

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGE**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA CULTURA CORPORAL REALIZADA POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
INICIAIS - DO MUNICÍPIO DE ASSIS CHATEAUBRIAND - PR**

FRANCIELE FERNANDES BALIERO

**CASCADEL – PR
2015**

FRANCIELE FERNANDES BALIERO

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA CULTURA CORPORAL REALIZADA POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
INICIAIS - DO MUNICÍPIO DE ASSIS CHATEAUBRIAND - PR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para obtenção parcial do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Nível de Mestrado - área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivete Janice de Oliveira Brotto

**CASCADEL – PR
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B154p

Baliero, Franciele Fernandes

O processo de avaliação da cultura corporal realizada por professores de educação física do ensino fundamental – anos iniciais – no município de Assis Chateaubriand - PR. / Franciele Fernandes Baliero.— Cascavel, 2015.

104 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Aprendizagem – Avaliação. 2. Educação Física. 3. Linguagem. I. Brotto, Ivete Janice de Oliveira. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 379.154

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA CULTURA CORPORAL REALIZADA
POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL
– ANOS INICIAIS – NO MUNICÍPIO DE ASSIS CHATEAUBRIAND - PR**

Autora: Franciele Fernandes Baliero

Orientadora: Ivete Janice de Oliveira Brotto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Franciele Fernandes Baliero, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 22/04/2015

Assinatura:
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dra. Suraya Cristina Darido

Prof. Dra. Carmem Elisa Henn Brandl

Prof. Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder

Aos meus pais, **Idelma Benetti Baliero** e **Airton Fernandes Baliero**. A única coisa que exigiram de mim foi estudar. E, a única herança que deixarão é a educação e seu amor. Não preciso de mais.

Aos meus alunos. Foi por vocês.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto, minha querida orientadora. Grande profissional, grande mulher, grande pessoa. Sua exigência me tirou o sono, sua paciência me surpreendeu, o amor que demonstra pela profissão me inspirou... é incrível como uma pessoa pode te revirar do avesso e te centralizar ao mesmo tempo. Não consigo medir em palavras a imensa gratidão que sinto por ter tido uma profissional tão maravilhosa na constituição da Franciele-professora. Suas vozes ecoarão na minha prática profissional para sempre.

Aos membros da banca examinadora, professoras Dra. **Tânia Maria Rechia Schroeder**, Dra. **Carmem Elisa Henn Brandl** e Dr^a. **Suraya Cristina Darido** por terem aceitado participar dessa etapa da minha vida acadêmica.

À Dr^a. Darido em especial pois, mesmo de longe e sem me conhecer, auxiliou profundamente em meus estudos.

À Professora Roseli Pizzatto, minha primeira professora de Educação Física, por ter despertado em mim o amor pela Educação Física.

Aos colegas de mestrado com quem pude dividir minhas angústias, meus medos e minhas tantas alegrias.

Aos meus colegas e amigos de trabalho do Instituto Federal do Paraná – Campus de Assis Chateaubriand – com quem posso dividir meus ideais e que juntos comigo sonham e lutam por uma educação melhor.

Aos professores e amigos **Alexssandro Morgenroth** e **Michelli Cristina Galli**. Como poderia ter conseguido sem vocês?

Aos professores que participaram desta pesquisa, meu muitíssimo obrigado.

À minha família, meus irmãos **Diego e Lorraine** e meus pais **Idelma e Airton**. Como família de professores, estávamos sempre discutindo sobre educação. Meu pai, muito estudioso, sempre aparecia com um livro onde havia um parágrafo destacado: “leia isso Fran, leia e depois me diga o que acha”. Enquanto minha mãe estava lavando roupa eu ficava ali em volta e logo surgia uma conversa sobre Paulo Freire, metodologia de ensino ou mesmo dividia com ela uma situação vivida em sala de aula. Durante as refeições meu irmão, entre uma garfada e outra, falava de Engels, Durkheim, Weber. Minha irmã e eu conversamos sobre teorias, histórias e dividimos nosso amor pela educação infantil. À todos vocês meu muito obrigada.

Ao Agnaldo Orlandini, meu futuro marido, que suportou minhas constantes ausências, meus discursos inflamados sobre a escola pública e meus descontroles emocionais. Nunca vou esquecer a emoção que senti quando disse as seguintes palavras: “sua orientadora é igual você, dá pra ver de longe que vocês gostam muito do que fazem”.

E por fim, a minha “irmã” **Elisabete Tessari**, a **Carla Melli Tambarussi**, a **Raquel Bertoldo** e a **Ediana Noatto**. Nossa amizade deu forças para continuar. Estamos juntas na luta!

“O professor se liga à eternidade. Ele nunca sabe quando cessa a sua influência”.

HENRY BROOKS ADAMS

BALIERO, Franciele Fernandes. **O processo de avaliação da cultura corporal realizada por professores de educação física do Ensino Fundamental – Anos iniciais – do município de Assis Chateaubriand – PR.** 2015. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o processo de avaliação da aprendizagem realizada pelos professores da disciplina de Educação Física – Anos Iniciais – no município de Assis Chateaubriand. Tal temática busca analisar os enunciados desses professores em relação aos aspectos relacionados a este ponto nevrálgico do processo educativo. O objetivo geral foi buscar a compreensão, por meio da análise em conjunto com as categorias teóricas bakhtinianas linguagem, enunciado e polifonia deste processo pedagógico. Os objetivos específicos foram: destacar as concepções de avaliação e Educação Física dos enunciados; verificar os procedimentos adotados pelos professores da disciplina de Educação Física na realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos; e, depreender a percepção dos professores quanto à importância da Educação Física no desenvolvimento geral dos alunos. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos desenvolveu-se uma pesquisa orientada pela perspectiva bakhtiniana de linguagem (e por teóricos que a abordam) como Aranha (2007), Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2004), Fiorin (2003 e 2006) e Brait (2007, 2008 e 2009); e, além disso, por teóricos que tratam sobre a Educação Física e avaliação escolar: Soares *et al* (2009), Darido (2008; 2012 e 2014) Luckesi (2002) e Castellani Filho (2011). Entrementes, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas e para auxiliar na análise do discurso utilizou-se Bardin (2009). Foram entrevistados todos os 17 professores da disciplina de Educação Física que atuam na rede municipal em Assis Chateaubriand –PR nos meses de março e abril de 2014. Após análise dos enunciados obtidos com o roteiro de entrevista foi possível perceber as vozes que se interpenetram em seus discursos. Vozes que moldam a prática pedagógica dos professores de um modo geral e a avaliação da aprendizagem em especial e, que é resultado de todo um processo histórico constituído a partir da formação acadêmica, das dificuldades enfrentadas nas escolas, das relações com seus pares, etc. Buscar visualizar este panorama permitiu evidenciar que este sujeito que leciona a disciplina de Educação Física, parece não estar preparado adequadamente, ou seja, carece de conhecimentos teóricos e práticos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Física; Linguagem.

BALIERO, Franciele Fernandes. **The evaluation process of physical culture held by physical education teachers of primary education - early years - the city of Assis Chateaubriand - PR.** 2015. 104p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR.

ABSTRACT

This dissertation has as subject-matter the evaluation process of learning made by Physical Education teachers – first years – on Assis Chateaubriand city. Such thematic aims to analyse these teachers' enunciations related to the aspects of this critical point of the education process. The general objective was to search for the comprehension through the analysis along with the bakhtinian notions of Dialogism, Polyphony and Heteroglossia. The specific objectives were: to detach the evaluation's concepts and Physical Education of the statements; to verify the procedures adopted by the Physical Education teachers on the accomplishment of the learning evaluation; and to apprehend the teachers' perception about the importance of the Physical Education on the general development of the students. A research was made in order to accomplish the proposed objectives, oriented by the bakhtinian perspective of language (and by other theoreticians that broach the same subject), such as Aranha (2007), Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2004), Fiorin (2003 e 2006) and Brait (2007, 2008 and 2009), besides being oriented by other theoreticians that deal with Physical Education and school evaluation: Soares et al (2009), Darido (2008; 2012 e 2014), Luckesi (2002) and Castellani Filho (2001). Meanwhile, the instruments used for the research were semistructured interviews and to help on the analysis was used Bardin (2009). All the 17 Physical Education teachers who work on Assis Chateaubriand city were interviewed in March and April, 2014. After the analysis of the enunciations obtained with the interview guide, it was possible to realize the voices that interpenetrate these teachers' speeches. Voices that shape the pedagogical practice of the teachers and that are a result of a whole historical process made from their academic background, from difficulties faced at schools, from the relationship with their pairs, etc. Trying to visualize this perspective allowed pointing out that this subject that teaches Physical Education seems not to be properly prepared, in other words, it lacks both theoretical and practical knowledge.

Keywords: Learning evaluation; Physical Education; Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A LINGUAGEM SOB A ÓTICA BAKHTINIANA	17
1.1 O Movimento da Linguagem	17
1.2 A Linguagem sob a ótica bakhtiniana: O enunciado polifônico	21
1.3 Linguagem, enunciado e polifonia e a cultura corporal do movimento.....	23
2. DA AVALIAÇÃO ESCOLAR A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA	28
2.1 Procedimentos, Técnicas e Instrumentos Avaliativos	33
2.1.1 A observação como técnica básica de avaliação em Educação Física	37
2.1.2 Concepções da Educação Física escolar e a avaliação da aprendizagem.....	39
2.1.3 Avaliação em Educação Física escolar: outros pontos.....	46
3. CAMINHO METODOLÓGICO	49
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	54
3.2 Colorário	56
3.2.1 Periodicidade	56
3.2.2 Aspectos avaliados na disciplina	59
3.2.3 Instrumentos avaliativos	64
3.2.4 A Educação Física e o desenvolvimento geral do aluno.....	68
3.2.5 Dificuldades na Avaliação	73
3.2.6 Interação entre os docentes	78
3.2.7 Referencial Teórico-metodológico	81
4. CONSIDERAÇÃO FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	96
ANEXO I	96
ANEXO II	97
ANEXO III	98
ANEXO IV	100

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a avaliação da aprendizagem na Educação Física enquanto disciplina curricular ocorreu durante a realização do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar. Ao visualizar a grade do curso percebi que havia um componente curricular referente a este tema que até então era por mim desconhecido. Ou seja, durante toda a graduação em Educação Física - cinco anos em período integral – não houve componente curricular algum que abordasse especificamente essa questão.

Esse curso de especialização, realizado no ano de 2009, originou a monografia intitulada “Análise das Características do Processo de Avaliação da Aprendizagem Realizada por Professores de Educação Física de 5ª a 8ª Série da Cidade de Toledo – Paraná”. A experiência foi gratificante, pois além de conhecer e compreender alguns aspectos da avaliação da aprendizagem, ainda houve o contato com profissionais da área. No entanto, tanto com este contato, como com a leitura da bibliografia pesquisada, percebi que a temática parecia ser pouco discutida, pouco estudada e que cada professor participante da pesquisa parecia realizar a avaliação da aprendizagem sem embasamento teórico que a sustentasse.

Somando a esta experiência, houve a oportunidade de participar como aluna especial do programa de Mestrado na disciplina de “Políticas para o Ensino Fundamental: concepções de linguagem e o processo ensino-aprendizagem” no ano de 2010, onde me foi apresentado Mikhail Bakhtin e sua ótica sobre a linguagem. Ao conhecer a teoria de Bakhtin pude observar que o objeto de estudo da Educação Física – a cultura corporal do movimento – é linguagem por excelência; é constituída de enunciados polifônicos e que poderia ser estudada como tal. Muito das categorias teóricas de Bakhtin e seu Círculo¹ seria possível perceber por meio do movimento humano, da cultura corporal. Nesta direção, este estudo busca responder algumas inquietações originárias desta ainda tímida aproximação com o

¹ De acordo com Brait (2009), o Círculo compreende um grupo de intelectuais que se reuniam na Rússia de 1920 e 1930. No Círculo não havia um único proprietário das ideias que circulavam, todas elas eram fruto de diálogos e debates principalmente sobre a linguagem. Eram membros do Círculo: Mikhail M. Bakhtin; o filósofo Matvei I. Kagan; a professora Maria V. Yudina; o professor da Faculdade de História e Filologia da Universidade de São Petersburgo Lev V. Pumpianskii; o jornalista Pavel N. Medvedev; o biólogo, filósofo e historiador da ciência Ivan I. Kanaev; o poeta e escultor Boris M. Zubakin; o pós-graduado no Instituto de Literaturas e Línguas Ocidentais e Orientais Valentin N. Voloschinov e o poeta Konstantin K. Vaguinov.

processo de avaliação da aprendizagem em Educação Física ocorrida naquele momento. Desta forma e entendendo que até mesmo inquietações particulares, de longa data, poderiam ser respondidas: “por que não tirei 100 em Educação Física? Será que é porque eu não consigo ‘cortar’ no vôlei?”, “sou atleta, por que a professora não me dá logo nota máxima no boletim?”, “se jogo melhor que minha colega, por que a nota dela é igual a minha?”; ou questões novas, que surgiram após o início da carreira como docente: “como avalio esse aluno se ele não faz atividade alguma durante as aulas?”, “esse menino é sempre muito agressivo, posso diminuir a nota dele?”, “como transformo o desempenho motor do meu aluno em conceito ou nota?”. Logo, compreender essas e demais questões referentes ao processo de avaliação da aprendizagem com o auxílio das categorias teóricas bakhtinianas – linguagem, enunciado e polifonia - constituiu o interesse desta pesquisa.

Deste modo, os fundamentos das categorias teóricas de Bakhtin (2004; 2010; 2011) e seu Círculo e alguns pressupostos do materialismo histórico dialético, que dialogam mutuamente, vêm nortear a busca da compreensão da avaliação da aprendizagem em Educação Física. As teorias linguísticas da enunciação e polifonia de Bakhtin, e a avaliação da aprendizagem, balizadas pela metodologia que acompanha o movimento circular da dialética - onde o sujeito e objeto provocam embates e mediações – é combustível para as discussões presentes neste estudo.

A enunciação permitirá evidenciar que o discurso dos professores é produzido por um sujeito histórico, em um complexo atravessamento de diálogos que constituem esse discurso; enunciação esta carregada de polifonia, ou seja, carregada das diversas vozes sociais que compõem cada enunciado.

Desta forma entende-se que tais discussões podem fazer parte das reflexões dos docentes das mais diversas áreas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente, no que se relaciona à avaliação. Pois, o entendimento do que é a linguagem, polifonia e enunciação auxilia o professor a compreender de que forma seu aluno é constituído e também como é constituída a sua atuação profissional, fazendo com que visualize possíveis lacunas ou falhas que poderão ser sanadas.

A avaliação é um tema delicado e desafiador que exige diligência do educador, pois é por meio dela que o aluno e o professor recebem respostas quanto

ao processo educativo. Entretanto, a ação avaliativa acaba sendo percebida em alguns momentos como algo reduzido, um procedimento que se resume e ocorre em momentos estabelecidos previamente e que são exigidos burocraticamente. Sua importância não deve ser reduzida, mas sim destacada quando objetiva identificar o que o aluno apreendeu daquilo que foi estudado e ainda, favorecer a tomada de decisão quanto às intervenções que podem ser realizadas durante este processo.

Nesse sentido, entendo que a avaliação pode se constituir a base sólida para sustentar e alcançar, entre todos os elementos constituintes do ato educativo, os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

O que nos parece evidente é que as práticas avaliativas são cercadas de dúvidas e contradições, caracterizando-se como elemento gerador de inúmeras reflexões e discussões sobre o assunto, especialmente no que se refere à avaliação do movimento corporal, visto que ele é individual, subjetivo e se configura como uma forma de linguagem, comunicação, do ser humano nas suas mais diversas relações sociais.

Assim, o corpo é, sobretudo, um meio de comunicação empática com o mundo, participante ativo e permanente dos processos de sociabilidade, da produção material e simbólica e das experiências culturais, é um dos caminhos para compreender as práticas corporais, posturas, gestos, contatos etc., é considerá-las como pertencente às comunicações.

