

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

Giordano Greco

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: como os estagiários avaliam a
aprendizagem dos estudantes na escola?**

Porto Alegre

2012

Giordano Greco

Avaliação em educação física: como os estagiários avaliam a aprendizagem dos estudantes na escola?

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso, exigência final para obtenção da titulação de Licenciado em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle.

Porto Alegre

2012

Giordano Greco

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: como os estagiários avaliam a
aprendizagem dos alunos na escola**

**Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

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

.....
Orientador - Prof. Dr. Fabiano Bossle

AGRADECIMENTOS

Eu quero agradecer a todos que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este momento fosse possível.

Aos meus pais, por todo o apoio oferecido ao longo destes cinco anos.

Ao meu orientador Fabiano, pelo apoio decisivo em momentos de dificuldade.

A todos os professores que participaram da minha formação acadêmica.

*O sucesso está na generosidade mental (ensinar o que sabe),
na honestidade moral (praticar o que ensina) e
na humildade inteligente (perguntar o que ignora).*

(CORTELLA, 2011, p.121)

RESUMO

Esta pesquisa de corte qualitativo tem como tema a Avaliação em Educação Física Escolar e objetiva compreender como os estudantes do curso de Educação Física da UFRGS pensam e avaliam a aprendizagem dos alunos durante o estágio obrigatório na escola. O objetivo geral é identificar como os estudantes de EFI avaliam os seus alunos, buscando refletir sobre as possíveis dificuldades encontradas durante a realização do estágio. O instrumento de coleta de informações utilizado foi um questionário, que foi enviado por e-mail para vinte estagiários. Dos vinte questionários enviados, somente, oito retornaram preenchidos. Os estudantes de Educação Física que participaram da pesquisa realizaram o estágio obrigatório nas escolas da rede estadual de ensino em Porto Alegre. Dos oito colaboradores, seis eram estagiários do ensino médio e dois do ensino fundamental. Ao final deste trabalho entendo que os estagiários possuem elementos teóricos que lhes permitem atuar como professores que se preocupam com a aprendizagem dos alunos. A atividade docente, particularmente, no que tange a avaliação foi conduzida respeitando uma ordem fundamental. Os estagiários, inicialmente, planejaram o trabalho que seria desenvolvido durante o semestre. Estabeleceram objetivos, escolheram os instrumentos e os critérios de avaliação. Foi possível identificar uma característica formativa na maneira como os estagiários conduziam o processo avaliativo, sempre mencionando a importância de adequar os conteúdos ao nível de aprendizado dos alunos.

Palavras chave: Avaliação, Aprendizagem, Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This research of cut quality is as subject to evaluation in Physical Education at school and aims at understanding how the students of the Physical Education Course of UFRGS think and assess student learning during the internship required in school. The general objective is to identify as the students of EFI assess their students, seeking to reflect on the possible difficulties encountered during the completion of the internship. The instrument to collect information used was a questionnaire that was sent by e-mail to twenty interns. Of the twenty questionnaires sent, only, eight were returned completed. Of the eight employees, six were trainees of middle school and two elementary schools. At the end of this work I understand that the trainees have theoretical elements that let them act as teachers who are concerned with the learning of students. THE teaching activity, particularly, with respect to the assessment was conducted by respecting a fundamental order. Trainees, initially, planned the work that would be developed during the semester.

Key Words: Assessment, Learning, school physical education.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	9
2	OBJETIVOS	11
2.1	OBJETIVO GERAL	11
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
3	REFERENCIAL TEÓRICO	12
3.1	AVALIAÇÃO.....	12
3.1.1	Avaliação fora e dentro da escola	12
3.1.2	Avaliação educacional	14
3.1.3	Avaliação da aprendizagem escolar	16
3.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	18
3.2.1	Contexto histórico da educação física da escola.....	18
3.2.2	Concepções pedagógicas da educação física escolar.....	20
3.2.3	Avaliação em educação física escolar	24
4	DECISÕES METODOLÓGICAS	26
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	26
4.2	PROBLEMA DE PESQUISA	26
4.3	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES	26
4.3.1	Questionário.....	26
4.3.2	Seleção dos colaboradores.....	27
5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E DISCUSSÃO	28
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	36
	APÊNDICE	40

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A Educação Física no Brasil, em distintos momentos históricos, respondeu a diferentes necessidades que não lhe eram próprias. Em seu passado, a Educação Física foi influenciada pelas instituições militares, pela categoria profissional dos médicos, pelo reordenamento econômico e social (CASTELLANI FILHO, 2010).

Assim como a Educação Física, a avaliação da aprendizagem escolar tem se modificado em diferentes momentos. Nas últimas décadas, as reconfigurações estruturais na sociedade, os avanços tecnológicos, as mudanças no comportamento humano, dentre outros fatores têm influenciado a maneira como a avaliação da aprendizagem escolar é concebida (BRATIFISCHE, 2003).

O tema da avaliação da aprendizagem escolar, principalmente nos últimos anos, um dos mais discutidos na área da Educação e também da Educação Física, tem sido objeto de inúmeras pesquisas e de estudos elaborados com diferentes enfoques tanto por especialistas quanto por professores (LUCKESI, 2010).

Na área da Educação, alguns autores como Zabala (1998); Perrenoud (1999); Vasconcellos (2001); Rays (2004); Chueiri (2008); Hoffmann (2009); Luckesi (2010) têm discutido o tema. A avaliação da aprendizagem escolar na área da Educação Física, especialmente a partir da década de 1980, recebeu a atenção de autores como: Alegre (1993); Souza (1993); Corrêa (1994); Silva (1999); Darido (1999).

Entretanto, mesmo com os inúmeros trabalhos e debates sobre o tema da avaliação da aprendizagem escolar, egressos dos cursos de Licenciatura ainda apresentam muitas dúvidas sobre o assunto. Muitos professores, depois de formados, na maioria das vezes, referem a falta de estudo e de discussão sobre a temática avaliação durante o curso de graduação (MENDES, 2007; BARBOSA, 2011; DARIDO, 2011). Além disto, são poucos os cursos de graduação que até hoje, em seu currículo, contemplam mais que uma disciplina sobre o tema (HOFFMANN, 2009).

