2007. 80 p. Série Pesquisa; v.6.

FREITAS, Antônio Luís Carvalho De. **Os Conteúdos Escolares da Educação Física no Ensino Fundamental**. 2001. 199 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go (Org.). **Desporto para Crianças e Jovens**: Razões e Finalidades. Porto Alegre: Ufrgs Editora, 2004. 607 p.

GIUSTI, Sonia Regina; LOPES, Jairo de Araújo. **Marcos interpretativos da história da avaliação e sua expressão no SENAC-São Paulo**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 4, Dec. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000400010&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000400010>.

HENKLEIN, Ana Paula. **A Concepção Crítico-Emancipatória**: Avanços E Possibilidades Para A Educação Física Escolar. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: <http://www.cbce.org.br/>. Disponível em: <www.cbce.org.br/cd/resumos/>. Acesso em: 27 nov. 2011.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 10. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997. 199 p.

_____. **Avaliação Mito & Desafio**: Uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. 104 p.

_____. **Pontos & Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. 140 p.

_____. **Avaliar para promover**: As setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre: Editora

Mediação, 2005. 142 p.

KULMANN, Mauren Ferraz Hernandez. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem nas Aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino De Porto Alegre**. 2007. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, Mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2011. doi: 10.1590/S0104-40362009000100006.

LIMA, Sandra Vaz De. **A Trajetória Da Avaliação da Aprendizagem (No Brasil)**. Publicado em: 30/11/2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-trajetoria-da-avaliacao-da-aprendizagem-no-brasil-1521280.html>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. 180 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, Rj: Editora Vozes, 2008. 108 p.

MOLINA, V. N.; TRIVIÑOS, A. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 1999.

ORIGEM da Palavra: Site de Etimologia. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/pergunta/origem-12/>>. Acesso em: 02 jul. 2011.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **A Interdisciplinaridade na Ação Pedagógica do Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2004. 247 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

RODRIGUES, Graciele Massoli. **Avaliação Na Educação Física Escolar: Caminhos E Contexto**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte: UEM, Maringá, v. 2, n. 2, p.11-21, 01 ago. 2003. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis>>. Acesso em: 12 set. 2010.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **A Relação Entre as Experiências Vividas Pelos Professores de Educação Física e a sua Prática Pedagógica: Um Estudo de Caso**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Edmílson Santos Dos. **Educação Física Escolar: corpo, cultura e currículo**. 1998. 138 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, W; NETO, A. F. **Avaliação na educação física escolar: o debate acadêmico em periódicos**. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 7., 2003, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/avaliacao-educacao-fisica-escolar-o-debate-academico-periodicos/>> Acesso em 06 nov. 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p.1-15, 01 jul. 2009. Semestral. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Page973.htm>. Acesso em: 25 jun. 2011.

SAUL, Ana M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A Avaliação Educacional**. Centro De Referência Em Educação Mario Covas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2011.

SCHERER, Alexandre. **O Conhecimento Pedagógico do Professor de Educação Física na Escola Pública da Rede Estadual de Ensino e Sua Relação com a Prática Docente**. 2000. 255 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SILVA, Paulo T. Nerys. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1º grau**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1993.

SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 6. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1997. 177 p.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm>. Acesso em: 2 nov. 2011.

TRIVIÑOS, A. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis, Canoas, v.4, nov. 2001.

VALENTINI, Nadia Cristina; TOIGO, Adriana Marques. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais: Desafios e Estratégias**. 2. ed. Canoas: Salles Editora, 2006. 152 p.

VASCONCELLOS, Celso Dos Santos. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação: do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998. 125 p. Coleção Cadernos Pedagógicos

do Libertad v.5.