Dessa forma podemos entender que o corpo possui uma linguagem, torna-se necessário, em face de uma ação educativa, decifrar e revelar o seu discurso² que, como outras linguagens, não é tão evidente. Entretanto, para que seja possível a percepção de que o corpo possui uma narrativa simbólica e culturalmente construída, parece importante revisar, então, as marcas e as impressões que se registram sobre as várias dimensões da linguagem. Como observa Soares

O gesto contém forças reveladoras de um poder de persuasão impossível para a palavra. Ele põe em jogo todos os sentidos não só de quem o executa, mas também de quem o observa. Os gestos permitem um reconhecimento da pessoa em suas dimensões moral e

² Entendemos o discurso sob a ótica bakhtiniana, como uma situação que envolve a comunicação dentro de um determinado contexto, sendo como um conjunto de enunciações. Nas palavras de Bakhtin: "o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir" (2011, p. 274).

psicológica, pois sendo signos, podem organizar-se numa linguagem (2001, p.111-112).

Dessa forma, mesmo o corpo sendo composto por um texto silencioso, nem sempre tendo um diálogo harmonioso e de acordo com Bakhtin/Volochinov (2004) “sendo signo ideológico com uma encarnação material através do movimento corporal” (p.33), há a necessidade permanente de avaliá-la na disciplina de Educação Física.

A avaliação da aprendizagem é necessária e importante no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno. Entretanto, também se faz necessário visualizar de que modo esta avaliação ocorre, como o professor a conduz e de que maneira seus resultados implicam no andamento da disciplina.

Desse modo, a questão que impulsionou o presente estudo foi: como o professor da disciplina de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental procede à avaliação da aprendizagem de seus alunos?

Assim, o objetivo geral é compreender este processo por meio de análise em conjunto com as categorias teóricas bakhtinianas. E, como objetivos específicos temos:

- 1) Destacar as concepções de avaliação e Educação Física dos enunciados;
- 2) Verificar os procedimentos adotados pelos professores da disciplina de Educação Física na realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos;
- 3) Depreender a percepção dos professores quanto à importância da Educação Física no desenvolvimento geral dos alunos.

Da perspectiva bakhtiniana de linguagem destacam-se duas de suas categorias, que são abordadas no primeiro capítulo: enunciação e polifonia. Na discussão da Educação Física enquanto disciplina, sua forma de ser, seu objeto de estudo e como a avaliação da aprendizagem caminhou junto a ela, apoiamos-nos principalmente nas leituras de Soares *et al* (2009), Darido (2008; 2012; 2014) Luckesi (2002) e Castellani Filho (2011).

O presente texto de dissertação foi organizado em três capítulos. No primeiro são abordados os pressupostos bakhtinianos de linguagem: a enunciação e a polifonia, que formam a base para a análise do discurso dos professores entrevistados.

No segundo capítulo abordamos a avaliação da aprendizagem, bem como suas técnicas, instrumentos e procedimentos, e parte da história da Educação Física, suas concepções e seus métodos de avaliação através dos anos.

Por fim, no terceiro e último capítulo, analisamos os enunciados dos professores sobre o processo de avaliação realizado por eles na disciplina de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste capítulo trazemos a metodologia materialista histórico dialética e suas características que norteiam nossa discussão, que segundo Barros e Gasparin (2009), tendem a provocar um desdobramento da temática em várias dimensões para, então, estabelecer relações, inclusive contraditórias, entre suas partes e as analisar a partir do seu movimento histórico na realidade. Antes, neste mesmo capítulo, apresentamos o universo da pesquisa, seus sujeitos e a metodologia utilizada.

1. A LINGUAGEM SOB A ÓTICA BAKHTINIANA

A abordagem da concepção bakhtiniana de linguagem tem duas funções neste estudo: a primeira é a de apresentar o que entendemos por linguagem, e a segunda é mostrar como essa concepção pode auxiliar no processo de entendimento do discurso dos professores pertencentes a este estudo sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

Neste capítulo apresentamos uma concepção de linguagem como um incessante movimento de interação humana, vista sob a ótica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. A intenção é a de tecer esta abordagem com os fios de outras duas categorias teóricas que compõem a teoria da linguagem bakhtiniana: a enunciação e a polifonia e as relações entre estas e a avaliação em Educação Física. Estas categorias auxiliarão no processo de análise do discurso dos professores que participaram desta pesquisa.

1.1 O Movimento da Linguagem

Conforme o pensamento de Bakhtin/Volochinov (2004), a linguagem se traduz como um processo de interlocução social mediada pelo diálogo, ou seja, pela interação entre dois ou mais indivíduos. Quando falamos de diálogo significa que há ação entre duas pessoas e não que esta é necessariamente harmoniosa ou tranquila, mas é base da interação verbal.

Essa interlocução entre sujeitos, locutor e interlocutor, produz e se produz em um dinamismo, movimento incessante que se modifica conforme o contexto social, histórico, cultural e ideológico onde ocorre o diálogo. Na linguagem nada é definitivo ou estabelecido permanentemente, uma frase dita hoje por um determinado locutor, pode despertar respostas/reações diferentes quando dita por outro locutor, em outro momento histórico, em outra esfera social ou mesmo sob outro olhar ideológico.

A ideologia é segundo Bakhtin/Volochinov (2004), pertencente às relações sociais, aquilo que é adquirido por meio da interação social, das trocas entre os sujeitos históricos. Não é, portanto, a expressão da consciência única de um sujeito, mas produto das situações, contexto social, momento histórico e das relações sociais entre os próprios sujeitos. Faraco (2009) ajuda-nos a compreender a

concepção de linguagem bakhtiniana esclarecendo que o sentido ideológico dela se mostra como um conjunto de sínteses e interpretações sociais feitas pelo indivíduo ao longo de sua existência.

Para Bakhtin/Volochinov (2004) o signo é a unidade de significação da língua que se revela a partir de fenômenos ideológicos que tem “uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (p. 33). Na linguagem verbal, por exemplo, seu suporte é a sintaxe, a morfologia, palavras, sons, etc.

Como vemos, ideologia e signo estão intimamente ligados, são interdependentes, pois cada pessoa, como indivíduo social pertencente a uma determinada cultura, acaba expressando seu posicionamento ideológico por meio de signos na composição de seus enunciados. Estes, por sua vez, se caracterizam como unidade básica da linguagem bakhtiniana, como objeto de comunicação que tomará forma de acordo com o contexto social e histórico. De acordo com Bakhtin/Volovhinov (2004) compreendemos os textos falados e escritos como manifestações das relações sociais, de um sujeito que age e que provoca ação entre ele e outrem.

Brait (2010) ressalta essa importante perspectiva da enunciação quando afirma que

[...] numa dimensão discursiva, implicada num caráter interativo, social, histórico, cultural. A ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontado para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos (p. 68).

Na mesma direção da autora, Faraco (2009), também aponta os aspectos culturais e a dinâmica da história aliadas às vivências do indivíduo social que “recobre o mundo com diferentes vozes que participam dos processos de significações, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os vários pontos de vista e posições com que atribuímos sentido ao mundo” (p. 52).

Fiorin (2006) esclarece que para Bakhtin a propriedade marcante da linguagem é a dialogia. O dialogismo são as relações que tem sentido e que se estabelecem entre dois enunciados num movimento de recepção e compreensão. O sujeito que enuncia leva em conta o discurso de seu interlocutor que, de algum

modo, está presente em seu próprio discurso, ou seja, todo discurso é inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio. Só assim surgirão as relações de sentido.

As relações dialógicas de convergência e de divergência, de harmonia e de conflito, de aceitação e de recusa apontam a heterogeneidade constitutiva dos enunciados. Brait (1997) vai ao encontro das ideias bakhtinianas afirmando que

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos (p. 98).

Entretanto, se um sujeito expuser seus enunciados a um segundo sujeito que não o compreende, que não faz parte de seu círculo social, histórico ou temporal, não haverá movimento dialógico, pois ambos sujeitos não estão banhados pelas mesmas relações.

Ainda assim, devemos ressaltar que quando falamos em dialogismo não estamos nos referindo apenas ao diálogo de um sujeito frente a outro sujeito, mas sim entre enunciados, dos mais diversos modos, suportes, espaços ou tempo.

O movimento, inacabamento da linguagem, também se mostra quando o conceito bakhtiniano de dialogismo se une ao de polifonia. Para Bakhtin (2010) a polifonia é compreendida como uma multiplicidade de vozes que compõem o discurso. Segundo o autor “duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (p. 293).

Brait (2007) afirma que a comunicação dialógica parte do movimento de projeção onde o reflexo do “eu” se projeta no “outro” e o do “outro” no “eu”.

Koch (2000) conceitua a polifonia como sendo as várias vozes, de vários enunciadorees que compõem determinado texto. Na mesma direção Barros (2003) entende a polifonia como uma estratégia discursiva, em que o sujeito se vale da multiplicidade de vozes sociais para construir seu discurso. Os enunciados corporais (por meio de gestos), vocais (por meio da fala) ou mesmo textuais – que é o caso deste trabalho - são compostos por várias outras vozes que se deixam ou não

mostrar. Por exemplo, quando, no decorrer deste texto, dialogamos com muitos autores para compô-lo, construir os argumentos e explicações. Cada texto (ou autor) que auxilia na construção deste, é resultado, igualmente, de várias relações dialógicas realizadas, tecidas com/por outras vozes.

Desse modo, concordamos com Barros (2003), quando afirma que nenhuma palavra é própria do enunciador, ela sempre traz perspectivas de outras vozes. E cada enunciado proferido é inconcluso, pois sofrerá modificações ao passo que dialoga com outros enunciados. Este é, na perspectiva bakhtiniana, o movimento da linguagem. Na voz de Brait (1999):

Tanto as palavras quanto as ideias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as vozes – elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas – interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado (p. 14).

Por essas características da linguagem, na visão bakhtiniana e de seu Círculo, é possível depreender o movimento do real, visto que a linguagem nesta perspectiva é algo vivo, que constitui o ser humano, em relações reais de existência. Isso porque a realidade é material. Ela existe independente da “vontade” do homem; não está contida tão somente e a partir das ideias. O que pode mudar são as diferentes percepções da realidade e diferentes reflexos desta nas diferentes relações sociais.

A linguagem é histórica porque não obedece a uma linearidade, logo nem sempre é a mesma, é diferente em diferentes tempos históricos, porque diferentes também são as necessidades de cada tempo. Consequentemente, as relações sociais vão mudando, assim como as ideias, a visão de mundo, as convicções, a forma de se produzir a existência, a mudança de tempo e de espaço geográfico. Nesse sentido, a realidade faz-se do meio e do sujeito que vive nela, do mesmo jeito que o homem intervém no meio, o meio intervém no sujeito, ocorrendo assim o processo de reciprocidade de construção da existência.

1.2 A Linguagem sob a ótica bakhtiniana: O enunciado polifônico

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), a linguagem é constituída pelas relações sociais com outrem em um contexto específico. Todo discurso procede de um sujeito e se dirige a outro sujeito, sendo o discurso profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. Como manifestação desta concepção de linguagem temos o enunciado.

Para Bakhtin (2011), o enunciado é a unidade básica da linguagem. Ao mesmo tempo em que é, expressa movimento permanente, nada é definitivo e se transforma com as alterações históricas onde as atividades humanas acontecem. Nesse sentido, Ribeiro (2006) explicita que a linguagem bakhtiniana exprime-se de forma provisória, onde os significados modelam-se a cada discurso proferido, modificando, incluindo, excluindo, etc.

Brait (2007) e Ribeiro (2006) asseveram que cada enunciado é único e que acontece em um determinado local e tempo histórico, produzido por um sujeito que também é histórico e recebido por outro sujeito na mesma condição. Esta categoria bakhtiniana, o enunciado, demonstra que o que foi dito hoje pode ser dito amanhã com as mesmas palavras, mas, não se constitui o mesmo enunciado, pois não é dito no mesmo tempo, nas mesmas circunstâncias ainda que seja dito pelo mesmo enunciator.

Se reportarmos estas concepções para esta pesquisa, onde a coleta de dados é realizada por meio da entrevista, depreendemos que o diálogo com cada professor é formado por enunciados que fazem parte deste acontecimento (entrevista). Estes diálogos, presentes durante a entrevista, estão definidos em uma situação histórica, seus sujeitos são identificados e entrevistador e entrevistado partilham de uma mesma cultura, isto é, do mesmo círculo social e histórico em que estão inseridos.

Sendo assim, ainda de acordo com Ribeiro (2006), quem escreve neste momento não será a mesma pessoa que escreverá na próxima semana do mesmo modo que o leitor ao ler este texto pela primeira vez não será o mesmo ao lê-lo pela segunda vez. Entretanto, assegura o autor, o que de fato identifica um enunciado é o que ele diz observando tudo o que o constitui e que já foi referido anteriormente.

Ao lado da concepção de enunciado, abordamos a categoria da teoria bakhtiniana de linguagem, a polifonia. Devemos considerar que todo enunciado é composto por outros enunciados, outros textos, outras vozes. Estas vozes não são somente as do enunciador, mas também de tantos outros enunciados que as constituíram anteriormente.

De acordo com Barros (2003), nenhum enunciado é exclusivo de um sujeito, pois sempre traz a perspectiva de outras vozes que por sua vez também é constituída por vozes anteriores a estas. Ainda segundo a mesma autora, todo texto é “tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras” (p. 04), o que nos mostra que os textos são compostos por outros textos, e que estes se tramam entre si, atravessando várias vozes no mesmo texto. Sobre isso, Fiorin (2006) esclarece que a ligação entre textos, a incorporação de vozes, pode dar-se de forma clara, onde os enunciados alheios são identificados mais nitidamente, ou de forma demarcada, ou seja, de mais forma sutil.

Barros (2003) e Fiorin (2006) afirmam que Bakhtin declara que o dialogismo é o que primariamente constitui a linguagem em um cruzamento constante de discursos. E é essa diversidade que o faz polifônico, mostrando ou não suas diferentes vozes. Na própria voz de Bakhtin (2003, p.195):

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornaram-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçando as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestidos de terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Nessa direção, enfatizamos quão importante são as categorias bakhtinianas para o desenvolvimento da análise dos enunciados dos sujeitos deste estudo. E enquanto pesquisadores, temos que analisar os enunciados dos sujeitos da pesquisa atentando para como eles, como professores da disciplina de Educação Física, procedem na avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Se os enunciados dos sujeitos são compostos por diferentes vozes como o sexo, idade, formação acadêmica, experiência, metodologia de ensino se constituem as razões de seus entendimentos sobre a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Identificar as vozes que constituem os enunciados dos sujeitos da pesquisa permite-nos entender, ou ao menos nos permite a análise de seus discursos, que aquilo que é dito pelos professores da disciplina de Educação Física será a refração do que se manifesta por meio dele, seja de cunho social, histórico, cultural e etc.

1.3 Linguagem, enunciado e polifonia e a cultura corporal do movimento

Ao abordar as categorias teóricas bakhtinianas de linguagem, enunciado e polifonia, nos permitimos estabelecermos relações entre estas e as diferentes manifestações e expressões da cultura corporal do movimento humano, objeto de estudo da Educação Física escolar. Como Bakhtin e seu Círculo nos ajudam a apreender os enunciados dos sujeitos participantes desta pesquisa refletimos que há a possibilidade de apreender a avaliação da cultura corporal realizada nas aulas de Educação Física como um enunciado, um texto composto de diversos outros textos que nos querem dizer algo.

De acordo com Silva *et al* (2000), o antropólogo Ray Birdwhistell, professor da Universidade de Pennsylvania em 1970, dedicou seus estudos aos movimentos corporais e identificou que a mesma expressão facial, atitude ou posição corporal têm significados diferentes nas diversas sociedades. Isso acontece porque o contexto fornece significado ao movimento e estes são reconhecidos pela cultura, sociedade e história do sujeito.