A prática avaliativa se configura, na rotina dos professores, sempre como uma questão complicada, visto que durante o período de formação não estão presentes na pauta de debates constantes a reflexão conjunta, o questionamento e o estudo

aprofundado sobre o que é avaliação da aprendizagem escolar, como avaliar e qual a sua importância.

A partir do que foi colocado anteriormente, entendo que a maioria dos estagiários encontra dificuldades nos primeiros contatos com os alunos por não possuírem elementos teóricos suficientes que sirvam de base para suas práticas avaliativas. Neste trabalho, portanto, procuro identificar como os estudantes do curso Licenciatura em Educação Física avaliam a aprendizagem dos alunos durante o período que corresponde ao estágio curricular obrigatório.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar como os estudantes avaliam seus alunos durante o estágio obrigatório.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar quais são as abordagens pedagógicas utilizadas pelos acadêmicos durante o estágio.

Identificar as ferramentas utilizadas durante a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 AVALIAÇÃO

3.1.1 Avaliação fora e dentro da escola

As ações humanas, sejam elas quaisquer, são objeto de avaliação – intencionalmente ou não – porém estão constantemente sujeitas ao julgamento, à comparação, seja para concluir uma ideia, seja para decidir algo com base em critérios sistematizados. A avaliação aparece quase que espontaneamente durante as ações mais simples do dia a dia como, por exemplo, quando escolhemos o que vestir, o que comer, o que fazer. Além disto,

[...] se falamos em avaliação dos nossos atos diários, da nossa situação financeira, isso significa refletir para mudar; para tentar melhorar nossas vidas. Fazemos isso todo o dia, todo o tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas (HOFFMANN, 2009, p.150).

O julgamento, a comparação, a avaliação fazem parte do nosso dia a dia, seja por meio de reflexões informais que nos auxiliam durante simples ações, seja por meio de reflexões organizadas e sistemáticas que definem a tomada de decisão (DALBEN, 2005).

Na escola, a avaliação formalmente organizada e sistematizada é realizada de acordo com objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais (CHUEIRI, 2008). Corroborando o que foi colocado, Luckesi (2010) assinala:

O ser humano não age sem fins – independentemente de quais sejam e de que nível de consciência estejam. Poderão ter fins considerados positivos ou fins considerados negativos, poderão ter finalidades que estão manifestadas no nível da consciência ou que estão assinaladas nas camadas do inconsciente. Não importa. O fato é que, na origem de toda conduta humana, há uma escolha; isso implica finalidades e também valores (LUCKESI, 2010, p.106).

Para Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p.122).

Assim, a maneira como a avaliação é conduzida em diferentes situações é habitualmente influenciada pelos valores de cada um, e – na escola – durante a prática pedagógica, normalmente, a avaliação é conduzida com base na ideia que os docentes têm sobre o papel da Educação.

3.1.2 Avaliação educacional

Uma estratégia muito comum dentre os países que se preocupam em elevar o padrão de qualidade das escolas públicas e privadas é a avaliação periódica do desempenho dos sistemas educacionais. Realiza-se a avaliação do ensino com o objetivo de conhecer os problemas e as deficiências para orientar as prioridades, e, por isso, cada vez mais, o desenvolvimento e a aplicação de métodos de avaliação são aprimorados (CASTRO, 2000).

Para Azevedo¹ (apud COELHO, 2008) na década de 1930, no Brasil, já era notório o interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional. Todavia, de acordo com Waisenfisz² (apud COELHO, 2008) foi nos esboços de pesquisa e de planejamento na área da educação propagados desde então, que se deram as bases para a elaboração de uma proposta de um sistema nacional de avaliação ao final da década de 1980. No entanto, foi nos primeiros anos da década de 1990, que a avaliação da educação básica foi implantada e, também, se consolidando por meio da avaliação externa da escola através do Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica (COELHO, 2008).

Contudo, somente a partir de 1995, com a reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a implementação de sistemas nacionais de avaliação adquiriu um papel estratégico. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a avaliação educacional começou a ocupar um destacado lugar nas políticas públicas de educação no país. Após estas mudanças, os sistemas de avaliação tornaram-se consenso entre gestores, educadores e especialistas (CASTRO, 2000).

Inúmeras ações importantes, ao final da década de 1990, destacaram-se pela constante preocupação em criar e aperfeiçoar os mecanismos de monitoramento do desempenho dos sistemas de ensino. Dentre estas ações estão a melhoria e a afirmação do Saeb, do Exame Nacional de Cursos (atual Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade) e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – (CASTRO, 2000). Todos estes mecanismos foram criados com a intenção de

¹ AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

² WAISENFISZ, J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.

orientar as mudanças na qualidade do ensino tendo como enfoque, principalmente, a medida e o escalonamento dos resultados da aprendizagem escolar. Além disso, a avaliação dos sistemas educacionais destina-se, segundo Mello (1997):

[...] a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo, as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria (MELLO, 1997, p.101).

Entretanto, o assunto da qualidade do ensino, ligado à avaliação externa baseada em testes padronizados, gera discussões. Para Martins (2001):

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p.34).

Esta discordância citada, de maneira geral, se apresenta como um indicativo do embate que existe acerca do tema da avaliação do desempenho dos sistemas educacionais, e demonstra os seus pontos positivos e negativos.