VECCHI, Rodrigo Luiz. **Ensinar para a Compreensão**: proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar. 2006. 249 f. Dissertação de Mestrado (Mestre) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **O Trabalho Docente dos Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: Um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. 153 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ANEXO 1

UNIDADES DE SIGNIFICADO

- 1 Avaliação como instrumento para elaboração do plano de ensino (sondagem)
- 2 Avaliação como instrumento para medir aptidão física
- 3 Constatação de diversas concepções de avaliação empregadas por um único professor
- 4 Abordagem da avaliação na Educação Física é diferente das demais disciplinas
- 5 Apesar da autonomia da práxis docente, costuma-se verificar maior ênfase na concepção tradicional, refletindo também sobre a avaliação
- 6 Avaliação como instrumento de controle, dominação, coerção, etc. - concepção comortamentalista
- 7 Avaliação como instrumento pedagógico - formativo, mediador e emancipatório
- 8 O que, como e quando avaliar? Por quem? Por que? Para quem?
- 9 Dificuldade dos professores em avaliar
- 10 Intencionalidade do professor diante das práticas avaliativas - consciência das concepções por trás da sua práxis.
- 11 Falta de planejamento e implicações na avaliações (incoerência, falta de objetivos, desmotivação...)
- 12 Registros nas avaliações
- 13 Avaliação como um requisito burocrático formal
- 14 Conteúdo atitudinal como critério de avaliação
- 15 Método da observação não sistematizada como principal meio de avaliação
- 16 Avaliação escolar como reprodução do modelo social vigente
- 17 Metodologia de avaliação contínua - observação sistemática sobre o processo
- 18 Avaliação como instrumento de motivação
- 19 Avaliação como instrumento controle de presença
- 20 Avaliação como instrumento de medição de técnicas/táticas
- 21 Instrumento de avaliação do conteúdo prático ministrado
- 22 Instrumento de avaliação do conteúdo teórico ministrado
- 23 "Evolução"/Modificação da avaliação na Educação Física Escolar
- 24 Instrumento de auto-avaliação
- 25 Avaliação como componente do processo de ensino e aprendizagem
- 26 O mito: Educação Física não reprova
- 27 Uso indevido da palavra avaliação
- 28 Avaliação como um dos elementos da prática docente (identidade docente)
- 29 Avaliação como sinônimo de nota
- 30 Formação permanente - atualização dos conceitos e da práxis avaliativa
- 31 Instrumento de formulários avaliativos (parecer descritivo, dossie, relatórios...)
- 32 Conteúdo conceitual como critério de avaliação
- 33 Conteúdo procedimental como critério de avaliação
- 34 Instrumento de avaliação realizado pelos pares
- 35 Avaliação "PAPUI" [participação, assiduidade, pontualidade, uniforme e interesse]
- 36 Avaliação como um dos eixos temáticos da Escola Cidadã - ensino por ciclos

- 37 Sobrecarga de trabalho associada à uma avaliação dentro da concepção formativa, mediadora e emancipatória
- 38 Controle de presença como critério de avaliação
- 39 Busca das escolas pela adequação de seus currículos, conteúdos e avaliações a partir de novas concepções sobre educação
- 40 Avaliação como forma de estimular a iniciativa dos estudantes
- 41 Preparação para o vestibular - sinônimo de uma avaliação final - implicações sobre o desinteresse e desmotivação dos alunos
- 42 Preparação para o vestibular - impactos na Educação Física e no valor da sua avaliação (nota)
- 43 Avaliação pela participação de não pelo desempenho
- 44 Falta de tempo para montar um plano de ensino - repercussões na avaliação
- 45 Avaliação do comprometimento dos alunos
- 46 Critério de avaliação baseado na receptividade dos alunos em relação às atividades propostas
- 47 Visão de que a educação tradicional seriada tem avaliação injusta
- 48 Avaliação no contexto da interdisciplinaridade
- 49 Avaliação como prática inovadora da Escola Cidadã
- 50 Concepção interdisciplinar do conhecimento, altera a concepção sobre o processo avaliativo
- 51 Relação entre experiências e prática pedagógica – onde a avaliação está incluída aqui
- 52 Avaliação do professor pelo aluno
- 53 Critério de avaliação baseado no trabalho dos alunos
- 54 Critério de avaliação baseado no desempenho dos alunos
- 55 Critério de avaliação baseado no envolvimento dos alunos
- 56 Rotina de avaliação
- 57 Avaliação como forma de planejamento das aulas
- 58 Relação entre avaliação e o fracasso escolar
- 59 Questionamento de como romper com o reprodutivismo – é possível estender para a avaliação este questionamento
- 60 Relação entre os pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos
- 61 Emprego da avaliação tradicional “forma” melhor que avaliação formativa, mediadora e emancipatória?