Desta forma, pode-se dizer que o movimento do corpo traduz enunciados, mas, não por si só, ele precisa estar inserido em um determinado contexto. Podemos tomar, por exemplo, o movimento das pálpebras humanas: o movimento que a pálpebra superior faz ao estender-se sobre o globo ocular é uma necessidade fisiológica que tem a função de lubrificar o olho. Este movimento terá a mesma função em qualquer parte do mundo e em qualquer momento histórico. Agora, quando um indivíduo masculino faz esse mesmo movimento de forma intensa, com apenas uma das pálpebras e o direciona a uma mulher, podemos observar que este

movimento teve uma intenção direta. Portanto, podemos interpretá-lo como um flerte, uma paquera, graças ao partilhamento social desse gesto.

Partindo da ótica bakhtiniana, também podemos entender as manifestações da cultura corporal como linguagem, e como tal, produz enunciados que são revestidos pela cultura, pela história e pelo espaço geográfico que o comporta. Sendo o fenômeno do movimento humano uma forma de comunicação ou interação humana como propõe Bakhtin (2004), ele se configura como signo ideológico que, neste caso, utiliza-se do corpo como forma de materializar-se.

A posição de Gonçalves (1994) é próxima a este entendimento quando diz que o corpo é, sobretudo, um meio de comunicação empática com o mundo, participante ativo e permanente dos processos de sociabilidade, da produção material e simbólica e das experiências culturais.

É o que afirma também Rodrigues:

Um caminho possível para compreender o corpo e as práticas corporais é considerá-los como pertencendo ao universo dos símbolos e da comunicação. Partes do corpo, posturas, gestos, contatos, interação corporal, remetem a conteúdos implícitos, são significados de elaboração secundária, com propósitos não necessariamente corporais (1987, p.93).

Rodrigues (1987) e Sordi e Ludke (2009) expõem que a interpretação dos movimentos deveria ser realizada como se se decifrasse um símbolo do inconsciente, pois, assim como o idioma que falamos, o gesto também é aprendido desde cedo.

Assim, como os autores citados anteriormente, Vargas (2001) diz que a aprendizagem da linguagem corporal – e conseqüentemente da cultura corporal do movimento – possibilita a socialização do indivíduo conforme os signos ideológicos imprimem-se no corpo; por meio desta linguagem silenciosa o homem constrói sua identidade e se revela. O autor destaca que, antes da palavra falada, o gesto caracterizava a linguagem do corpo como formadora da personalidade e de grupos sociais, e que neste ponto, a linguagem corporal passa a ser fator de aproximação ou de afastamento entre os indivíduos.

Seguindo o pensamento deste mesmo autor, aliada à concepção posta sobre o movimento da linguagem, pode-se evidenciar o quanto a dialética se faz presente durante a aprendizagem do movimento. As vivências corporais permitem

frequentemente, que o indivíduo responda aos estímulos do meio na medida em que acontece a interação com este. Há então a apropriação dos valores históricos, culturais e sociais e esses são refratados para o meio. Como melhor expõe Vargas:

A edificação de uma personalidade resulta da interação entre o potencial hereditário e o meio, entre fatores endógenos e fatores exógenos, entre a atividade bioquímica e a bioelétrica do cérebro e a aprendizagem social, ou seja, tudo o que permite a apropriação dos valores histórico-culturais de uma dada sociedade. O corpo do indivíduo está ligado ao corpo social e, em resumo, a evolução da linguagem é dependente da maturação biossocial, isto é, da maturação neurológica, por um lado, e da apropriação do real e da experiência social, por outro (2001, p. 30).

Na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, esse movimento se dá quando o signo ideológico opera de forma a refletir e refratar o meio social. O significado do movimento corporal não está em si mesmo, ele se constrói a partir da não linearidade da história, das experiências dos indivíduos, dos interesses sociais, das mudanças culturais. Portanto, o mundo se reflete no movimento corporal culturalmente estabelecido enquanto signo e esse mesmo movimento corporal, por sua vez, refrata suas significações para o mundo.

Ao refratar suas significações para outrem, o corpo, enquanto manifestação da linguagem, se mostra polifônico, pois este também é constituído por uma multiplicidade de vozes que o constituem. Fernandez Vaz (2003) mostra que isso ocorre porque o corpo é educado de múltiplas formas: pela voz da religião, da rua, da televisão, das revistas ilustradas, pelas pessoas ao redor, enfim, “por todos os lugares e tempo que requerem sua presença” (p. 07). Portanto, é como qualquer outra forma de enunciado.

Sant’Anna (2001) enfatiza que o próprio corpo foi transformado em território de várias experimentações, foi revirado do avesso compondo um espaço para diálogos e também para ser dialogado. O corpo compõe outros corpos e é por estes também composto, capaz de atravessar novos enunciados enriquecendo-se destes. Nessa direção, inferimos que o corpo existe no espaço por si só, mas é tudo o que o compõe significativamente que o faz “conversar” com o mudo.

A posição de Sant’Anna (2001) corrobora o que dissemos quando afirma que esse diálogo com o mundo faz o corpo ser “refabricado” ao longo do tempo em um

processo que não cessa, sendo seu resultado as convergências e divergências entre aspectos (principalmente) sociais. Aqui, segundo a autora, o corpo pertence menos à natureza biológica e mais à história e é em vista de seu caráter histórico que o corpo deve ser analisado como “objeto” polifônico.

De acordo com Sordi e Ludke (2009), a interpretação da linguagem que o corpo emana pode culminar no ato de avaliar, atividade inerente ao trabalho docente que se constitui parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e familiares. Desta forma, podemos conjecturar que o professor pode usar as concepções teóricas bakhtinianas sobre a linguagem, a enunciação e a polifonia para compreender a cultura corporal do movimento e avaliar.

Matsumoto (2009) diz que o professor deve apreender os enunciados de seus alunos manifestados em seu próprio corpo, pois produzem expressões faciais, olhares recíprocos, entonações que se entrecruzam às palavras que se enunciam, reafirmando-as, desmentindo-as, provocando-as, etc. As palavras de Fontana (2007) reafirmam isso quando dizem que

Nossas palavras são enunciadas por um corpo que vê o outro, a quem se dirige, que apreende e significa suas expressões faciais, seus movimentos, seu jeito de olhar, que percebe sua respiração, seu odor, que é afetado por esse outro e que regula seus próprios dizeres – verbais e não-verbais – pelos sentidos e significados em jogo nas condições sociais imediatas e mais amplas dessa interação (p.2-3).

Assim sendo, Sant’Anna (2001) revela que os movimentos da cultura corporal exigem ser observados com múltiplos sentidos, olhares, teorias, interações e saberes. Deve ser visto com olhar histórico, temporal e, sobretudo, visto com seu próprio corpo. Entretanto, o movimento do corpo não deve ser entendido apenas como um monte de vozes sobrepostas, mas, sim, vozes que têm intencionalidades, que denotam algo e que o professor, ao interpretá-las, pode avaliar.

Pelo exposto até o momento, entendemos ser essas categorias os fundamentos teóricos que sustentarão nossa análise das enunciações dos professores de Educação Física sobre a avaliação da aprendizagem nessa disciplina no terceiro capítulo. No entanto, salientamos que a análise que ocorre sob o olhar de um indivíduo que é o pesquisador, tende a ser carregada de polifonia também. As

vozes dos sujeitos da pesquisa desencadeiam manifestações responsivas³ no pesquisador e este não consegue se despir totalmente de sua constituição polifônica ao realizar suas análises.

Neste próximo capítulo, o tema abordado é a avaliação da aprendizagem. Discutimo-la de modo geral e focamos nas especificidades avaliativas quando discutidas junto à Educação Física escolar.

³ De acordo com Bakhtin (2003), cada enunciado deve ser visto como uma resposta de um enunciado anterior. Essa resposta pode ser de afirmação, rejeição, concordância, etc. independente que esta seja exteriorizada, há sempre uma resposta para cada enunciado.

2. DA AVALIAÇÃO ESCOLAR A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo abordamos alguns aspectos da avaliação da aprendizagem e seus “nós” que parecem atados fortemente pela sua complexidade, assim reconhecida em todas as esferas e níveis da educação.

Nossa tentativa é a de abordar o nebuloso mundo da prática avaliativa, mas sem a pretensão de fechá-la ou enquadrá-la. É possível que ao circundarmos, caracterizarmos suas concepções, observarmos seu movimento ininterrupto e delinear suas problemáticas possamos possibilitar que suas diversas cores sejam reveladas.

Cabe destacar, de imediato que avaliação não deve ser confundida com aferição. Avaliar não é medir. Devemos atentar para que haja uma diferenciação entre estes conceitos. Kiss (1987) mostra-nos que medida é a determinação da grandeza e avaliação é a interpretação dos resultados obtidos pelas medidas. Logo, podemos observar que a avaliação é mais abrangente que a medida.

De acordo com Freire (1989), a medida não é o suficiente para avaliar, pois não leva em consideração o caminho e os meios que um indivíduo utiliza para atingir determinado objetivo. Ela é meramente descritiva e normalmente possui caráter quantitativo.

Hurtado (1988) exemplifica dizendo que medir é o mesmo que colher informações levando em conta o aspecto quantitativo numérico, como quando se está mensurando a estatura de alguém. Diferentemente, a avaliação procura descrever o grau em que o aluno dominou determinados objetivos. Resumidamente, “medida implica quantificação; avaliação interpreta os dados fornecidos pela medida e envolve julgamento de valor” (p. 228).

De acordo com o mesmo autor, o julgamento de valor diz quanto vale determinada “coisa”. Dentro dos objetivos educacionais, por exemplo, o professor pode julgar se o aluno alcançou o que dele se esperava. O autor ainda enfatiza que a avaliação tem uma estreita ligação, ou melhor, está mergulhada nos objetivos educacionais, pois é por meio dela que educadores verificam se tais objetivos foram alcançados ou se há necessidade de reformulação e/ou elaboração de novos objetivos.

Desta forma, e segundo o pensamento de Belloni (2000), inferimos que avaliar pode ser uma ação corriqueira, que pode ser realizada por qualquer indivíduo em uma infinidade de situações; é, portanto, um instrumento necessário para o conhecimento e compreensão de diferentes ações. Assim, a avaliação sempre está presente no cotidiano, desde decisões simples até situações complexas.

Entretanto, Fernandes e Freitas (2007), afirmam que na escola, o procedimento de avaliar envolve uma maior complexidade e relevância, e deveria suscitar a participação de todos os envolvidos com o meio pedagógico, além de fazer parte do processo de aprendizado.

Tomada a avaliação como fonte de informação, Senge *et al* (2005) somam a essa discussão dizendo que avaliar é mais do que isso apenas. Entendem que avaliar implica oferecer ao aluno e ao professor uma oportunidade de autoconhecimento. Os autores também defendem a ideia de que se avalia para aprender, a fim de que o aluno possa, de forma longitudinal, construir seus próprios processos de aprendizagem, dispensando o acompanhamento permanente do professor ou de outro indivíduo.

Em vista disso, percebendo a importância desta temática e o fato de que ela se coloca como atividade inerente do trabalho docente, Hurtado (1988) apresenta-nos as várias características que permeiam o processo avaliativo escolar. Perguntas como: o quê, como e quando avaliar podem ser respondidas observando os aspectos avaliativos.

Hurtado (1988) cita o objetivo, a sistematização e a integralidade como características do processo de avaliação. Esclarece que estas estão sempre coadunadas e inseridas em um âmbito maior, e, apenas por motivos didáticos separa-as para as explicitar, minuciosamente.

Mendes *et al* (2007) concordam com Hurtado quando trazem as mesmas características, mas acrescentam a observação e nos revelam que esta deve ser o primeiro passo da organização do processo avaliativo. Como a avaliação é realizada primordialmente em função de seus objetivos, estes devem ser definidos claramente e formulados de modo a atingir os ganhos esperados durante todo o processo. Tanto esta clareza como a formulação devem perpassar pela consciência das ações do docente e as de seu aluno. Outra característica que os mesmos autores trazem é o objetivo estar atrelado a sistematização, pois isso confere certa organização do

percurso, trazendo-nos os procedimentos de uma maneira lógica. E, por fim, a integralização ocupa-se do aluno como um todo, observando seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Pode-se perceber que o processo de avaliação nesses moldes possibilita e busca a compreensão do que foi estudado e ainda favorece a tomada de decisão quanto à realização de intervenções no processo educativo. Entendemos que este processo deve ser contínuo até que se chegue à condição de melhor conduzir a interpretação dos resultados obtidos. Estes vão depender dos critérios escolhidos previamente e também da modalidade de avaliação a ser desenvolvida, podendo ser a diagnóstica, formativa ou somativa.

Após essas considerações iniciais, certamente não conseguimos abordá-la de forma completa, mas acreditamos que duas indagações podem nos orientar: quais são suas funções? Como devemos proceder diante dela? Essas respostas poderão ser reveladas pelas modalidades de avaliação citadas anteriormente.

Autores como Hurtado (1988), Sant'Anna (1995), Luckesi (2002), Mendes (2007) e Sordi e Ludke (2009) expõem que podemos optar por uma ou mais modalidades de avaliação que comumente perpassam pelo formato, como dito anteriormente, diagnóstico, formativo e somativo.

Esses autores apontam que a avaliação *diagnóstica* deve ser aplicada no início de uma unidade, seja no bimestre, semestre ou mesmo no início do período letivo. Tem como função mostrar como o aluno se apresenta naquele momento, ou seja, como está sua aprendizagem, suas defasagens, suas habilidades e inabilidades e o que é necessário para leva-lo à aprendizagem do que se deseja a partir daquele momento. Esta modalidade de avaliação procura fundamentar todo o planejamento do professor e o percurso que fará junto ao aluno. Condensando a avaliação diagnóstica, temos uma forma de conhecer a situação em que se encontra determinado indivíduo ou grupo.

A partir de uma avaliação diagnóstica podem ser tomadas providências para o estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não alcançados, elaboração de diferentes estratégias de reforço, levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço para que os alunos aprendam as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes. A auto avaliação também

pode estar presente junto à diagnóstica, porém, deve ser em relação a uma aprendizagem já explorada, ou seja, que seja exercitada desde os anos iniciais.

A avaliação diagnóstica é utilizada com diferentes objetivos e em diferentes momentos. Quando é utilizada antes do processo de ensino-aprendizagem esse tipo de avaliação verifica se o aluno já possui determinados tipos de comportamentos e/ou conhecimentos. Dessa forma, segundo Hurtado (1988), o professor tem condições de tomar decisões como: aplicar recuperações ou aprofundar e até mesmo avançar para outros objetivos.

A modalidade *formativa* deve ser realizada no decorrer de todo o processo de aprendizagem. Ela busca informar de forma contínua, ao professor e ao aluno, o domínio que, de forma gradativa, fará parte de todo o processo. Sua tendência é informar as deficiências e eficiências ocorridas na organização do ensino.

Segundo Sant'Anna (1995), nesta forma de avaliação o professor e o aluno também são informados sobre o resultado da aprendizagem durante todo o desenrolar das atividades escolares. Dessa forma, o professor pode localizar com mais facilidade as deficiências da metodologia de ensino-aprendizagem e se seus objetivos realmente serão alcançados ao final de um período pré-determinado.

De acordo com a autora, essa modalidade de avaliação tem a denominação de formativa porque indica como, e se, os alunos estão se modificando e se direcionando aos objetivos. Portanto, essa forma de avaliação tende a tomar o aluno como um todo, em um processo contínuo.

Os objetivos, nesse tipo de avaliação, são um ponto muito importante. É por meio deles que o professor saberá o que quer avaliar e por que quer avaliar determinado aspecto. Ainda eles, devem ser distribuídos em pequenas unidades de ensino, com os alunos conhecendo quais são os objetivos em cada uma delas. Desta forma, o professor tem mais controle sobre a condução de suas aulas e os alunos sabem a direção que estão seguindo; onde se quer chegar.

Hurtado (1988) segue a mesma linha de raciocínio afirmando, semelhantemente, que a avaliação formativa fornece ao professor e ao aluno respostas contínuas acerca da aprendizagem. O professor pode verificar se a maioria dos alunos está aprendendo o que lhes está sendo ensinado, se há alguma defasagem, e pode reformular objetivos e estratégias.