3.1.3 Avaliação da aprendizagem escolar

A avaliação, dentro da escola, normalmente é relacionada com os resultados alcançados pelos alunos. Professores, administradores, pais e alunos se referem à avaliação como um instrumento utilizado para avaliar o tamanho do sucesso obtido com relação a determinados objetivos previamente estabelecidos. Este entendimento é reflexo do que ainda é praticado nas escolas com relação à avaliação da aprendizagem. Para Backes (2010):

A avaliação ainda é concebida e vivenciada nas escolas como um mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, quase sempre, legitimador do fracasso, ocupando este mesmo papel nas relações que profissionais da educação, alunos e pais estabelecem entre si. A concepção que predomina nas escolas, hoje, é de manutenção da avaliação como forma de classificação por meio de provas e notas, mesmo que muitas vezes, o ônus pelo fracasso seja debitado exclusivamente ao aluno (BACKES, 2010, p.3).

Tal situação tem inquietado muitos educadores, ao longo dos anos, que entendem a avaliação de maneira diferente, isto é, ela não se limita à valoração dos resultados obtidos pelos alunos (ZABALA, 1998).

Livros e artigos de autores de renome nacional na literatura educacional têm sido publicados tendo como destaque o tema da avaliação da aprendizagem. Chueiri (2008) analisou a relação entre concepções pedagógicas e os significados de avaliação. Com base na análise, a autora identificou a influência das concepções pedagógicas (Pedagogia Tradicional e Pedagogia Tecnicista) sobre a prática avaliativa no contexto escolar, que se caracteriza – essencialmente – como classificatória.

Para Ferreira (2002) a prática avaliativa que se fundamenta em concepções pedagógicas mais tradicionais denota uma necessidade de atualização. Ainda, refere que:

Sendo assim, novas concepções de avaliação vêm sendo aos poucos incorporadas à prática docente em oposição à concepção tradicional que era centrada não em valores e critérios de desempenho do aluno, mas em normas. O aluno começa a ser visto como ser único, não mais comparado a outros, mas com o seu próprio desempenho, e valorizam-se outros instrumentos de

avaliação, para que esta seja um dos meios para tornar o processo ensino-aprendizagem mais efetivo (FERREIRA, 2002, p.6).

De acordo com Barriga³:

[...] é indispensável a ruptura com o paradigma epistemológico que circunscribe o processo avaliativo, para que se possa formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites da teoria da medida e implemente práticas pedagógicas com novos significados (apud CHUEIRI, 2008, p.62).

Assim, a partir da década de 1960, surgem ideias alternativas contrapondo as formas tradicional e tecnicista de avaliação. Estas novas alternativas sobre a avaliação se apresentam com diferentes pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos. Segundo Mauad (2003), nos anos 1970, surge a proposta de Paulo Freire chamada de Pedagogia Libertadora, que – consequentemente – começa a influenciar a prática avaliativa até então utilizada. Além disso, para Saul⁴:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (apud CHUEIRI, 2008, p.58).

A prática avaliativa direcionada apenas para a classificação do aluno, bem como para o produto através de dados quantitativos, precisa ser redimensionada, pois a avaliação é um processo amplo e só se efetivará através de ação-reflexão (FERREIRA, 2002). Conforme Veiga (1996), a avaliação, em seu sentido amplo, será possível, somente, no momento em que estiver a serviço da aprendizagem dos alunos.

³ BARRIGA, A. **Tesis para la elaboración de una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia: perfiles educativos**. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 15 mar. 1982.

⁴ SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.2.1 Contexto histórico da educação física da escola

Neste momento, cabe ressaltar a importância de recuperar os determinantes históricos que influenciaram as ideias sobre o papel da Educação Física ao longo dos anos no Brasil, a fim de explicitar a interferência destes no processo avaliativo.

Segundo Betti (1991), desde o surgimento do movimento higienista no Brasil até os anos de 1980, três foram – basicamente – as tendências da Educação Física: o Método Francês, o Desportivo Generalizado e o Esportivo.

O Método Francês de Joinville-le-Pont chegou ao Brasil no ano de 1907, a partir do qual, lentamente, foi se espalhando pelas instituições civis e militares, chegando a ser reconhecido oficialmente como instrução de trabalho da Educação Física (GOELLNER, 1992). De acordo com Betti (1991), os jogos, o flexionamento, os exercícios educativos, os esportes coletivos e os individuais eram os conteúdos que deveriam ser trabalhados nas instituições de ensino. A prática avaliativa baseava-se nos resultados de medidas biométricas, de fichas médicas e de testes padronizados, tratando-se de um processo avaliativo quantitativo.

O Método Desportivo Generalizado do professor francês August Listello chegou ao Brasil por volta da década de 1950, tendo como principal conteúdo o esporte (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Durante as aulas, uma sequência composta por quatro etapas deveria ser seguida, a saber, exercícios de aquecimento, de flexibilidade e desenvolvimento muscular, de agilidade e exercícios esportivos (BETTI, 1991). A avaliação de acordo com esta tendência é muito semelhante àquela adotada no Método Francês, isto é, considerava-se o desempenho, as medidas, as tabelas existentes e a presença nas aulas como critérios.

Em meados da década de 1970, surge o Método Esportivo, redimensionando a importância do esporte no país. As elites governamentais começam a encarar o esporte como uma forma de promover o país no cenário mundial (competições de alto nível) e com isto estimular na população brasileira o espírito nacionalista, evitando, assim, que os governantes fossem contestados (MAUAD, 2003). Para que este objetivo fosse alcançado, as elites mantiveram alguns princípios do Método

Desportivo Generalizado, a saber, a valorização do rendimento, da competição, da técnica, da tática e do desempenho.

A busca pela aptidão física (com ênfase na iniciação esportiva) durante as aulas de educação física, principalmente, depois da 5ª série do ensino fundamental, mostrou-se como consequência da importância cedida ao esporte na escola. Além disso, nas primeiras séries do ensino fundamental, os aspectos psicomotores deveriam ser trabalhados durante as aulas de educação física para que os alunos pudessem aprender adequadamente o esporte nas séries seguintes (MAUAD, 2003). Durante este período, a avaliação assumiu um caráter tradicional, posto que os objetivos e os conteúdos baseavam-se no rendimento. Os critérios utilizados neste tipo de avaliação pautavam-se em padrões de movimento preestabelecidos (SOUZA, 1990).