ANEXO 2

PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ – EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO

47. A avaliação não é um fim em si mesma, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-política-pedagógica;

48. A avaliação explicita as concepções de educação, homem e sociedade, portanto, não é neutra;

49. A avaliação é um processo intimamente ligado com a organização curricular. Um avanço no processo de avaliação depende da reorganização curricular;

50. A avaliação é uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades retomando, reavaliando, reorganizando e re-educando os envolvidos;

51. A avaliação deve ser investigativa e diagnóstica, concebendo o conhecimento como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos;

52. A avaliação pressupõe a reformulação curricular e das estruturas escolares, sendo um processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e etapas evolutivas e sócio-culturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo;

53. A avaliação inclui a medida mas não se esgota nela, a ênfase se dá na qualidade e não na quantidade, para tanto a prática avaliativa deve ser qualificada;

54. A avaliação deve priorizar a crítica e autonomia moral e intelectual dos professores, alunos e demais envolvidos no processo avaliativo e deve considerar o conhecimento que o aluno traz para a escola;

55. Fazem parte do processo avaliativo várias formas de investigação, cujos critérios devem ser construídos de forma interdisciplinar por toda comunidade escolar; portanto, quem avalia são todos os integrantes do processo educativo;

56. Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo;

57. A organização do ensino deve ser pensada de tal forma que o sistema de avaliação não anule o acúmulo do conhecimento do aluno, proporcionando condições de avanço, progressão e reinclusão;

58. O conselho de classe deve ser participativo, desde a Educação Infantil, envolvendo todos os sujeitos do processo dando conta da ação individual que resulta numa ação coletiva, cabendo assim, a este conselho definir sobre encaminhamentos, alternativas, promoções. Sua periodicidade dar-se-á dentro do campo que o coletivo da escola considera ideal, levando em conta o projeto pedagógico da escola, o aluno (faixa etária...), o educador, o currículo, produção de conhecimento;

59. A avaliação é um processo permanente, buscando eliminar estereótipos, discriminação e recriminações, encaminhando os problemas para a solução, levando em conta a aprendizagem, abrangendo todos os aspectos da vida escolar;

60. Os índices de exclusão (evasão e reprovação) nas escolas regulares de Rede Municipal de Ensino não podem ser considerados como fracasso individual do aluno. É uma questão mais ampla, que exige a avaliação de todo o trabalho desenvolvido na comunidade escolar, do contexto social, em busca de soluções;

61. A prática avaliativa em seu caráter investigativo e diagnóstico não tem como função a exclusão de nenhum dos segmentos da comunidade escolar;

62. Garantir a permanência do aluno na etapa de aprendizagem em que se encontra contemplando as diferentes modalidades de ensino (série, nível, ciclo, totalidade) sem excluí-lo do processo educativo;

63. Todos os segmentos da comunidade escolar devem ser avaliados, participando da construção de critérios, conhecendo os instrumentos e o que está sendo avaliado;

64. A avaliação dos segmentos da escola se dará de acordo como projeto político- administrativo-pedagógico construído pelo coletivo;

65. A observação, o registro e a reflexão constante do processo de construção do conhecimento são alguns dos múltiplos instrumentos de avaliação a serem utilizados;

66. A auto-avaliação, em todos os segmentos, deve ter critérios e objetivos definidos pelo grupo de todos os segmentos;

67. A avaliação deve ser um instrumentos de promoção do sujeito considerando os seus aspectos subjetivos e objetivos, evitando a classificação, a discriminação e a seleção;

68. Condições para Avaliação Emancipatória:

- O número de alunos por turma deve ser reavaliado, para a efetivação de uma avaliação investigativa e diagnóstica.

- A avaliação emancipatória implica na reorganização curricular, numa nova lógica quanto à gestão e às regras de convivência.

- A avaliação requer do profissional da educação, capacitação, desejo e prazer na ação, através da reflexão permanente.

69. Escolas Especiais: definição de parâmetros comuns para ingresso, permanência e saída de alunos;

70. SEJA: o SEJA trabalha com as categorias de avanço e permanência. O conselho de classe é permanente;

71. Escolas Infantis: a avaliação em todos os níveis será sistematizada através de relatórios de acompanhamento;