Segundo o mesmo autor, os testes formativos devem dar informações ao aluno quanto ao seu desempenho, a fim de melhor organizarem seus estudos. Dessa forma, contínua, a avaliação formativa mostra as falhas no momento em que ocorrem e, assim, oportuniza a recuperação imediata.

A modalidade *somativa* aparece no fim do processo de aprendizagem e tem o propósito de classificar o aluno ao final de uma unidade, de acordo com seu aproveitamento que também estará conforme os objetivos pré-definidos. Geralmente, ela é expressa por meio de notas ou conceitos e traz respostas que podem ser tanto positivas quanto negativas. De acordo com Sant'Anna (1995) e Kiss (1987), a avaliação somativa tem o objetivo de avaliar de maneira generalizada os resultados que foram alcançados durante um período. A classificação do aluno vai depender se ele atingiu ou não o rendimento previsto no final de um período.

Do nosso ponto de vista, entendemos que o ideal seria a utilização dos três tipos de avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem: primeiramente, a avaliação como diagnóstico para verificar se o aluno possui os pré-requisitos para aquilo que vai ser ensinado; depois, durante o processo seria utilizada a avaliação formativa a fim de verificar se o aluno está atingindo os objetivos; e, por fim, a avaliação somativa, que verificaria o produto de todo esse processo, ou mesmo se os valores mínimos pré-estabelecidos foram alcançados.

Como se vê, cada modalidade tem uma função distinta e devemos atentar para isso, pois é por meio da função que lhe quer dar que o professor determina qual modalidade fará uso.

De modo geral, segundo Hurtado (1988), a avaliação tem como função principal verificar de forma concreta como os alunos assimilaram determinado conteúdo. E, por outro lado, de acordo com Mauad (2003), a avaliação cumpre com as exigências burocráticas das instituições de ensino, pois tem a necessidade de atender à legislação.

No entanto, entendemos que as funções da avaliação vão além de um cumprimento burocrático. De acordo Nerys Silva (1993), as funções da avaliação são basicamente duas: diagnosticar e fornecer *feedback*. O *diagnóstico* mostra os pontos fortes e os defasados de um aluno ou turma e indica a em que se deve dar mais atenção durante o processo de ensino-aprendizagem. O *feedback* mostra o

progresso do aluno durante determinado período e situa o professor sobre o desempenho deste.

Na mesma linha de raciocínio, entretanto com uma visão mais ampliada sobre os horizontes funcionais da avaliação, Sant'Anna (1995) afirma que a avaliação tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar continuamente se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno o alcance dos objetivos propostos. Assim, o professor pode, inclusive, avaliar a si mesmo e, ainda, ao processo ensino e aprendizagem.

A autora segue propondo que se ofereçam ao aluno oportunidades de avaliar também, e não somente a si, o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas. Mas, para que o aluno esteja inserido neste processo, é preciso que ele conheça e tenha claro tanto os objetivos que o professor pretende com dado conteúdo/tema, como os meios de alcançá-los. Os alunos se sentirão estimulados para novas aprendizagens ao verificarem o alcance gradativo dos objetivos propostos.

Por fim, Sant'Anna (1995) divide as funções da avaliação em gerais e específicas. Entre as gerais estão a função de fornecer bases para o planejamento e uma posterior classificação tanto de alunos como dos profissionais atuantes dentro da escola. Nas funções específicas destacam-se: a verificação se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos, informação sobre o rendimento do aluno, e, identificação e caracterização das causas das dificuldades do aluno; controle da aprendizagem e do ensino; estabelecimento, quando necessário, da individualização de aprendizagem; interpretação dos resultados obtidos e classificação da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, percebemos que para cada etapa da avaliação, sua função se modifica, pois em algumas ela serve para diagnosticar e em outras para contribuir na formação e para o controle da aprendizagem. Deste modo, e dependendo da função que se atribui à avaliação, há uma tendência em optar por uma de suas modalidades.

2.1 Procedimentos, Técnicas e Instrumentos Avaliativos

Uma outra dimensão do processo de avaliação da aprendizagem diz respeito aos procedimentos, técnicas e instrumentos avaliativos, e como qualquer outro

processo inserido no contexto educacional, demanda planejamento. Esse planejamento traz os procedimentos que devem ser seguidos para manter certa organização na condução dos objetivos a que se quer alcançar. Dizemos isso, pois sabemos que um processo de avaliação não é algo linear, ao contrário, move-se sob antagonismos e transformações.

De acordo com Piletti (2000), o primeiro passo deste processo é planejar ou determinar o que será avaliado. O professor deve ter claro e indicar aos seus alunos o que pretende avaliar, pois isso determinará os procedimentos posteriores já que as características do que será avaliado acaba por determinar a seleção das técnicas e instrumentos de avaliação.

Mendes *et al* (2007) afirmam que os critérios determinantes na produção da avaliação devem corresponder à idade, à cultura e às condições sociais e serem observadas. Determinados os critérios de avaliação, o próximo passo é selecionar os instrumentos que auxiliarão o professor na condução de sua avaliação.

Silva (2003) chama a atenção para a importância dos instrumentos e procedimentos de avaliação, visto que estes devem permitir, tanto ao professor quanto ao aluno, identificar a consecução ou não dos objetivos e servir de auxílio para conhecer o desempenho de ambos, no caminho de aprender e ensinar. Para uma avaliação global do aluno (nos aspectos atitudinais, cognitivos e motores) é necessário que o professor utilize diferentes técnicas e instrumentos de avaliação. Mas, nesse sentido, Luckesi (2011) lembra que um instrumento de avaliação do desempenho do educando deve primeiramente respeitar os seus esforços em estudar e aprender, ser compatível com o que é ensinado e principalmente, ser planejado conforme os objetivos previamente propostos, conforme já vimos trazendo.

Entretanto, ainda que alguns profissionais possam confundir técnicas com instrumentos. Conforme Hurtado (1988), “a técnica de avaliação é o método de se obterem as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso” (p. 235).

O mesmo autor cita que existem três técnicas básicas de colher informações para utilizar na avaliação. São elas: a observação, a inquirição e a testagem.

A *observação* é olhar, ouvir e prestar atenção a aspectos importantes como habilidades cognitivas e, principalmente, afetivas e psicomotoras dos alunos. Para

que esta técnica não se torne tão subjetiva, como afirmam os autores, é necessário que o professor utilize instrumentos para o registro das observações realizadas, tais como: ficha de controle para registrar as atividades ou acontecimentos significativos; lista de checagem que apresenta comportamentos esperados em determinadas atividades, e escalas de classificação em que se pode observar um *continuum*.

Sobre a técnica da *inquirição*, Hurtado (1988) explica que inquirir é simplesmente perguntar, interrogar. Muitas informações são obtidas com a utilização desta técnica, principalmente quando se trata do aspecto afetivo dos alunos. Entretanto, a subjetividade das respostas obtidas deve ser levada em conta. Por isso, sempre que possível essa técnica deve estar aliada à observação. Como instrumento, nesta técnica, o autor cita o questionário e a entrevista. Na inquirição há um interrogatório em busca de fatos relevantes, e, é necessário o uso de um questionário ou de um roteiro de entrevistas. Esses instrumentos propiciam descrições verbais objetivas sobre dados específicos e coleta de dados e informações significativas.

A *testagem* última técnica citada pelo autor, produz resultados mais eficientes principalmente sobre o domínio cognitivo do aluno. Esta técnica utiliza-se de testes padronizados ou testes construídos pelo próprio professor.

Como se pode observar, Hurtado (1988) faz uma distinção muito clara das técnicas e dos instrumentos que podem ser utilizados na avaliação da aprendizagem. Entretanto, alguns autores não adotam essa divisão. Sant'Anna (1995) por exemplo, descreve mais quatro instrumentos distintos utilizados na avaliação. São eles: o conselho de classe, o pré-teste, a auto-avaliação e o relatório.

De acordo com essa autora, o *conselho de classe* é a atividade que “reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente” (p. 87). Entretanto, a autora critica a forma como o conselho de classe é conduzido, pois, normalmente esse instrumento é utilizado apenas para confirmar a aprovação ou a reprovação de alunos.

Sant'Anna (1995) salienta que para se obter eficiência com o conselho de classe é necessário definir muito bem os objetivos de cada conselho para que, então, sejam cumpridos seus propósitos. É necessário debater o aproveitamento de cada aluno e das turmas como um todo, sempre analisando o porquê dos altos e

baixos rendimentos; estabelecer um tipo de ajuda para os alunos que apresentam dificuldades; aperfeiçoar o trabalho dos professores por meio de subsídios oferecidos pela equipe pedagógica; e, analisar os aspectos positivos e negativos da escola como um todo.

Em relação ao instrumento *pré-teste* como o nome já diz, é o preparo antecipado de um determinado teste. O pré-teste funciona como uma sondagem de uma turma ou mesmo de um só aluno. Dessa forma, o professor tem condições de planejar o conteúdo de uma nova unidade de trabalho ou mesmo o conteúdo anual.

De acordo com Sant'Anna (1995, p. 94), “o pré-teste deve avaliar o grupo qualitativa e quantitativamente sobre o conhecimento que os alunos devem ter sobre determinada aprendizagem”. O professor ainda pode usar o mesmo pré-teste para fazer um pós-teste verificando se seus alunos atingiram aos objetivos propostos. Esse instrumento é muito importante para averiguar o desenvolvimento dos alunos e é característico da modalidade de avaliação “diagnóstica”.

A *auto-avaliação*, segundo a autora, é o instrumento de avaliação que proporciona ao aluno pensar sobre si mesmo, analisar suas próprias atitudes, aptidões, comportamento, pontos fortes e fracos, etc. em relação a um dado conhecimento. No entanto, no momento que se espera do aluno a responsabilidade em avaliar a si mesmo, é necessário que o professor entenda que isso só vai acontecer se o aluno souber quais são os objetivos a serem alcançados em relação a determinado conteúdo ou conhecimento. Além disso, a autora salienta que o professor tem que demonstrar que acredita no poder de avaliação de seus alunos. A forma de avaliar por instrumento provoca um amadurecimento no processo de auto avaliar-se quando realizado de forma sistematizada e frequente, seja de forma oral ou por meio de ficha de auto-avaliação, em que o aluno pode escrever livremente ou apontar a resposta que melhor o defina em cada item analisado.

Por fim, Sant'Anna (1995) traz o instrumento *relatório* que tem o objetivo de relatar, informar e fornecer resultados das atividades desenvolvidas. De acordo com a autora, um relatório simples deve ser estruturado com um cabeçalho, o objeto a ser avaliado, o desenvolvimento com a descrição e apreciação do objeto da avaliação e, por fim, a conclusão que deverá trazer sugestões.

2.1.1 A observação como técnica básica de avaliação em Educação Física

A observação como técnica de avaliação já foi abordada anteriormente, mas, aqui será enfatizada considerando-se que é um dos meios mais comuns na avaliação na Educação Física, pois, é por meio da observação que o professor focaliza a aprendizagem do seu aluno.

Dentre as muitas vantagens da observação estão a possibilidade de estudar um fenômeno em sua variedade; permitir o registro dos dados enquanto ocorrem; não requer cooperação de quem está sendo observado; é específica pois se limita a um número fechado de características; é sistemática pois antes de fazê-la é necessário estabelecer período, duração, número total e intervalos de cada observação.

Freire citado por Darido (2012), também fala da importância desta técnica como exercício do aprendizado do olhar, como uma leitura da realidade. Quando o indivíduo faz essa leitura, pode formular hipóteses sobre o momento de educação em que o outro se encontra, colher dados da realidade e os trazer de volta para repensar as hipóteses formuladas no início.

No entanto, Sarmiento citado por Mendes *et al* (2012) expõe que observar é mais do que um simples olhar para algo. Na realidade, é captar todos os significados distintos que podem emergir de um momento, em que o observador acaba atribuindo um sentido significativo subjetivo para aquilo que está constatando.

Com este aspecto individual, Rosado (1997) atenta para a necessidade de o professor de Educação Física aperfeiçoar esta técnica, treinando-a. O autor chama atenção para que se faça um esforço no aprimoramento da observação pois ela auxilia a identificar e estabelecer correções caso necessário.

Sua função essencial, de acordo com Aranha (2007), parece estar associada a identificar o rendimento motor dos alunos e ainda pode permitir identificar as causas do comportamento do indivíduo observado, dando assim, um retorno sobre o planejamento e seus objetivos, como já o dissemos, beneficiando o processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Aranha (2007), é interessante que o professor de Educação Física tenha claro em seu planejamento onde, por que e de que forma a observação será inserida. Desse modo o professor já sabe o que será observado e como ocorrerá a avaliação a partir dela.

Ao utilizar esta técnica de avaliação é importante que haja o registro o mais rápido possível do observado para evitar erros de memória ou mesmo perda de dados importantes. A observação pode se dividir quanto aos meios (sistemática ou ocasionalmente), quanto à participação (ativa ou assistida), quanto ao número (único observador ou equipe), e, quanto ao local (trabalho de campo ou laboratório).

Para esta técnica, Sant'anna (1995) traz alguns meios (que também chama de instrumentos, já que, como dissemos anteriormente, ela não faz distinção entre técnicas e instrumentos) de coleta de dados para uma avaliação eficaz. O primeiro deles, o Registro, é feito com anotações procurando sempre eliminar observações pessoais; a Ficha de Observação é mais sistematizada, pois segue um roteiro com os fatos a serem observados; o Anedotário para a descrição breve e objetiva dos fatos e comportamentos menos comuns que venham a ocorrer; na Lista de Verificação são registradas as evidências previamente determinadas, e é aconselhável para a avaliação de comportamentos específicos e essenciais; a Escala de Avaliação é constituída por características a serem observadas e por escalas que indicam o grau em que a característica é avaliada.

Portanto, o emprego da observação no processo de avaliação apresenta uma série de vantagens. Dentre elas a possibilidade da aula não precisar ser interrompida, pelo contrário, como o ambiente continua o mesmo, ela permite a avaliação do comportamento na sua totalidade.

Desse modo, podemos afirmar que quando a observação é realizada de forma sistemática e consciente serve não apenas como critério de avaliação, mas também como *feedback* para a auto avaliação do professor, seja para o alcance dos objetivos, seja para a averiguação de sua metodologia de trabalho.

Como vimos, o arcabouço de instrumentos e técnicas parece ser considerável para percorrer o caminho da prática avaliativa, o exercício que se faz necessário é o do entendimento de que a avaliação não é um momento terminal. Esse exercício leva a uma busca constante da compreensão do processo de avaliação e de tudo que o constrói. É nesse sentido que entendemos o que diz Luckesi (2002), quando sugere que o professor compreenda a avaliação como algo ininterrupto que reveste o aluno como um ser em desenvolvimento e de construção imorredoura.

O processo avaliativo pode ser fragmentado e mostrar algumas modificações ou pode ser metamorfoseado conforme algumas especificidades. Assim, como é de

nosso interesse neste estudo, adentramos o espaço da Educação Física escolar para desvelar este processo avaliativo atrelado ao movimento humano.

2.1.2 Concepções da Educação Física escolar e a avaliação da aprendizagem

Nesta subseção discorreremos sobre as principais concepções que permeiam a história da Educação Física no decorrer das décadas. Ao nos debruçarmos sobre os diferentes olhares sobre a Educação Física veremos que as diferentes concepções metodológicas do ensino deste componente curricular, como mostrado por Guiraldelli Junior (2003), são capazes de influenciar a prática do professor bem como seus conceitos avaliativos. Nosso objetivo não é eleger a melhor concepção ou mesmo definir qual deve nortear o trabalho do professor na atualidade, mas sim, exprimir as possíveis bases da prática pedagógica dos professores da disciplina de Educação Física. Portanto, vamos a elas.

Castellani Filho (2011) apresenta um panorama histórico da Educação Física, que permite entender seus determinantes históricos, presentes ainda atualmente. Segundo Castellani (2011) e Guiraldelli Junior (2003), até os anos de 1930, prevaleceu a fase higienista, na qual o físico era colocado a serviço do intelecto. Foi um período em que, segundo Costa (1983), a sociedade sofria grande influência da classe médica - que detinha um relativo poder – que figurava no cerne das ideias higienistas. O higienismo conseguiu impor à sociedade uma educação física moral, intelectual e sexual, inspirada nas normas sanitárias daquela época. Portanto, nesta fase a Educação Física era a responsável por gerar um corpo saudável e forte.