No entanto, este modelo não obteve sucesso, porque a maneira como o conteúdo esporte era trabalhado não estava de acordo com as características de desenvolvimento e de crescimento dos alunos das séries iniciais. Em 1982, o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação Física e Desporto estabeleceram que (durante as séries iniciais do ensino fundamental), as aulas de educação física deveriam apresentar um caráter psicomotor, visto que atuariam sobre os domínios cognitivo, motor e afetivo (BETTI, 1991).

3.2.2 Concepções pedagógicas da educação física escolar

A oposição ao modelo esportivista e tradicional da Educação Física, durante a década de 1980, principalmente, no Ensino Fundamental, fez com que inúmeras críticas surgissem em relação ao privilégio oferecido aos conteúdos esportivos. Tal oposição foi influenciada por pesquisas no campo pedagógico e na área da Educação Física (DARIDO, 2011).

Novos movimentos na Educação Física escolar, portanto, surgiram – especialmente – a partir do final da década de 1970, inspirados no momento histórico social por que passaram o país, a Educação e a Educação Física, em oposição ao modelo mais tecnicista e biologista.

Segundo Darido (2011), atualmente coexistem diferentes concepções na área da Educação Física, todas – em comum – tentando romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. Dentre elas, estão: a Humanista, a Fenomenológica, a Psicomotricidade, a baseada nos jogos Cooperativos, a Cultural, a Desenvolvimentista, a Interacionista-construtivista, a Crítico-superadora, a Sistêmica, a Crítico-emancipatória, a Saúde Renovada, a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com Betti (1991) e Darido (1997), as concepções pedagógicas mais atuais são: a Desenvolvimentista, a Contrutivista-interacionista, a Sistêmica e a Crítico-superadora.

Pensado, inicialmente, para crianças de 4 até 14 anos, o modelo desenvolvimentista buscou, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, fundamentar a existência da Educação Física na escola (DARIDO, 2011). Este modelo, segundo Tani (1998), procura caracterizar a progressão natural do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora, a fim de sugerir aspectos importantes para estruturar o ensino da Educação Física escolar. Para Betti (1992), os desenvolvimentistas entendem que a Educação Física deve priorizar o desenvolvimento hierárquico do comportamento motor, e com isso o objetivo principal é o aumento da diversidade, do controle e da qualidade do movimento.

Ao adotar o modelo desenvolvimentista, o professor – ao avaliar o aluno – deve observar sistematicamente o seu comportamento, para identificar em que fase

do desenvolvimento ele se encontra, e desta maneira encontrar as dificuldades e saná-las (DARIDO, 1997).

Em oposição à proposta mecanicista da Educação Física, que caracteristicamente busca o desempenho máximo, os padrões de comportamento (desconsiderando as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos), surge o modelo construtivista-interacionista, presente – cada vez mais – nos discursos de diferentes segmentos do contexto escolar (DARIDO, 2011). Alguns aspectos do trabalho de Vygotsky e de Jean Piaget precisam ser compreendidos para que o modelo construtivista-interacionista seja mais bem entendido.

Vygotsky, com sua proposta conhecida como sociocultural utiliza o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esta é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro é determinado por meio da solução independente de problemas; o segundo é determinado através da solução de problemas que ocorrem sob a orientação de um adulto ou outro companheiro capaz (DARIDO, 2011).

Para Piaget, objetiva-se no construtivismo a construção do conhecimento que se inicia pela interação do sujeito com o mundo. Assim, mais do que o simples ato de ensinar e de aprender, conhecer é sempre uma ação que envolve esquemas de assimilação e de acomodação, em um processo de constante reorganização (DARIDO, 2003).

O modelo construtivista promove uma integração maior com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental. Este modelo, ainda, valoriza a importância de considerar o conhecimento prévio que o aluno possui, resgatando sua cultura de jogos e de brincadeiras. Além disso, o jogo é um conteúdo privilegiado no modelo construtivista, já que – enquanto joga ou brinca – o aluno aprende em um ambiente lúdico e prazeroso (DARIDO, 2011). Para Freire (1989), a avaliação neste modelo, é entendida como algo não punitivo ligado a um processo pedagógico e com ênfase na autoavaliação. Ele defende, ainda, o uso do sociograma como uma técnica que o professor pode utilizar para avaliar de maneira parcial os aspectos cognitivo, social e moral.

A abordagem sistêmica, segundo Mauad (2003) tem como autor mais destacado Mauro Betti, que escreveu o livro *Educação Física e Sociedade* (1991). O autor se baseia nos estudos de Sociologia, de Filosofia e de Psicologia e utiliza a

teoria dos sistemas, chamada de sócio-cultural, visto que lida com atividades simbólicas que não podem ser reduzidas apenas a fatores biológicos (BETTI, 1991 apud MAUAD, 2003). A finalidade da Educação Física é definida como sendo a inserção do aluno na cultura física, a fim de compreender o universo da cultura corporal de movimento (BETTI, 1991). Esta abordagem tem como objetivo a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes. Para que este objetivo seja alcançado, o professor deve propor atividades, durante o processo de ensino e aprendizagem, que estimulem a ludicidade, trabalhem o controle interno, utilizem a informalidade, estimulem a cooperação, propiciem a flexibilização das regras, proponham a busca da solução de problemas e desenvolvam a honestidade (BETTI, 1991).

O professor não deve ensinar somente os aspectos de um determinado esporte aos alunos, mas fazer com que ele entenda como deve se organizar socialmente para praticar o esporte, entender as regras, como interpretar e utilizar as regras, respeitar o colega e como prepará-lo para ser um consumidor crítico do esporte, compreender a organização do esporte na sociedade (BETTI, 1991 apud MAUAD, 2003).