Entretanto, é desejo do Estado que além de saudável e forte, este corpo também seja branco e burguês. Então, a classe médica higienista, por meio da Educação Física, também disciplinou o intelecto, a moral, o físico e a sexualidade com vistas a desenvolver indivíduos “puros”.

Seguida a esta fase, Castellani Filho (2011) traz a chamada fase da militarização, ocorrida no período entre 1930 e 1945. Nela a Educação Física continua sendo vista como poderoso auxiliar no fortalecimento do estado e influente meio para aprimoramento da raça. A intenção era promover a moralização do corpo

por meio do exercício físico, além de preparar o indivíduo para cumprir suas obrigações diante da economia e defesa da nação.

Esse autor também aponta alguns contrassensos deste período, como a proibição em matricular no curso secundário alunos que apresentassem algum impedimento para a prática da Educação Física, e chegou ao ápice de o Estado Nacional sugerir a esterilização de doentes para impedir a geração de prole.

Guiraldelli Júnior (2003) indica que neste período, o da militarização, a Educação Física tornou-se disciplina obrigatória nos cursos secundários e se fundou a Escola de Educação Física do Exército, que coordenou o pensamento militarista durante as duas décadas seguintes. Sua concepção ainda era a de “aperfeiçoamento da raça”, funcionando como atividade “aceleradora do processo de seleção natural”, e tinha como princípios o homem adestrado e obediente. A Educação Física militarista, assim designada pelo autor, tinha como foco a preparação de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra, e, para tanto, deveria ser suficientemente rígida.

De acordo com o autor, neste período, a avaliação do ensino na disciplina era realizada com base na submissão e na averiguação dos mais fortes e capazes de defender os objetivos do Estado dominante. Fato que permite apontar que a avaliação na Educação Física, dentro das escolas brasileiras, à época, forjava a consecução dos objetivos de conquistar aptidões por parte dos mais fortes e mais bem preparados, sejam fisicamente ou cognitivamente.

Para Betti (1991) no período que abrange 1946 a 1968 iniciou-se uma grande “reorganização de conceito e a ascensão do fenômeno esportivo, que levariam, no período seguinte, à formulação de um novo modelo para a Educação Física no país” (p. 89). Esse modelo se caracteriza pela soberania absoluta do esporte perante todas as outras formas de expressão corporal contidas no conteúdo da Educação Física escolar, principalmente nas padronizações pedagógicas e sistematizações no contexto educacional, que mantinha as práticas esportivas como conteúdo principal nas aulas, desprovida de objetivos, planejamento e relação com o contexto escolar. Desta forma, a avaliação se assemelha à do período anterior.

De acordo com Darido (2012), próxima à década de 1970, esta perspectiva tradicional traz como preocupações avaliativas na Educação Física, e também na educação de um modo geral, a medição, o desempenho de habilidades físicas e

motoras, além, é claro, do uso das medidas antropométricas. Portanto, o aluno era avaliado por meio de testes físicos e pelo seu desempenho nos esportes. A avaliação que os professores de Educação Física realizavam focava apenas o resultado final, ou, como dito anteriormente, no desempenho do aluno em relação ao esporte, seus fundamentos, técnicas e táticas já que o objetivo era a performance.

O ensino dos desportos, conforme aponta Morales (2003), tratou de formar equipes qualificadas a disputarem jogos escolares, inter-classes ou universitários, e as aulas eram baseadas em programas de treinamento de equipes para a participação nesses torneios.

Também a partir da década de 1970 articulou-se uma nova concepção de Educação Física que se opõe a este modelo centrado no esporte: a concepção psicomotora. De acordo com Darido (2011; 2012), este novo enfoque busca a formação do alunado de forma global, isto é, preocupa-se em trabalhar os aspectos cognitivos, psicomotores e também afetivos. O rendimento esportivo perde sua ênfase e se valorizam os conhecimentos psicológicos. Nesta concepção, a Educação Física é vista como meio de alcançar a formação integral do aluno.

Esta proposta, segundo a autora, teve como grande influente no Brasil o francês Jean Le Bouch que trouxe outros aspectos que deveriam ser trabalhados, observados e avaliados: a coordenação motora fina e global; noções espacial, corporal e temporal; e a lateralidade. Assim, segundo Monteiro (2007), a Educação Física tem o papel de fazer com que o aluno coordene ações do corpo com objetos no tempo e no espaço e interaja com outras pessoas, considerando os procedimentos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem. Também, conforme o autor, a concepção psicomotora valoriza durante a aprendizagem, a capacidade que o aluno tem de experimentar sentimentos e emoções através dos movimentos de seu próprio corpo. Essas experiências possibilitam desenvolver-se de forma integral, por meio do movimento corporal consciente, com o intuito de formar-se um ser humano autônomo em suas realizações.

Sobre a avaliação, Giné (2004) afirma que esta deve ser realizada de forma que forneça informações importantes para orientar a direção das futuras ações pedagógicas ou mesmo as mudanças necessárias para atender ao desenvolvimento dos alunos dentro da perspectiva psicomotora. Para o autor, a avaliação não deve

ser focada apenas no aluno, mas também na melhoria do desenvolvimento da própria escola.

De acordo com Darido (2011), na década de 1980, a concepção desenvolvimentista toma corpo e é explicitada, principalmente, por Go Tani e David Gallahue. A ideia central é oportunizar ao aluno experiências de movimento de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades motoras locomotoras (andar, correr, saltar e saltitar), manipulativas (lançar, receber, chutar e rebater) e de estabilização (girar, flexionar, estender e realizar posições invertidas).

A autora esclarece que o principal foco desta concepção são justamente as habilidades motoras, como elas são desenvolvidas e suas mudanças ao longo de toda a vida do indivíduo. Segundo a autora, a partir da concepção desenvolvimentista houve preocupação em construir os conteúdos das aulas de Educação Física de acordo com a faixa etária dos alunos, assim, cada conteúdo era desenvolvido seguindo a ordem de habilidades mais simples para as mais específicas.

Levando o exposto em consideração, Darido (2011), mostra que a avaliação deve ser feita por meio de observações sistemáticas em que o professor poderá constatar o comportamento de seus alunos e verificar em que fase do desenvolvimento motor ele se encontra. Assim, os erros de desempenho podem ser superados, mas não evitados, pois o erro se mostra como um processo fundamental para a aquisição das habilidades motoras. O foco permanece do processo de aprendizagem e não no produto.

No final dos anos 1980 e início de 1990 duas concepções vêm se opor à proposta mecanicista que buscava somente o desempenho como objetivo principal. São elas, a concepção crítico-superadora e a construtivista.

Souza (1993) destaca o desabrochar da proposta crítico-superadora que vem com o intuito de ressignificar a disciplina dentro das escolas brasileiras. Possui em seu âmago uma pedagogia fundamentada no estilo dialético de ensino, sustentado pelos cinco conteúdos pertencentes à Educação Física: dança, esporte, luta, jogo e ginástica.

Essa nova concepção chega às universidades e aos professores de Educação Física por meio de estudos desenvolvidos por Elizabeth Varjal, Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel, Valter Bracht, Michele Ortega Escobar e Lino Castellani

Filho, que deram origem ao livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992. A partir daí, esse livro torna-se um clássico e sua leitura imprescindível, quando o tema é formação inicial e continuada de professores de Educação Física.

Sua autoria é designada por Coletivo de Autores e traz essa nova concepção de Educação Física cuja discussão se apoiou, primeiramente, nas críticas de Dieckert (1985) ao esporte de alto rendimento. Esses autores buscavam trazer à escola uma Educação Física mais humanista e que refletisse a cultura brasileira em seus conteúdos como a capoeira, jogos de diferentes regiões e danças típicas do Brasil.

Assim sendo, embasada por Dieckert e pela teoria materialista histórica dialética de Marx, a obra eclode e indica que o professor de Educação Física deve entender as necessidades de emancipação da sociedade, refletir pedagogicamente e fazer o aluno pensar a realidade social de forma crítica. Além disso, o professor pode trazer os saberes científicos e os defrontar com os saberes que seus alunos trazem do cotidiano, do seu conhecimento empírico.

De acordo com Souza Junior *et al.* (2011), a concepção crítico-superadora visa ao conceito da cultura corporal e esta se opõe ao conceito de aptidão física enquanto objetivo final e único da Educação Física escolar. Ademais, esta nova perspectiva exige que haja coerência entre a seleção de conteúdos e os objetivos propostos, na medida em que prima pela promoção de uma leitura crítica da realidade e pela formação integral do cidadão.

Como dito anteriormente, a concepção construtivista também se opõe à proposta mecanicista e, influenciada pela concepção psicomotora, tem a intenção de construir o conhecimento pela interação do indivíduo com o meio em que vive. Além disso, de acordo com Darido (2011), a concepção construtivista valoriza os conhecimentos e cultura que o aluno traz consigo, ao passo que se desenvolve por meio da resolução de problemas propostos que implicam em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização.

Ainda de acordo com a autora, nesta concepção que tem como base os estudos de Jean Piaget, as aulas devem proporcionar ao aluno a descoberta de suas possibilidades, o reconhecimento de si em relação ao próximo e do seu corpo

em movimento, situações novas e variadas. O estímulo se apresenta como fator de grande importância na aprendizagem.

De acordo com a concepção construtivista, a avaliação da aprendizagem não deve ser punitiva, mas associada ao processo de ensino e aprendizagem e deve tomar a auto-avaliação como técnica avaliativa. Assim, segundo Fernandes e Greenville (2007), a avaliação ganha movimento, pois há fluidez do conhecimento tácito do aluno e do científico do professor. O ensino, assim como a aprendizagem, torna-se participativo, qualitativo e contínuo dentro do planejamento traçado pelo professor a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (como dito anteriormente), suas condições sociais, físicas e afetivas.

Durante os anos de 1990, as concepções Sistêmica, Cultural, Jogos Cooperativos e da Saúde Renovada se apresentam como papel importante nas discussões da área da Educação Física.

A concepção Sistêmica tem como principal autor Mauro Betti e de acordo com este, citado por Darido (2011), a Educação Física é vista como um sistema hierárquico aberto

uma vez que os níveis superiores como as Secretarias de Educação exercem algum controle sobre os sistemas inferiores como a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influencia (p. 10).

Esta concepção prima pelas vivências corporais e pelo princípio da não exclusão, ou seja, aluno algum pode ser excluído de alguma atividade. As aulas devem proporcionar as mais variadas experiências corporais e os alunos devem ter consciência e saber o porquê estão realizando cada atividade, quais são seus benefícios e como podem incorporá-las nas suas vidas.

No decorrer da obra *Educação Física e Sociedade*, de Mauro Betti (1991), não há algo específico que trate da questão da avaliação. Inferimos que isso ocorre devido à natureza da obra que não se propôs a apresentar um sistema organizado da Educação Física escolar, mas sim mostrar a história da Educação Física do ponto de vista sociológico e então apresentar a concepção sistêmica como possibilidade de transformação social.

Darido (2011) resume de forma clara e objetiva as outras concepções citadas anteriormente (Cultural, Jogos Cooperativos e da Saúde Renovada) mostrando as

principais características de cada uma e, assim como a concepção Sistêmica, não há especificidades sobre a avaliação da aprendizagem.

A concepção Cultural foi sugerida por Jocimar Daólio na obra *Da Cultura do Corpo* do ano de 1993 busca enfatizar o repertório corporal que cada aluno leva para a escola. Darido (2011) diz que nesta concepção as técnicas corporais são sempre culturais e que não existe o certo e o errado, mas o diferente.

Na concepção dos Jogos Cooperativos, divulgada por Fábio Brotto (2000) na obra *Se o Importante é Competir o Fundamental é Cooperar*, cuja primeira edição data de 1995, é apresentado como alternativa para a Educação Física escolar os jogos cooperativos que tem a característica de serem divertidos para todos, uma vez que o sentimento de vitória é partilhado. Apesar dos valores humanitários que a proposta traz, Darido (2011) revela que as publicações e discussões sobre o tema ainda estão em curso.

Por fim, a concepção da Saúde Renovada também abordada por Darido (2011), e difundida no Brasil principalmente por Guedes, em 1996, e por Nahas em 1997, contempla a abordagem de princípios e conhecimentos que possam auxiliar os alunos quanto à adoção de hábitos saudáveis por toda a vida. A concepção se propõe a atender a todos os alunos, sem exclusões, principalmente os que mais necessitam como os sedentários e os alunos com baixa aptidão física, por exemplo.

Assim, como vimos discorrendo, tanto na educação de um modo geral quanto na Educação Física, a avaliação é um meio que permite analisar o processo de ensino-aprendizagem gerando informações tanto quantitativas como qualitativas. Os resultados obtidos, por meio de medidas e de outras formas de avaliação, podem servir de indicadores do movimento humano, que, como em qualquer outra disciplina também precisa considerar as experiências anteriores. Portanto, pode-se afirmar que a avaliação é um processo em que a classificação, a interpretação e a análise estão presentes com a finalidade de verificar se os objetivos propostos pelo professor estão sendo alcançados pelos alunos; se o sistema de ensino está sendo satisfatório ou não, para, a partir daí, serem dados novos encaminhamentos pedagógicos.

2.1.3 Avaliação em Educação Física escolar: outros pontos

Alguns pontos problemáticos que podemos observar na avaliação em Educação Física são os resquícios da influência dos paradigmas tradicionais e dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos com relação intensa com o que é próprio do modo de produção capitalista e suas exigências. Essa relação se evidencia nas aulas de Educação Física e nas avaliações realizadas pelos professores da disciplina, quando parecem fundamentar suas práticas nos princípios de seleção, retenção e eliminação, restringem as aulas às modalidades esportivas e dão menos importância aos outros conhecimentos da Educação Física, como as danças e as lutas, por exemplo.

Portanto, ainda é necessária a superação desse tipo de prática, especialmente, porque, por vezes, a avaliação do ensino da Educação Física parece não existir ou ocorrer de modo restrito e/ou inconsequente. Nessa condição, o professor pode realizar qualquer juízo de valor, ou proceder a uma avaliação a partir, apenas, da simples participação dos alunos durante as aulas, demonstrando, por exemplo, não ter havido um planejamento anterior da aula, que permita visualizar os objetivos para que se produza aquela aula. Podemos expor que, desse modo, é como se a disciplina fosse um componente de menor importância, com um caráter apenas de atividade escolar, e não de componente curricular obrigatório, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB n. 9.394/96.

Nesse sentido, Melchior (2003) afirma que seria necessário um comprometimento do professor com o processo educativo; este deveria se utilizar de observações mais elaboradas, individualizadas e não punitivas. Talvez estes sejam os primeiros passos para uma avaliação que possibilite a tomada de decisões e ações para o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Nessa perspectiva, a avaliação, e também a avaliação em Educação Física, estaria desenvolvendo seu papel, inserida na função social e transformadora da escola, que é o de formar sujeitos conscientes e críticos, a partir da apropriação de conhecimentos científicos de todas as áreas; em que a prática não é um fim em si mesma.

Entretanto, não se pode negar que, ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que,

exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras.

De acordo com Fernandes e Greenville (2007), essa forma de avaliar é utilizada principalmente por professores com mais tempo de experiência e que conhecem melhor os seus alunos. Neste particular, as observações acontecem no sentido de verificar características como comprometimento com as atividades propostas, assiduidade, cooperação, aspectos relativos aos relacionamentos sociais com os demais alunos e com o professor e os níveis de apropriação dos conteúdos ensinados.

Do mesmo modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho nos esportes, mas por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Entretanto, se essa é uma mudança positiva, consideramos que é insuficiente para ajudar o aluno a aprender a Educação Física e incorporá-la na sua vida, acompanhando o posicionamento de Darido (2012). Segundo a autora, apenas avaliando a participação do aluno nas atividades, o professor deixa de saber se o aluno se apropriou da perspectiva histórica das práticas corporais, suas transformações ao longo da história, a diferença da prática do esporte entre os diferentes países, as capacidades físicas envolvidas nas práticas corporais etc., conhecimentos estes necessários e que permeiam todo o processo de aprendizagem em Educação Física. Portanto, apesar de ser um aspecto importante, a avaliação nessa disciplina escolar precisa ir além da participação e da motivação dos alunos.

Quanto a isso, Haydt citado por Darido (2012) é mais enfático ao afirmar que a simples participação não deve entrar nos aspectos avaliativos, pois esta é obrigação dos alunos, enquanto entendimento da Educação Física como componente curricular obrigatório, previsto em Lei.

Em outras palavras, avaliar é mais complexo do que tomar exclusivamente a participação ou o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado, pois cada aluno chega na escola e às práticas corporais com um certo nível de conhecimento, constituído de experiências anteriores e com características pessoais.

Para Darido (2012) o avaliar em Educação Física implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, principalmente, ajudá-lo a

identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando.

De acordo com a mesma autora, o ideal seria se a avaliação abrangesse as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada. Embora essas três dimensões apareçam integradas no processo de aprendizagem, nos momentos de formalização, a avaliação pode enfatizar uma ou outra. E esse é outro motivo para a diversificação dos instrumentos, de acordo com as situações e objetivos do ensino.

Parte da história da Educação Física que aqui foi abordada, suas principais concepções e respectivos modos de avaliar nos dão base teórica suficiente para a análise que se dá a seguir. Portanto, apresentamos a análise do que dizem os professores da disciplina de Educação Física no município de Assis Chateaubriand sobre suas práticas avaliativas. Antes, porém, situamos a caracterização da pesquisa e dos sujeitos.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

O local onde se realizou nossa pesquisa foi o município de Assis Chateaubriand, localizado na região Oeste do estado do Paraná. A colonização dessa região foi marcada pela promessa de riqueza na agricultura nos anos de 1950. Nessa época, o cultivo do café era predominante e o sucesso de sua colheita trazia inúmeras oportunidades para o desenvolvimento local. Além disso, os migrantes sulistas cultivaram a chamada lavoura branca (milho, arroz e feijão) e criaram frangos e gados de leite.

A ascensão do que se pode chamar de “Poder da Terra Roxa”, resultado da decomposição das rochas basálticas, fez com que no ano de 1970 a cidade chegasse a 112 mil habitantes. Entretanto, a mecanização decorrente do acesso à tecnologia diminuiu os trabalhos braçais e liberou os colonos para atividades em indústrias nos grandes centros urbanos. De acordo com dados do IBGE (2013), no final da mesma década, o município teve uma considerável redução no número da população, chegando a aproximadamente 33.998 mil habitantes nos dias de hoje.

Desde sua fundação, em 20 de agosto de 1966, sua economia gira em torno da produção agropecuária e atualmente conta com dois (02) distritos (Bragantina e Encantado do Oeste) e sete (07) patrimônios: Alto Alegre, Engenheiro Azaury, Vila Nice, São Cosme e Damião, São Pedro do Piquiri, Silveirópolis e Terra Nova.

Nesses distritos e patrimônios estão localizadas as escolas onde trabalham os sujeitos de nossa pesquisa. Das quatorze (14) escolas municipais que a Secretaria da Educação atende em Assis Chateaubriand, 08 encontram-se na região urbana e 06 nos distritos e patrimônios de Bragantina, Engenheiro Azaury, Terra Nova, Encantado do Oeste, Vila Nice e Silveirópolis⁴. Entretanto, terminado o período de coleta de dados e durante o processo de escrita deste capítulo, observou-se que duas escolas não haviam sido contempladas. Logo, o equívoco foi sanado e a coleta de dados com os professores pertencentes a essas duas escolas foi realizada extemporaneamente.

A cidade de Assis Chateaubriand foi escolhida pelo fato de ser a de residência da pesquisadora e assim facilitar o contato com a Secretaria da

⁴ Dados do site oficial <http://www.assischateaubriand.pr.gov.br/>.

Educação, com suas quatorze (14) escolas municipais e com seus professores da disciplina de Educação Física, sujeitos da investigação. Mas, principalmente pelo fato de a rede municipal apresentar carência de professores licenciados em Educação Física já que nunca houve concurso público para este cargo no município. Portanto, essa disciplina é ministrada por pedagogos, estagiários e professores de outras áreas e, além disso, devemos salientar que a Educação Física é tida como disciplina complementar (assim como Artes, Ensino Religioso e Inglês), sua avaliação é expressa em conceitos (ruim, regular, bom e excelente) e não há retenção.

A trajetória de investigação iniciou-se com visitas à Secretaria Municipal de Educação e o contato direto com a coordenadora de Hora de Trabalho Pedagógico – HTP⁵. O objetivo principal foi ter acesso aos documentos que trazem dados sobre o número de escolas municipais, assim como seus endereços, telefones, nome de cada diretor e quadro de professores da disciplina de Educação Física para que pudesse ser visualizada a dimensão do estudo.

Com a listagem das escolas e professores em mãos e, com a autorização da atual Secretária da Educação (ANEXO II), para efetivar a coleta de dados, o segundo passo foi enviar o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética - CEP/CONEP para que fosse avaliado e homologado, pois só com sua anuência a pesquisa se realizaria. Solicitação homologada, o terceiro passo foi contatar as escolas e seus respectivos diretores/coordenadores e professores da disciplina de Educação Física com o intuito de dar as devidas explicações sobre a pesquisa e solicitar o consentimento dos que se dispusessem dela participar. Esse consentimento oficializou-se por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III), pelo professor participante.

Em absolutamente todas as instituições de ensino em que se ouviram os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora foi muito bem acolhida e nenhum professor da disciplina de Educação Física se negou a participar. Os diretores também deram todo o apoio necessário, alocando entrevistador e entrevistado em local reservado, mesmo que, às vezes, sucedesse alguma interrupção.

⁵ Os chamados professores de H.T.P assumem as turmas de 1º ao 5º ano, uma vez por semana, enquanto o professor regente realiza seu planejamento semanal. Os professores de H.T.P ministram aulas de Inglês, Ensino Religioso, Educação Física e Artes que são tidas como disciplinas complementares.

As entrevistas foram agendadas no horário de planejamento de atividades de cada professor, e, conseqüentemente, realizadas no ambiente de trabalho, mas sem interferir ou prejudicar suas aulas. Cada entrevistado ficou a sós com a pesquisadora e a entrevista foi gravada em áudio com o auxílio de um *notebook*. As gravações foram posteriormente transcritas e a entrevista mais breve durou 18 minutos e a entrevista mais longa 1h22 minutos. No total foram entrevistados 17 professores que ministravam disciplina de Educação Física nos meses de março e abril de 2014.

O instrumento de pesquisa eleito, a entrevista, foi escolhido por ser o que melhor se ajustava à temática e ao objetivo de analisar o discurso dos entrevistados. A entrevista, segundo Lüdke e André (2003), é uma das principais técnicas de obtenção de dados e tem um caráter de interação entre o entrevistado e o pesquisador. Se este último mantiver um clima de estímulo durante as entrevistas, permitindo ao entrevistado ficar à vontade como em uma conversa informal, as informações poderão fluir de forma mais autêntica. Entretanto, é necessário atentar para o respeito com o entrevistado no que se refere ao tratamento, horário de entrevista e garantia de anonimato.

O roteiro de entrevista (Anexo IV) constitui-se de questões estruturadas, fechadas, e de questões abertas, em que a pesquisadora teve mais liberdade para conduzir sua entrevista. O roteiro é um esquema básico e lógico que deve ser seguido, mas também tem um caráter flexível que possibilita adaptações necessárias, como alterações na ordem das perguntas, esclarecimentos quanto a alguns termos, etc.

Uma das complexidades que a entrevista trouxe no seu desenvolvimento foi a demanda de atenção durante toda a coleta de dados. Além das respostas verbais que foram gravadas, atentou-se para as informações da linguagem não verbal que ocorreram: gestos, expressões, entonações, hesitações... enfim, o não dito. Essa linguagem não verbal foi registrada no próprio roteiro de entrevista para que posteriormente auxiliasse na discussão dos resultados.

Os dados coletados com o roteiro de entrevista pedem que inicialmente sejam organizados para posterior categorização e inferência, que devem ser coerente com as mensagens apresentadas pelos enunciados. Assim, em relação aos dados gerais, estes foram organizados conforme a natureza das questões (abertas e

fechadas). Já as questões específicas sobre avaliação foram apartadas uma a uma, com suas respectivas respostas, visto que se encontravam fundidas, mescladas, durante entrevista.

Como método de análise dos dados obtidos com as entrevistas foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), composta por técnicas que exploram especificamente as comunicações. Trata-se de um método empírico que interpreta os enunciados, pois, de acordo com Henry e Moscovici, citado por Bardin, (p. 34), “tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

De acordo com a autora, esse tipo de análise contempla o instrumento de coleta de dados, no caso desta pesquisa, a entrevista, e seus objetivos, ambos utilizados na mesma. Na entrevista, cujo código de suporte é o linguístico oral, pretendeu-se captar o dito e o não dito; gestos, manifestações emocionais, expressões e hesitações do entrevistado. Portanto, pode-se dizer que é um tratamento da informação contida na fala e nas mensagens não verbais que tem cunho qualitativo.

Outra característica importante presente na Análise de Conteúdo são as deduções lógicas, ou inferências, que é o procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação dos dados coletados. Segundo Bardin (2009), com a inferência pode-se perceber o que levou o indivíduo a expressar determinado enunciado, podendo ser subjacente, e se tenta perceber significados e estados de tensão ou ansiedade com “perturbações da linguagem” (p. 42). Dessa forma, a mensagem dita será analisada conjuntamente com a não dita, expressa de outro modo que não a fala, como apreensão, hesitação, indiferença, etc.

Por essas características da Análise de Conteúdo, entendemos que por meio dela nosso objeto de pesquisa, o processo de avaliação da aprendizagem em Educação Física é contemplado e analisado de forma criteriosa.

Para Bardin (2009), a categorização, citada anteriormente, funciona como “gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 39). Portanto, neste segundo passo da análise de conteúdo, procuramos visualizar as categorias que emergiam dos enunciados dos sujeitos da pesquisa. Esclarecemos que não havia categorias pré-

definidas, mas sim definidas a partir daquilo que afluía como resposta dos sujeitos.

Nessa direção, por meio da categoria teórica denominada enunciado, que é apontada por Bakhtin/Volochinov (2004) como resultado da interação (por meio da entrevista) social entre dois indivíduos (pesquisador e entrevistado), definimos as seguintes categorias: 1) Periodicidade, 2) Aspectos avaliados, 3) Instrumentos avaliativos, 4) A Educação Física e o desenvolvimento geral do aluno, 5) Dificuldades na avaliação, 6) Intermediação entre docentes e, 7) Referencial teórico-metodológico. Cada categoria de análise será explicitada juntamente com seus componentes, no conjunto da análise das respostas obtidas.

O movimento de apreciação das categorias de análise por meio das categorias teóricas bakhtinianas é possível, pois cada enunciado, ou seja, cada unidade de comunicação discursiva possui, como afirma Brait (2010), um ponto de vista histórico, social e cultural que pode ser compreendido por meio da interação dos sujeitos envolvidos.

Ainda, apoiando-nos na mesma autora, entendemos que a análise aqui presente se dá pela percepção da polifonia, a multiplicidade de vozes, que compõem estes enunciados, ou seja, as vozes que compõem a prática pedagógica dos professores sejam essas vozes expostas por meio das vivências, das experiências, da formação acadêmica, etc. Este movimento dialógico permite inferir como é constituída a prática pedagógica de avaliação dos professores da disciplina de Educação Física.

Desta forma, abordaremos cada questão, com exceção da questão 03⁶, presente no roteiro de entrevista (Anexo IV) partindo da questão de número 01 até a questão 08, ou seja, em ordem crescente. As categorias serão expostas e, em quadros, seus componentes, por vezes citaremos alguns enunciados dos professores. Os sujeitos serão denominados por meio das letras do alfabeto sendo que o professor “A” é o participante da primeira entrevista transcrita, o professor “B” é o participante da segunda entrevista transcrita e assim sucessivamente até o sujeito “Q”. Salientamos que as transcrições das entrevistas não obedeceram à ordem cronológica destas.

⁶ Após o início do processo de análise, foi observado que a questão 03 fugiu dos objetivos propostos para a presente dissertação.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A primeira fase da entrevista coletou dados que caracterizaram os sujeitos da pesquisa quanto ao gênero, idade, estado civil, titulação, ano de conclusão da graduação, tempo de experiência na disciplina de Educação Física, regime de trabalho e turmas em que atuam.

Esses dados, conforme quadro a seguir, passaram por tratamento quantitativo que teve como intenção desenhar o perfil dos entrevistados.

Quadro 1: Dados gerais sobre os participantes da pesquisa

Sexo	F – 11 M - 06 Total – 17
Idade (anos)	21-30 = 05 31-39 = 06 39-43 = 06
Estado Civil	Solteiro – 07 Casado – 07 Divorciado – 02 Viúvo – 01
Titulação	Superior Incompleto – 03 (Educação Física 02; Geografia 01) Superior – 01 Especialista – 13
Graduação*	Superior Incompleto – 03 Pedagogia – 10 Pedagogia e Letras Port./Esp. – 02 Geografia – 01 Ciências Sociais – 01
Especialização**	Educação Especial – 06 Orientação e Supervisão Escolar – 02 Pedagogia com Ênfase em Políticas Públicas – 01 Ensino Religioso; Filosofia – 01 Psicopedagogia e Educação Infantil – 01 Administração e Orientação Escolar; Neuropsicopedagogia – 01 Educação Infantil; Orientação e Supervisão Escolar – 01 Não possuem – 04
Ano de Conclusão da Graduação***	1993 – 01 2002 a 2005 – 07 2006 a 2010 – 07 2012 – 01

Tempo de Atuação em Educação Física	01 ano ou menos – 07 Entre 01 e 02 anos – 04 Entre 03 e 04 anos – 04 Entre 06 e 08 anos – 02
Regime de Trabalho	40h – 09 20h – 05 30h – 03 (estagiários)
Turmas (anos do ensino fundamental I) em que atua.	1º ao 5º ano – 06 1º e 3º anos – 01 1º, 2º, 4º e 5º - 01 1º, 2º, e 5º - 01 3º e 4º - 01 2º e 4º - 01 1º e 2º - 01 3º e 5º - 01 2º, 3º e 4º - 01 2º, 3º, 4º e 5º - 01 2º - 01 1º - 01

* Há três estagiários. Dois são acadêmicos do curso de Educação Física e o outro de Geografia.

** Três professores possuem duas especializações.

*** Há dois professores que possuem duas graduações. Os estagiários não foram computados.

A partir da compilação dos dados, verificou-se que os 17 professores que ministram a disciplina de Educação Física são, em maior parte, mulheres com mais de trinta anos de idade, graduadas na década de 2000 e possuem especialização, nível *lato sensu*. Este perfil não nos surpreende, pois, como tem demonstrado nossa experiência e, segundo Vianna (2002), observamos o elevado número de mulheres atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A predominância feminina à frente das salas de aula parece ser uma questão cultural que tem raízes na sociedade patriarcal.

O fato de a maioria dos sujeitos possuírem pós-graduação reflete o que vem acontecendo em todo o país. Segundo Fonseca (2004), a necessidade de acompanhar as transformações do mercado de trabalho contribuiu para a expansão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, inclusive com cursos no modelo EAD (ensino a distância). A opção *lato sensu* costuma atender às necessidades de especialização focadas em temas que estão em evidência na área da educação. Também há o fato de os professores municipais receberem remuneração salarial

equivalente ao plano de cargos e salários que analisa o nível conforme graduação, pós-graduações e, ainda, tempo de serviço.

3.2 Colorário

Como citado anteriormente, iniciamos nossa discussão pautando-nos na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009). De acordo com a autora “a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (2010, p. 40 – grifos do autor).