Betti (1991) não deixa especificado em seu livro como deve ser realizada a avaliação segundo a concepção sistêmica, porém menciona que o processo de ensino e aprendizagem deve estar de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

Utilizando o discurso da justiça social como ponto de apoio, a abordagem crítico-superadora se baseia no marxismo e no neomarxismo (DARIDO, 2011). Esta proposta valoriza a escola como espaço de apropriação do saber, com a intenção de preparar o aluno para o mundo adulto, apresentando condições para que seja possível modificar o meio onde vive, isto é, combater em favor da democratização da sociedade (MAUAD, 2003).

A abordagem crítico-superadora apresenta características específicas. Ela pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor, o que acaba por lhe conferir função diagnóstica. É considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete (DARIDO, 2011).

Os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física, são escolhidos de acordo com sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos.

A Educação Física é entendida, nesta visão, como uma disciplina que trata de um conhecimento chamado de Cultura Corporal, que apresenta os seguintes temas: o esporte, o jogo, a ginástica, a dança e a capoeira (MAUAD, 2003). Além disso, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem deve ser um momento de reflexão coletiva.

3.2.3 Avaliação em educação física escolar

Desde a década de 1970, as preocupações avaliativas em Educação Física, no Brasil, estavam voltadas à medição, ao desempenho das capacidades físicas, às habilidades motoras e, em alguns casos, ao uso de medidas antropométricas (DARIDO, 2011). Esta Educação Física de tendência esportivista ou tradicional sempre privilegiou os jogos; mesmo aqueles menos habilidosos eram “obrigados” a participar dos jogos. Além disso, todos os alunos eram avaliados segundo critérios que visavam o desempenho e o rendimento (BRATIFISCHE, 2003).

Segundo Darido (2011), historicamente, os testes físicos eram aplicados fora de contexto, totalmente mecanizados e aleatoriamente. Adicionalmente, os professores não compartilhavam com os alunos os objetivos dos testes físicos e tampouco havia ligação destes com o programa desenvolvido ao longo do ano. Em oposição, Carvalho⁵ (apud BRATIFISCHE, 2003) ressalta que a prática avaliativa deve ser analisada de maneira ampla e contextualizada, além de estar inserida no projeto político-pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos.

Ao final da década de 1970, inúmeras críticas foram direcionadas ao modelo tradicional de Educação Física escolar, inclusive em relação ao processo de avaliação utilizado. A oposição ao modelo tradicional fez com que surgissem inúmeras discussões sobre a abordagem crítica na Educação, refletindo na Educação Física, com a materialização da proposta crítico-superadora, que faz uso do discurso da justiça social como ponto de apoio (DARIDO, 2011).

As discussões enriquecidas pela participação, cada vez maior, de diferentes abordagens na formação de professores de Educação Física fizeram com que o modelo tradicional (quantitativo) de aplicação de testes fosse renunciado, em detrimento de um modelo mais qualitativo, que utiliza especialmente os critérios de observação e de frequência (DARIDO, 1999). O objeto da avaliação, portanto, segundo Zabala (1998), deixa de se fixar somente nos resultados alcançados pelos alunos e se situa preferencialmente no processo ensino-aprendizagem.

Ao longo da década de 1990, foram inúmeras as pesquisas que surgiram sobre a temática da avaliação em Educação Física (Alegre, 1993; Souza, 1993;

⁵ CARVALHO, M. H. C. et al . **Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental**. Pernambuco: UFPE, 2000.

Corrêa, 1994; Silva, 1999; Darido, 1999), especificamente, sobre a prática dos professores (DARIDO, 2011). A partir dos resultados destes estudos foi possível verificar, na época, uma mudança a respeito das concepções dos professores sobre a temática da avaliação. Além disso, as pesquisas mostraram que o modelo tradicional começou a dividir o espaço com a visão mais processual e qualitativa (DARIDO, 2011).

Corroborando estes resultados, Lüdke e Mediano⁶ apontam para duas concepções básicas da avaliação (tradicional e progressista). De acordo com eles:

Na concepção tradicional, o professor transmite conhecimentos ao aluno, que aprende de forma passiva; a avaliação usa uma medida, através de uma prova, que atribui ao aluno uma nota fria, que não serve para reformular o processo, e mede apenas habilidades cognitivas. Na concepção progressista, o professor, orientador da aprendizagem, faz diagnósticos, considera a capacidade de aprendizagem do aluno, e se autoavalia; o aluno, sujeito da aprendizagem, é mais crítico e também se autoavalia; a avaliação é contínua, e serve para a reorientação do processo (apud BETTI e ZULIANI, 2002, p. 78).

Outro dado relevante apresentado por Darido (2011) é a pouca variedade de instrumentos de coleta de informações. Os professores utilizavam, quase que exclusivamente, durante o processo de avaliação, os aspectos relacionados à dimensão atitudinal (participação), em detrimento de outras dimensões do conteúdo (conceitual e procedimental).

⁶ LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papyrus, 1992.

4 DECISÕES METODOLÓGICAS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo. A opção por uma pesquisa qualitativa está ligada a maneira como ela colabora para a compreensão do contexto dos fatos e dos eventos a serem pesquisados, preocupando-se principalmente com a interpretação das informações coletadas.

4.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa resumiu-se em identificar como os estagiários pensam e realizam a avaliação a partir das respostas à seguinte questão: como os estagiários avaliam a aprendizagem dos estudantes na escola?

4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Com a finalidade de conseguir as informações, durante a realização deste trabalho, foi utilizado como instrumento de coleta de informações um questionário com perguntas abertas.

4.3.1 Questionário

O único instrumento utilizado neste trabalho foi um questionário com dez perguntas abertas, sendo duas delas com caráter mais introdutório, ou seja, com a intenção de conhecer onde e com quais turmas os estagiários estavam trabalhando.