Portanto, neste tópico discorreremos sobre os resultados das análises a partir do roteiro de entrevista composto por questões abertas. Estas procuraram focalizar aspectos referentes à prática pedagógica de avaliação da aprendizagem na disciplina de Educação Física no que se refere à periodicidade, aos aspectos avaliados, instrumentos avaliativos, sobre a relação da Educação Física escolar e o desenvolvimento geral dos alunos, dificuldades ao realizar a avaliação, se há ou não a intermediação entre os professores da disciplina de Educação Física e demais docentes e sobre o referencial teórico-metodológico utilizado pelos sujeitos da pesquisa.

3.2.1 Periodicidade

A frequência com que a avaliação pode ocorrer, conforme abordado anteriormente, conforme Hurtado (1988), Sant’Anna (1995), Luckesi (2011), Mendes et al (2007) e Sordi e Ludke (2009), é diariamente, bimestralmente, semestralmente e de forma anual.

Quando perguntados sobre essa frequência, os professores de nossa pesquisa relataram realizar a avaliação nos finais de bimestre (06), diariamente (08), a cada três aulas (01) ou não realizam avaliação (01).

Quadro 2: Periodicidade de Realização da Avaliação

Componente	Professores (nº)
Bimestralmente	06

Diariamente	09
A cada três aulas	01
Não realiza avaliação	01
Total	17

Organização da autora (2014)

Podemos destacar que as respostas proferidas pela maioria dos professores quanto à periodicidade foram prontas, curtas e diretas. Se podemos afirmar, por um lado, que é devido ao fato de esses professores terem o exercício de avaliar claramente definido, e uma concepção de avaliação que os leva a essa postura docente, por outro, também pode indicar uma certa automação nas respostas, reprodução apenas, que ocorreria em virtude do que o professor tem como orientação para sua disciplina, no Currículo da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), que direciona as atividades escolares na região.

Entretanto, se é possível inferir isso, em contrapartida, também se pode identificar, quando o professor fala em avaliação diária ou a cada três aulas, que este, de fato, domina as orientações daquele documento norteador da disciplina de Educação Física.

No referido documento, a avaliação nessa disciplina é compreendida como algo que necessita de definição dos seus objetivos, conteúdos e processos utilizados na coleta de informações para realizar a avaliação; que sejam praticadas múltiplas formas de avaliação; contribua para que o educador possa rever suas ações pedagógicas a fim de ressignificá-las; que o educador ao avaliar considere as diferenças dos indivíduos e que seja “um processo contínuo do educando e do educador, não apenas em momentos exclusivos” (AMOP, 2007, p. 340). Já os enunciados dos professores que realizam a avaliação somente no final de cada bimestre reflete uma contradição do que é proposto pelo currículo e também pela LDB 9394/96, quando diz sobre a avaliação do rendimento escolar em seu artigo 24, parágrafo V, em sua primeira alínea:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

É certo que há uma necessidade burocrática de apresentar os resultados das avaliações nos finais de bimestre, entretanto, e de acordo com Luckesi (2011), a

avaliação não deve funcionar apenas como uma verificação ou aferição do nível de aprendizagem dos alunos. O autor segue afirmando que somente observar o resultado da aprendizagem ao final do processo acaba apenas estabelecendo uma classificação que é representada por notas ou conceitos.

Ainda de acordo com o mesmo autor, e com ele concordamos, a avaliação difere da verificação porque enquanto a verificação procura apontar se o resultado é positivo ou não, a avaliação exige análise, síntese, comparação dos dados que caracterizam o objeto da avaliação assim como a compreensão dos avanços, limites e dificuldades dos alunos.

Sem dúvida, de todos os respondentes ao aspecto periodicidade de avaliação, a posição que mais chamou a atenção foi a do professor “I” que disse não realizar a avaliação em momento algum, justificando que independente de realizá-la ou não, no final do bimestre é obrigado a apresentar a nota que o professor regente define no conselho de classe, sem a possibilidade de interferir ou opinar. Diz o professor:

“A gente não consegue fazer a avaliação. Tem que colocar a nota que o professor regente quer na hora do conselho... e é tudo misturado: Artes com Educação Física, com Ensino Religioso... tem que colocar um professor de Educação Física de verdade pra fazer um trabalho específico.”

(Professor “I”)

Algumas leituras são possíveis de realizar a partir dessa fala. Uma delas é a denúncia que faz em relação ao poder exercido pelo “Conselho de classe”, que, na verdade, não é uma entidade abstrata, mas é representado por um conjunto de professores, em que a palavra do professor regente da turma, em classes dos anos iniciais, é tomada como a prevalente. O que, por consequência, deixa entrever a falta de autonomia desse professor nas decisões que no Conselho são tomadas visto que ele é o ministrante da disciplina de Educação Física. Fato decorrente disso, que se pode inferir, é que os demais professores, entendendo a Educação Física como disciplina complementar, parecem demonstrar que a disciplina está em segundo plano ou pouco contribui para a formação escolar nos anos iniciais.

O currículo básico da AMOP que os professores dizem utilizar, e que abordaremos mais detalhadamente no decorrer da análise, em outros tópicos, afirma que desde a década de 1980 havia uma reflexão sobre novos encaminhamentos da disciplina de Educação Física, que devia ter como base teórica o materialismo histórico dialético e, que a partir da publicação desse currículo, haveria uma tentativa de concretizá-lo efetivamente. Nesse sentido, a avaliação realizada de forma constante pode ser tomada como um elemento a contribuir para que esse objetivo seja alcançado.

De modo geral, podemos dizer que os enunciados dos professores em relação à periodicidade com que realizam a avaliação, mostram que quase metade destes parece conhecer o fato de que a avaliação deve ser um processo contínuo já que afirmam avaliar seus alunos bimestralmente ou diariamente.

3.2.2 Aspectos avaliados na disciplina

Quanto aos aspectos avaliados da disciplina nos alunos destacamos das respostas dos professores os seguintes componentes: participação, comportamento, desenvolvimento motor e a não-resposta à pergunta.

Quadro 3: Aspectos avaliados

Componentes	Professores (nº)
Participação nas aulas apenas	01
Participação e comportamento	03
Comportamento e desenvolvimento motor	03
Participação, comportamento, e desenvolvimento motor	05
Desenvolvimento motor apenas	03
Não responderam	02
Total	17

Organização da autora (2014)

Como visualizamos no quadro acima, os enunciados dos professores culminaram em 04 componentes distintos sobre os aspectos avaliados sendo que alguns foram citados juntamente com outros. Compreendemos cada um desses componentes da seguinte forma: participação nas aulas corresponde ao ato de

realizar as atividades propostas; comportamento para quando se abordam aspectos como socialização, cumprimento de regras, coleguismo, respeito, interesse e responsabilidade; desenvolvimento motor compreende as categorias de movimento propostas por Gallahue e Ozmun (2003), como a estabilidade, a locomoção e a manipulação; e a não-resposta diante da questão proposta, definida como a atitude de não responder a uma determinada questão no decorrer da entrevista.

Quanto à categoria participação, observamos que metade dos professores afirma avaliar se seu aluno participa das atividades ou não. Eis algumas falas:

“A parte de que ele pratica a Educação Física, se ele pratica a Educação Física ou não.”

(Professor “A”)

“O ponto principal é se o aluno participa direitinho.”

(Professor “H”)

“Avalio a participação... porque às vezes o aluno não quer fazer tal exercício”.

(Professor “K”)

Ainda que possa parecer mais do que esperada, ou mesmo óbvia a resposta dos professores, queremos destacar que para Haydt (1997), a participação não é atributo para avaliação de aprendizado. Acompanhamos a posição do autor no sentido de que a participação nas aulas da disciplina é obrigação dos alunos, se entendida a Educação Física como componente curricular obrigatório. Ainda que o aluno seja uma criança de cinco ou seis anos, o professor deve conduzir sua aula de forma a explicitar a importância das práticas motoras, os objetivos e como os alunos estarão sendo avaliados. A avaliação deve partir de *como* os alunos executam os conteúdos propostos e não se os executam.

Em relação ao componente *comportamento*, visualizamos que 11 dos 17 professores atentam para esse aspecto que também é orientado pelo Currículo Básico da AMOP (2007), em seu capítulo XI, que discorre sobre a avaliação em Educação Física. De acordo com as respostas dos professores, e assim também o entendemos, este comportamento (valores e atitudes) não se restringe ao aluno ser

obediente ou não, mas sim a todos os aspectos que se apresentam durante as aulas como o respeito aos colegas e professores, comprometimento com as tarefas realizadas, cumprimento de regras estabelecidas, responsabilidades, etc. Isso fica expresso na fala dos professores:

“...vou avaliar o entrosamento, respeito, comprometimento, responsabilidade...”

(Professor “O”)

“Participação, interesse e o comportamento na realização das atividades.”

(Professor “C”)

“O ponto principal é se o aluno participa direitinho, se sabe perder, se ele colabora com os colegas e a socialização.”

(Professor “H”)

O mesmo número de professores (11) relatou avaliar os aspectos motores. Sobre o desenvolvimento motor, o currículo norteador para a Educação Física traz a proposta de Gallahue e Ozmun (2003) como fundamento para todos os eixos da disciplina (jogos, ginástica, ritmo e expressividade e cultura corporal e saúde) durante todos os anos do Ensino Fundamental. Os autores abordam o desenvolvimento motor como uma mudança progressiva e contínua na capacidade motora do sujeito ao longo de toda a vida que é desencadeada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Portanto, apesar do desenvolvimento motor estar atrelado à idade, não depende somente dela.

Deve-se salientar que estes 11 professores citaram o único aspecto relativo especificamente à Educação Física, representando uma das abordagens ou propostas pedagógicas sistematizadas da área, ou seja, a desenvolvimentista.

Apesar da maioria dos entrevistados relatar que favorecem de alguma forma outras dimensões do ser humano, propostas no currículo da AMOP, há o fato de que

ainda há professores que avaliam apenas o aspecto motor, nesse caso 03 professores. Entendemos que este fato pode estar relacionado com as experiências desses professores enquanto alunos, em que a cobrança pelo êxito ecoa em suas ações. Mendes *et al* (2007) afirma que as experiências nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio pode trazer experiências negativas no que diz respeito à avaliação, quando esta é realizada pelo desempenho físico e técnico. Entretanto, não nos parece que a avaliação do aspecto motor esteja atrelada ao desempenho físico e técnico do aluno já que estes professores não possuem o conhecimento específico da abordagem militarista em que se buscava a técnica motora.

Somando-se a esses elementos, temos o fato de que os professores entrevistados não são licenciados em Educação Física, ou seja, não tiveram contato com os estudos específicos desta disciplina por meio da academia. Portanto, podem ter constituído sua prática avaliativa somente por meio de suas experiências, e as vozes destas, se revelam em sua prática pedagógica. O professor constitui sua prática a partir do entrelaçamento de vozes que o constituíram quanto professor.

No entanto, ressalta Pimenta (2005), o saber docente não deve ser formado apenas da prática, mas também nutrido pelas várias teorias da educação, dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada.

Desta forma, concordamos com a proposta do Currículo Básico da AMOP (2007), quando esta assevera que o aluno não deve ser avaliado unilateralmente, observado somente em um aspecto, pois seu desenvolvimento pode ocorrer em outros variados: orgânico, psicológico, motor, cognitivo, afetivo, social; necessariamente entendido esse sujeito e a própria disciplina de Educação Física em seus contextos histórico, político e econômico. Enfatizamos que o Currículo insiste neste ponto - que devemos conceber o aluno como sujeito omnilateral, ou seja, um sujeito capaz de desenvolver todas as suas dimensões e potencialidades, sendo responsável pela construção da própria história. Como cita o próprio currículo:

Necessitamos de uma visão de totalidade para interpretar o fenômeno do ser humano em movimento, tanto das particularidades, como também de seu contexto social. A Educação Física tem como objeto de estudo os elementos da cultura do movimento humano, mas é necessário entendê-la no âmbito do espaço/tempo da vida na sociedade de classes. Diante disso, cabe à Educação Física elaborar

um projeto, que permita a elaboração e a socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral (2007, p. 310-311).

Dos dois professores que não responderam ao questionamento referente aos aspectos avaliados nos alunos, um alegou não saber responder, mesmo após explicações adicionais. O outro sujeito disse preferir não responder:

“Hummmm... sobre isso... não sei te dizer...”

(Professor “I”)

“...prefiro não responder... tenho medo de responder errado... você sabe que eu não sou formada em Educação Física né?”

(Professor “J”)

Esses dois enunciados são reveladores e permitem fazermos algumas considerações. A primeira se mostra quando o professor “J” denuncia a cultura escolar de não admitir erros. Outra consideração é a baixa probabilidade de que esses professores tenham estudado o currículo que orienta teórica e metodologicamente sua disciplina, pois, em toda a sua extensão o documento menciona que o método dialético deve permear a prática pedagógica dos professores e inclusive o processo de avaliação, mas a referência a esse mesmo método, ou aos pressupostos dele, não aparece na fala dos indivíduos. Outra hipótese é a de que houve a leitura, mas não a compreensão dessa teoria.

Entendemos ser próprio da ação pedagógico-didática de cada profissional saber em que pressupostos teórico-metodológicos sua prática docente está alicerçada. Por outro lado, quando um professor não responde ou tem medo de fazê-lo errado podemos supor que o sujeito, durante a entrevista, está se colocando no lugar de quem está sendo avaliado, de que o pesquisador está aplicando um teste em que há uma resposta correta e que ele, enquanto professor que ministra a disciplina, deveria saber.

Junto a isso, devemos refletir que quando o professor “J” nos faz o lembrete de que não possui graduação em Educação Física, pode estar dizendo com seu enunciado que ele não partilha do mesmo universo, isto é, de quem é formado na

área, ou nem dos mesmos conhecimentos e concepções que a pesquisadora, que é docente licenciada em Educação Física.

3.2.3 Instrumentos avaliativos

Quadro 4: Instrumentos/técnicas para realização da avaliação

Componentes	Professores (nº)
Observação	07
Observação e anotações	07
Não utiliza	01
Não respondeu	02
Total	17

Organização da autora (2014)

Quanto à utilização de instrumentos e/ou técnicas avaliativas, grande parte dos professores faz uso, principalmente, da observação (14). Isso vem reforçar que a tendência tecnicista de avaliar ficou no passado, pois a observação por si só não dá conta de verificar o desempenho no sentido técnico, que necessita de pré e pós testes motores por exemplo.

Dos entrevistados que se utilizam da observação, metade deles também realiza anotações após as observações. Essas anotações são relacionadas ao desempenho motor, ao comportamento dos alunos e à participação ou não nas atividades propostas, como podemos observar nos relatos a seguir:

“Observo os alunos e faço anotações em um caderno. Escrevo se o desempenho é ruim, regular, bom ou excelente.”

(Professor “B”)

“Uso a observação. Também anoto se algum aluno deixou a desejar quanto ao comportamento, se ele participou ou quis fugir da atividade”.

(Professor “G”)

Como vimos em Sant'anna (1995), Mendes *et al* (2012), Rosado (1997), Darido (2012), Darido (2014) e Aranha (2007), a observação é instrumento característico para desenvolver a avaliação na disciplina de Educação Física, pois esse olhar registra a composição de movimentos e expressões e as atitudes dos alunos. Esses autores entendem ser a observação uma técnica muito importante na Educação Física, é versátil, pois pode ser aplicada a qualquer momento como citado anteriormente. Também o Currículo da Amop (2007, p. 325) fala a respeito da observação, menciona que “será observado e avaliado pelo educador se houve compreensão das regras, noção de tempo e espaço, constatação, reflexão e superação de situações problemáticas”.

O mesmo documento orienta que tudo o que se observa deve ser registrado para posterior consulta, tanto as atividades ministradas quanto o que se observou no decorrer de cada uma delas. Assim, o professor terá material que o auxiliará na reflexão e na tomada de decisões de suas ações pedagógicas.

Dessa forma, a partir do desempenho motor e comportamental dos alunos, o professor da disciplina de Educação Física expede um determinado conceito (ruim, regular, bom ou excelente). Mas, não podemos esquecer que esta disciplina escolar é tida como complementar, portanto, independente do desempenho dos alunos, não há retenção.