Para Hayman⁷ (apud Negrine, 2010, p. 83) o questionário é definido como “uma lista de perguntas mediante a qual se obtém informações de um sujeito ou grupo de sujeitos por meio de respostas escritas”. Assim, os questionários devem apresentar determinado número de perguntas escritas, a fim de verificar a opinião dos sujeitos aos quais se destinam, sobre algum tema específico (NEGRINE, 2010).

⁷ HAYMAN, John L. *Investigación y educación*. Buenos Aires:Paidós, 1974.

4.3.2 Seleção dos colaboradores

Os colaboradores que participaram desta pesquisa eram estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, orientados pelo professor Fabiano Bossle durante o segundo semestre de 2012. Aos vinte estagiários foi enviado, por correio eletrônico, um questionário contendo dez perguntas abertas. Dos vinte questionários enviados, no entanto, somente oito foram devolvidos.

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E DISCUSSÃO

Ao analisar o que responderam os estagiários sobre as orientações, referentes à avaliação, oferecidas pela escola, isto é, se havia, no projeto político-pedagógico, orientações sobre como avaliar os alunos, identificou-se que eles não o utilizaram como referência durante a prática avaliativa.

De acordo com o parágrafo 1º do art. 12 da LDBEN, é obrigação dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, elaborar e executar a proposta pedagógica (BRASIL, 1996). O projeto político-pedagógico é o documento norteador das ações da escola e, por consequência, dos professores. Nele estão os objetivos da escola e as necessidades encontradas pela comunidade escolar. Para Veiga (2002):

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002, p. 12).

Além disso, o projeto político-pedagógico, por trazer as intenções da escola, apresenta-se como elemento importante, pois ele orientará as práticas e as ações desenvolvidas em sala de aula, a relação professor-aluno, os conteúdos mais importantes e o método de ensino mais adequado, assim como os valores e o pensamento que deverá desenvolver nos alunos.

Assim, ao não utilizarem este recurso presente nas escolas, os estagiários realizaram a prática avaliativa desvinculada das intenções da escola.

De acordo com as respostas dos estagiários sobre a questão referente às orientações dos professores de Educação Física com relação à realização da avaliação, foi possível identificar que os professores responsáveis pelas turmas do ensino fundamental não orientaram os estagiários, ao passo que os professores das turmas do ensino médio, nas palavras dos estagiários: “Sim, deveríamos adotar como critérios primordiais, a frequência e o horário de início e término das aulas” (Estagiária 5), “Pediram apenas pra que fizéssemos era para cuidarmos quanto aos critérios do colégio: roupa adequada para a prática e frequência nas aulas” (Estagiária 6), “ Deixou que nós criássemos nossos critérios de avaliação. Sugeriu

algumas coisas que a escola considera importante como uniformes e presença [...]” (Estagiário 7). Darido (2011), corroborando a fala dos estagiários refere:

[...] para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados com a participação, o interesse e a frequência do que exclusivamente com os resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e motores (DARIDO, 2011, p. 126).

De maneira geral houve orientação, e em sua grande maioria os critérios utilizados foram frequência, uniforme, interesse/participação. Os critérios presentes nas orientações dos professores aos estagiários se aproximam, segundo Darido (2011), de uma visão mais processual, abrangente e qualitativa, posto que a perspectiva tradicional prioriza a quantificação e a avaliação por meio de testes físicos.

Analisando o que responderam os estagiários sobre a questão do planejamento, verifica-se, na resposta de todos eles, que houve planejamento e que o conteúdo mais abordado durante as aulas foi o relacionado aos esportes coletivos.

Sobre planejamento, Bossle (2002) refere que “[...] é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe”. Ainda,

O planejamento de ensino, ou planejamento pedagógico - o que está mais próximo da prática pedagógica e para ela desenvolvido - tem na figura do professor um agente privilegiado de transformação da realidade [...] (BOSSLE, 2002, p. 35).

Com relação ao expressivo privilégio que os esportes coletivos receberam durante o planejamento dos estagiários, é importante frisar que – embora isso tenha ocorrido – muitos são os autores que têm condenado a prática da Educação Física vinculada somente a esta parcela da cultura corporal, em especial, os mais praticados no país: futebol, voleibol e basquetebol (DARIDO, 2011). Para Kunz⁸ (apud DARIDO, 2011), o esporte como conteúdo hegemônico impossibilita o desenvolvimento, para a Educação Física, de objetivos mais amplos, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo.

⁸ KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

Com relação ao que os estagiários pensam sobre o papel da avaliação, foi possível identificar que a maioria acredita que ela serve para determinar o grau de entendimento que os alunos tiveram sobre determinado conteúdo. Para a estagiária 6, a avaliação se apresenta como:

[...] um poderoso instrumento de *feedback* tanto para os professores, quanto para os alunos, quanto para a escola. Para os professores serve para verificar constantemente se o que ele está dando como conteúdo, se seu objetivo está sendo realizado, é a partir da avaliação que sabemos se estamos no caminho “certo” ou não, se temos que fazer modificações, ou não; onde teremos que fazer modificações. Para o aluno é um *feedback* do professor para que ele consiga se orientar se está no caminho “certo”, onde pode modificar, se está respondendo adequadamente ao que o professor está sugerindo, enfim é uma forma de orientar e reorientar constantemente o aluno. Para escola é uma forma de verificar se seus valores, missão, seus recursos tanto humanos, quanto físicos e materiais estão de acordo com sua proposta, onde teremos que adaptar, o que teremos que modificar, o que está bom e não precisa de mudanças, ou seja, também não deixa de ser um *feedback* para a escola e da escola.

Este pensamento se aproxima das ideias colocadas por Darido (2011), quando refere que avaliação pode e deve oferecer elementos que possibilitem ao professor refletir continuamente sobre a sua prática. Além disso, ressalta que a avaliação ajuda na compreensão de quais aspectos necessitam ser revisados, ajustados ou reconhecidos como pertinentes ao processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos.

A estagiária 5, sobre o papel da avaliação, refere que:

[...] primeiramente, para dar um *feedback* aos professores, sobre os aprendizados que realmente fizeram sentido para os alunos e desta forma permaneceram como forma de conhecimento. Assim, o professor além de poder avaliar as aprendizagens dos alunos, poderá também repensar sua aula, a forma como está conduzindo-a e refletir se está utilizando o melhor método de ensino com a turma, caso a avaliação seja negativa ou não seja a esperada.

A colocação feita pela estagiária vai ao encontro do que pensa Vasconcellos (2000) sobre o sentido da avaliação. Ela envolve a reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar os seus avanços, as suas resistências, as suas dificuldades e tornar possível uma tomada de decisão sobre como atuar para superar os percalços.

Luckesi (2010) propõe que:

[...] a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2010, p. 95).

A partir da análise feita sobre o que responderam os estagiários a respeito da maneira com têm realizado a avaliação, identificou-se que todos utilizaram diferentes instrumentos de coleta de dados. Isto vai de encontro aos resultados obtidos pelos pesquisadores que investigaram, na década de 1990, a prática avaliativa dos professores de Educação Física. De acordo com Darido (2011), eles faziam uso exclusivamente, ou quase, dos aspectos relacionados com a dimensão atitudinal.

No entanto, a autora sublinha que, aos poucos, em algumas escolas, além da participação e da frequência, começam a fazer parte do cenário de instrumentos disponíveis para a avaliação em Educação Física as provas teóricas, os trabalhos escritos, as gravações.

Os instrumentos mais utilizados, pelos estagiários, durante o processo avaliativo na escola foram trabalhos teóricos, observações, autoavaliação, registros de aula, como pode ser observado nas seguintes respostas: “Trabalho teórico, desempenho nas aulas, participação, uniforme e uma autoavaliação” (Estagiária 2); “Observações, conversas autoavaliativas com os alunos” (Estagiária 3); “No estágio eu avaliei os alunos através da observação diária, fazendo anotações devidas na chamada referente a comportamento com os professores e colegas, interesse, comprometimento [...]” (Estagiária 8).

A ênfase na utilização de instrumentos como a autoavaliação demonstra uma aproximação com uma perspectiva mais humanista. Segundo Mendes (2007):

Na tomada desta postura [...] observa-se a intenção de realizar avaliação qualitativa, através de permanentes reflexões individuais, bem como a tentativa de evitar qualquer padronização de produtos da aprendizagem. Entretanto, o caráter qualitativo e participativo caracteriza-se pela informalidade e pouca consistência (MENDES, 2007, p. 67).

Ao responderem sobre as dificuldades encontradas durante o estágio, especificamente a respeito da realização da avaliação, os acadêmicos de Educação Física mencionaram, dentre outras, o pouco tempo de estágio e a falta de integração com o professor da escola. O estudo de Silva e Krug (2007) sobre a opinião dos acadêmicos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), acerca do estágio supervisionado, apresenta “o pouco tempo de estágio” como a principal contribuição negativa da experiência pedagógica supervisionada. Além disso, este mesmo estudo apresenta “a falta de integração com o professor da escola” como uma das principais contribuições negativas do estágio. De acordo com Silva e Santos (2011), a falta de orientação, aos estagiários, do professor regente da escola revela uma falta de compromisso com o processo de formação docente. Além disso, segundo Felício⁹:

Estabelecer tal parceria com esses profissionais das escolas-campo é uma situação delicada e conflituosa na realização dos estágios, uma vez que a relação entre professores e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade. Essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está para julgar uma prática pedagógica profissional alheia. Sobretudo, porque a escola, principalmente a pública, apresenta-se tão vulnerável, fragilizada, insegura, que qualquer aproximação externa pode desencadear situações “mal entendidas” (apud SILVA e SANTOS, 2011, p. 63).

Ao analisar as respostas sobre os critérios utilizados para avaliar as aprendizagens dos alunos, identificou-se que eles estão fortemente relacionados com a dimensão atitudinal dos conteúdos e menos ligados às dimensões procedimental e conceitual. Embora estas dimensões apareçam juntas durante o processo de aprendizagem, em alguns momentos a avaliação pode ressaltar uma delas. Conforme Darido (2011), na Educação Física, a participação tem se apresentado como um fator importante na avaliação. Além disso, os estagiários citaram a frequência, o uso de uniforme (roupa adequada para a prática das aulas), o desempenho nas atividades, respeito com os professores e os colegas, o interesse.

Para os estagiários, de maneira geral, os resultados da avaliação servem para identificar qual o nível de conhecimento que os alunos têm sobre os conteúdos

⁹ FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. Anais. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/.../gt0875int.doc>.

trabalhados. Ainda, serve para dar um retorno sobre os objetivos alcançados, ou não. Os resultados também servem para o professor repensar a prática, a fim de facilitar o aprendizado de todos os alunos. Para Luckesi (2010), o professor tem diversas possibilidades de utilizar os resultados, por exemplo:

Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem (LUCKESI, 2010, p. 91).

Além disso, os resultados da avaliação servem para indicar o nível de desenvolvimento do aluno, identificar possíveis dificuldades de aprendizado, a fim de reorganizar o trabalho pedagógico em benefício de uma aprendizagem efetiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender o que os estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física pensam e como avaliam a aprendizagem dos estudantes na escola e identificar quais as abordagens e os instrumentos utilizados durante a sua prática avaliativa.

O interesse em pesquisar sobre o tema da avaliação da aprendizagem surgiu depois de ter passado por algumas dificuldades durante o estágio no ensino infantil. Embora tenha percebido a importância do tema durante esta etapa do curso, ao iniciar o estágio no ensino fundamental, encontrei as mesmas dificuldades. Assim, depois de passar por dificuldades com relação à temática da avaliação, resolvi compreendê-la a partir da realização deste trabalho.

Com a finalidade de responder o problema de pesquisa, alcançando, portanto, os objetivos propostos, um questionário com dez perguntas abertas foi enviado aos colaboradores por correio eletrônico. Foram analisadas as respostas de oito dos vinte questionários enviados, visto que somente estes foram devolvidos. Os estudantes de Educação Física que participaram da pesquisa realizaram o estágio obrigatório nas escolas da rede estadual de ensino em Porto Alegre. Dos oito colaboradores, seis eram estagiários do ensino médio e dois do ensino fundamental.

As ideias sobre Educação Física e avaliação da aprendizagem têm sido alteradas ao longo dos anos, em função das mudanças ocorridas na sociedade. O modelo esportivista ou tradicional de Educação Física e de avaliação foram alvo de inúmeras críticas iniciadas no final da década de 1970. Diferentes abordagens da Educação Física foram elaboradas a partir de concepções diversas sobre Educação. A maneira como a avaliação da aprendizagem em Educação Física era concebida acompanhou as mudanças da época. Assim, a prática avaliativa se configura no campo educacional como uma temática de grande importância.

Mesmo com as limitações do trabalho, estabelecidas a partir da opção pelo instrumento de coleta de informações, foi possível identificar a forma como estes estagiários se comportam frente ao tema da avaliação da aprendizagem. É importante assinalar que os acadêmicos demonstraram um preparo inesperado. Mesmo com as dificuldades naturais da prática docente, se mostraram envolvidos com as questões abordadas.

Ao final deste trabalho entendo que os estagiários possuem elementos teóricos que lhes permitem atuar como professores que se preocupam com a aprendizagem dos alunos. A atividade docente, particularmente, no que tange a avaliação foi conduzida respeitando uma ordem fundamental. Os estagiários, inicialmente, planejaram o trabalho que seria desenvolvido durante o semestre. Estabeleceram objetivos, escolheram os instrumentos e os critérios de avaliação. Foi possível identificar uma característica formativa na maneira como os estagiários conduziam o processo avaliativo, sempre mencionando a importância de adequar os conteúdos ao nível de aprendizado dos alunos.

Entendo que este tema não se encerra por aqui, haja vista a importância que diferentes pesquisadores atribuem ao processo avaliativo. Espero que o que foi apresentado aqui sirva de estímulo para que outras pessoas investiguem esta temática polêmica, que suscita muitas discussões.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, Atilio de Nardi. **A avaliação em educação física: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau.** 1993. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BACKES, Dorimar Dal Bosco. **Avaliação do processo ensino aprendizagem: conceitos e concepções.** Disponível em: < http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao_dorimar.pdf >. Acesso em: 20 set. 2012.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da Aprendizagem na Formação de professores: teoria e prática em questão.** Porto Alegre: UFRGS, 2011, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciência do Esporte:** v. 13, n. 2. São Paulo: 1992.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, Número 1, 2002.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.31-39, jan./abr., 2002.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. In: **Comissão Permanente de Avaliação Institucional:** UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta.** 18. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Um painel da avaliação educacional no Brasil. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre: v. 4, n. 12 , p.27-29, abr. 2000.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

CORRÊA, Lucielena Guerra. Avaliação da aprendizagem em Educação Física. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Educação Física: ensino e realidade**. Vitória: UFES/CEFD, 1994.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos! Provocações filosóficas**. 11. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Anais do V Seminário de Educação Física Escolar**, PP. 50-66, 1999.

_____. **Educação Física na Escola**, 1. ed. Guanabara Koogan S.A., 2003.

DARIDO, Suraya Cristina ; RANGEL, Irene Conceição Andrade . **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

FERREIRA, Lucinete. O contexto da prática avaliativa no cotidiano escolar. In: **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.39-61.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna a escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1992, 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação : concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição. Papirus, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação**: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MAUAD, Juçara Maciel. **Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 01, p.13-37, janeiro/abril de 2007.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3.ed. Porto Alegre : Sulina, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

RAYS, Oswaldo Alonso. Avaliação da aprendizagem: reabrindo o debate. **VIDYA**, v. 24, nº 42, p. 11-16, jul./dez., 2004.

SILVA, Alcir Horácio. A avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria. **Pensar a Prática 2**: 101-118, Jun./Jun. 1998-1999.

SILVA, Marcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A opinião discente sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UFSM. In: KRUG, Hugo Norberto (Org.). **Dizeres e fazeres e formação de professores de Educação Física**. 1. ed. Santa Maria: [s.n.], 2007. p.46-52.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso; SANTOS, Bruna Gracielly. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em educação física: dificuldades e contribuições. **Rev. ARQUIVOS em Movimento**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.52-68, jan./jun.2011.

SOUZA, Nádya Maria Pereira de. **Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na educação física escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1990.

SOUZA, Natália Pereira. Avaliação na Educação Física. In: VOTRE, Sebastião. (org.). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo : Ibrasa, 1993.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

APÊNDICE

Questionário

Olá.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa do acadêmico de Educação Física Giordano Greco. Trata-se de um trabalho de conclusão do curso de EFI da UFRGS que objetiva compreender o que os estudantes deste curso pensam e como fazem a avaliação.

Solicitamos, assim, que sejam respondidas as questões abaixo, formuladas a partir do problema de pesquisa:

Problema de pesquisa:

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO OS ESTAGIÁRIOS AVALIAM A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NA ESCOLA?

QUESTIONÁRIO

Onde está realizando o estágio supervisionado da EFI no contexto escolar?

Com quais turmas ou séries?

Há orientações da escola (PPP) para realizar a avaliação?

Há orientações dos professores de educação física para realizar a avaliação?

O que foi planejado para as aulas de EFI no semestre de seu estágio?

Na tua opinião, para que serve a avaliação?

Como tem realizado a avaliação (observações, provas, testes e etc) (qualitativa ou quantitativa)?

Quais dificuldades têm encontrado para realizar a avaliação nas aulas de EFI?

Que critérios tu utilizas para avaliar as aprendizagens dos teus alunos?

Para que servem os resultados da avaliação?