O que diz o professor “B” está de acordo com o que assinala Sant'anna (1995), quando afirma que é importante que o professor, ao observar seu aluno, faça o registro o mais rápido possível evitando assim possíveis confusões ou erros de memória. Embora a autora assinale que no momento do registro é importante que exista uma forma sistematizada de fazê-lo, seja seguindo um roteiro ou lista de verificação. No diálogo com os professores da pesquisa pudemos constatar que isso não ocorre. A importância em adotar uma forma ou instrumento sistematizado está no fato de o professor poder verificar se os objetivos foram alcançados durante suas aulas. Isso deve ser observado com cuidado ainda que a disciplina seja considerada complementar.

Também se utilizando da observação, e sem realizar anotações de nenhuma natureza, 07 professores disseram apenas observar seus alunos, alegando que os conhece bem:

“Eu observo mas não faço anotações porque consigo lembrar bem de cada aluno. Faz tempo que dou aula para os mesmos alunos então já conheço cada um deles, se eles fazem com interesse ou não”.

(Professor “K”)

“Por incrível que pareça eu lembro de cada criança e no conselho de classe consigo falar sobre elas”.

(Professor “F”)

“Não... não anoto nada porque a gente já conhece as crianças”.

(Professor “M”)

Nesse sentido, concordamos com Darido e Rangel (2014) quando afirmam a importância de manter registros sistemáticos, em fichários, por exemplo. Contar apenas com a memória pode levar a equívocos se considerarmos que os professores de HTP tem contato direto com seus alunos apenas uma vez por semana, e que, nesta oportunidade, o tempo destinado para a Educação Física também se divide com outras três disciplinas: Ensino Religioso, Artes e Inglês.

No que dizem esses professores, podemos afirmar que por mais que conheçam seus alunos há um risco maior de cometer erros e confusões. Seguindo uma sistemática, além de auxiliar no lançamento de um conceito/nota, o professor pode verificar se os objetivos foram alcançados durante suas aulas

Levando em consideração que estes sujeitos não fazem nenhum tipo de registro, o problema pode não ser apenas cometer erros e confusões como dito anteriormente. Podemos deduzir que esta prática é reforçada pela ideia de que sendo disciplina complementar o registro da observação não se faz necessário, trabalho dispensável e que, aparentemente, não culminará em algo realmente concreto.

Há um único professor que relata não fazer uso de nenhum instrumento. Alega estar há pouco tempo na escola, e explica que questiona os outros

professores sobre seus alunos para formular seus conceitos. Nas palavras do professor:

“Não uso. Como faz pouco tempo que entrei [na escola] pego informações com outros professores”.

(Professor “A”)

Apesar da resposta negativa, percebeu-se que é muito provável que esse professor, ainda que não faça registro, também utilize a observação, pois quando questionado sobre quais aspectos ele avalia em seus alunos, respondeu da seguinte forma:

“Vejo se ele pratica a Educação Física. Se ele realiza os alongamentos que peço... a partir daí eu dou a nota para o aluno”.

(Professor “A”)

O enunciado desse professor faz retomar a categoria “aspectos avaliados”, abordada anteriormente, pois mesmo se referindo ao instrumento de avaliação, o professor “A” acaba explicitando que apenas observa se o aluno faz ou não a aula e que a partir disso realiza a avaliação do mesmo. Percebe-se que a fala deste sujeito denuncia sua falta de experiência e de intimidade com a Educação Física: demonstra que o mesmo não pertence ou não está imerso no que é inerente à atuação de um professor de Educação Física ou de qualquer outra disciplina escolar.

Como se observa no quadro 05, dois professores não responderam ao questionamento relacionado a quais instrumentos/técnicas são utilizados nas avaliações. Talvez porque aplicaram, de forma literal, a orientação da pesquisadora que consistia na não obrigatoriedade em responder todas as questões, caso se sentissem desconfortáveis.

Essa orientação foi dada com a intenção de que os professores não se sentissem avaliados, ou mesmo constrangidos durante a entrevista, haja vista que se tratava de uma pesquisa realizada por uma professora licenciada em Educação Física e que, em tese, teria maior domínio sobre o assunto. Além disso, também

podemos apontar o receio em dar respostas “erradas” denunciando, assim, a falta de preparo destes professores.

3.2.4 A Educação Física e o desenvolvimento geral do aluno

Os professores foram questionados em relação à Educação Física auxiliar ou não no processo de desenvolvimento geral do aluno. Esse questionamento foi realizado na tentativa de perceber como se constitui esse professor que atua na disciplina de Educação Física. Por meio das respostas foi possível depreender a percepção dos professores e auxiliar na compreensão sobre a concepção de Educação Física, se a vê como uma disciplina que contribui para o desenvolvimento dos seus alunos ou a tem apenas como coadjuvante da prática escolar.

Quadro 5: A Educação Física e o Desenvolvimento Geral dos Alunos

Componentes	Professores (nº)
Sim. Comportamental	05
Sim. Coordenação motora para escrita	02
Sim. Cognitivo	02
Sim. Saúde	01
Sim. Não soube explicar	03
Sim. Não explicou	04
Total	17

Organização da autora (2014)

Todos os professores entrevistados foram enfáticos ao afirmar que a disciplina de Educação Física auxilia no desenvolvimento geral de seus alunos. Pode-se atribuir esse fato ao conhecimento comum que a maioria dos professores tem ou mesmo que seria a resposta mais óbvia a ser dita. Entretanto, após a resposta afirmativa, solicitou-se que explicassem sua resposta. Os discursos dos entrevistados foram diversificados, desde aspectos comportamentais, como a questão disciplinar, as habilidades motoras, até o desenvolvimento da cognição e noções de qualidade de vida e saúde.

Destacamos que o Currículo da AMOP (2007) explicita a importância do trabalho pedagógico com brinquedos, gestos, jogos, etc. na apropriação dos vários tipos de linguagem e que há uma estreita ligação entre a motricidade e a cognição propiciando o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, cognitivas e sócio-afetivas.

No entanto, apesar de os enunciados de alguns entrevistados, reproduzidos a seguir, apontarem a disciplina de Educação Física como auxiliar no desenvolvimento de fatores comportamentais, tais como cumprimento de regras, socialização e expressividade, estes não deixam claro como esses aspectos são desenvolvidos durante as aulas:

“A Educação Física auxilia na questão da disciplina... já avisei em todas as salas que quando eu chegar devem permanecer em silêncio. Se não fizer silêncio não tem Educação Física. E essa disciplina eles vão levar adiante”

(Professor “A”)

“Se você proporcionar ao aluno uma regra ele vai seguir. Se você não colocar regras a Educação Física só vai ajudar na parte motora.”

(Professor “P”)

“Através da Educação Física muitos alunos que são inibidos vão aprendendo a se soltar e assim melhoram seu desempenho dentro da sala de aula... sua autoestima melhora, a socialização...”

(Professor “E”)

Esses três enunciados parecem expressar os valores relacionados aos esportes e aos jogos, em que são propostas regras tanto para a aplicação deste quanto para uma boa convivência entre os pares. Isso estaria de acordo com o que preconiza o Currículo da AMOP, que explica que o objetivo principal deste conteúdo (jogos) é a orientação espaço-temporal, mas que também trabalha com a “sociabilidade, o espírito de coleguismo, compreensão, aplicação e a construção de regras” (2007, p. 316).

Por outro lado, também se pode observar que a Educação Física é concebida como meio para conter a indisciplina em sala. Os enunciados dos sujeitos “A” e “P” sugerem trabalhar a disciplina de forma a conter os alunos, ensinando-lhes a serem disciplinados: além de a Educação Física figurar como uma forma de punição, demonstra também certa relação de poder. É um discurso que lembra a concepção militarista, que segundo Guiraldelli Júnior (2003) buscava uma educação rígida por meio da Educação Física. Dessa forma, o foco enquanto componente curricular perde-se a partir do ponto em que ela é vista como uma premiação pelo bom comportamento e não como uma disciplina que traz seus objetivos, conteúdos e metodologias.

Ao acompanhar a teoria bakhtiniana de linguagem, em que todo discurso é atravessado e constituído por diversos discursos, é possível afirmar que a ação pedagógica destes professores pode ser efeito da refração de suas vivências na Educação Física escolar enquanto alunos, em que os mesmos podem ter passado pelo mesmo tipo de experiência, em que, por exemplo, o professor trocava o bom comportamento por um jogo de bola no final da aula. As vozes dos pressupostos teórico-metodológico da Educação Física militarista e esportivista aliadas ao desconhecimento sobre as concepções mais atuais sobre essa área do conhecimento possibilitam que esse discurso faça parte dos enunciados proferidos pelos professores. As vozes da formação ecoam na constituição desse sujeito.

Quatro professores entrevistados relacionam as atividades desenvolvidas na Educação Física como suporte para melhoria de desempenho em outras disciplinas, como é o caso da melhora na escrita ou na cognição. Seguem alguns enunciados:

“A Educação Física ajuda muito quando a criança tem dificuldade de escrever ou que não tem a coordenação na hora de brincar”.

(Professor “H”)

“Várias pesquisas mostram que a gente aprende com o movimento. Quando você coloca o movimento na matemática a criança aprende mais rápido. Tem vários jogos que você pode trabalhar os conteúdos de português.”

(Professor “L”)

“Quando um aluno tem certa dificuldade a gente já trabalha mais a motricidade fina que é para ele escrever melhor. Se o aluno tem bem desenvolvido sua coordenação motora, o que você pedir para ele fazer em sala ele faz”.

(Professor “O”)

Os enunciados demonstram que o fato de olharem para a Educação Física como meio de estimular o desenvolvimento do aluno pode ser um atravessamento das vozes da concepção psicomotora que, segundo Darido e Rangel (2014), tem a proposta de “envolver a Educação Física com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno” (p. 07).

Entendemos que esse componente curricular pode e ajuda a desenvolver potencialidades que são utilizadas em diversas áreas, mas convém lembrar que não podemos pensar na disciplina de Educação Física apenas como um mero assistente/assessor da disciplina de matemática, português, história, entre outras. Nesse sentido, concordamos com Darido e Rangel (2014), quando afirmam que a Educação Física é uma prática pedagógica, mas que trata especificamente da Cultura Corporal de Movimento, objetivando introduzir os alunos nesta, assim como formar cidadãos que irão produzir, reproduzir e também partilhar as manifestações corporais dentro dos jogos, esporte, dança, ginástica, lutas, etc.

Apenas um dos entrevistados citou a Educação Física como meio de conscientizar os educandos da necessidade da prática de exercícios físicos e seus benefícios para uma vida saudável. A fala do professor “K” ilustra um dos objetivos da Educação Física, segundo a concepção Saúde Renovada, que segundo Darido (2011), buscava ensinar hábitos saudáveis aos alunos. Assim, parece haver um ideário social sobre a responsabilidade do professor de Educação Física em ensinar aspectos que preservem a saúde:

“Eu acho que se eu estimular o aluno a participar e fazer exercícios ele pode levar esse conhecimento para a saúde dele”.

(Professor “K”)

Observou-se ainda 04 entrevistados que apesar de responderem positivamente, no que diz respeito à disciplina de Educação Física auxiliar no processo de desenvolvimento geral do aluno, simplesmente não explicaram o por quê. E, mesmo apesar de nos contornos da entrevista buscar-se esclarecer os motivos, dos 04 sujeitos, 03 professores não souberam explicar seu posicionamento e se obteve respostas confusas (professores “G”, “Q” e “M”), ou mesmo respostas inesperadas, com caráter de denúncia.

“Sim. Às vezes um aluno que é bom na Educação Física vai muito mal na sala... mas em geral ela contribui sim”.

(Professor “G”)

“Sim, mas sei lá... para mim eu sei, mas não sei te explicar”.

(Professor “Q”)

“Auxilia, mas não sei te dizer agora um exemplo...”.

(Professor “M”)

“Muito... mas o trabalho que a gente faz... nós não temos estrutura nem material. Ficamos de mãos amarradas porque entendemos que é muito importante a Educação Física, mas só tem uma aula por semana e ainda é nessas condições”.

(Professor “I”)

“A gente entende a importância da Educação Física, mas ela não é valorizada. Há uma rotatividade de professores, não tem espaço nem material, a gente fica trabalhando sempre ‘capengando’. Acho que ninguém vê importância nisso. Já até falei na Secretaria da Educação. Eu prefiro que venha um profissional da área cuidar disso”.

(Professor “J”)

Ao analisar esses discursos, devemos voltar aos dados iniciais dos sujeitos de nossa pesquisa que nos dizem que não há nenhum professor graduado em

Educação Física ministrando essa disciplina; que destes 17 sujeitos, três ainda são estagiários; e, que 07 professores atuam com a disciplina de Educação Física a menos de um ano. Assim, podemos inferir que estes são alguns dos motivos pelos quais os entrevistados demonstraram dificuldades em responder se a Educação Física escolar auxilia (e de que forma) no desenvolvimento do aluno.

As vozes que aparecem em seus enunciados são as de denúncia, pois ao mesmo tempo em que os professores parecem perceber a importância da Educação Física enquanto componente curricular, também denunciam suas más condições de trabalho e a aparente desvalorização da disciplina por parte das instâncias superiores, já que não há professores licenciados em Educação Física, existe rotatividade entre os que ministram a disciplina e há poucos recursos materiais.

A atuação docente fora de sua área de formação parece dificultar a análise dos fatores que envolvem a Educação Física como um todo. Em especial, sobre a avaliação da aprendizagem, nosso objeto, traremos a seguir as discussões sobre o que se pode depreender dos enunciados dos professores, sujeitos de nossa pesquisa.

3.2.5 Dificuldades na Avaliação

Em relação à questão “ao avaliar seus alunos, você encontra alguma dificuldade? De que ordem?”, as respostas foram variadas. Ei-las sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 6: Dificuldades em Realizar a Avaliação do Aluno

Componentes	Professores (nº)
Não há (sem justificativa)	04
Não há. Por conhecer bem cada aluno	04
Sim. Por falta de formação na área da Educação Física	03
Sim. Pela subjetividade do processo avaliativo	04
Sim. Pelos alunos não realizarem a aula	01
Não respondeu	01
Total	17

Organização da autora (2014)

Como se pode verificar 04 professores disseram não sentirem dificuldade para procederem à avaliação do aluno. Podemos pensar que esse dado é positivo, entretanto, quando comparamos as respostas dos mesmos professores na questão sobre quais aspectos são avaliados, percebemos que as respostas são: a realização ou não das atividades propostas, comportamento e destreza motora. Ou seja, ao confrontar as respostas a estes dois questionamentos (aspectos avaliados e dificuldades em avaliar), observa-se uma contradição, talvez por compreenderem a avaliação de modo muito simples e, por consequência, impera na constituição desses professores de Educação Física um modo muito superficial de avaliar o alunado. Somando-se a esses dados, 02 desses professores disseram não utilizar instrumento algum ao realizar a avaliação.

Em relação a esse aspecto, concordamos com a discussão já trazida de Darido (2012) e Melchior (2003), que compreendem a avaliação como algo que o professor deve realmente se comprometer. Observar e avaliar somente se o aluno faz ou não a aula, se é ou não disciplinado, parece-nos muito simplista e reduzido o modo de se colocar defronte a complexidade que envolve a avaliação. Simplificado o processo avaliativo, as dificuldades até podem extinguir-se.

Pode-se depreender que talvez esteja no horizonte desses professores, a Educação Física como uma disciplina “menor”. Parece que o senso comum predomina e a situação atual – onde não se tem um professor formado na área, onde carece de recursos físicos e materiais – ajuda na construção do discurso desses sujeitos.

Outros 04 entrevistados disseram não existir dificuldade em avaliar por já conhecerem bem cada aluno e talvez seja uma das razões de estes mesmos sujeitos não utilizarem nenhum instrumento avaliativo. No entanto, em um extrato de entrevista (professor “C”) observamos uma contradição já que sabemos, de antemão, que o professor de HTP atua um único dia da semana em cada turma:

“Não. É tranquilo porque a gente conhece cada criança... estamos o ano todo com elas e praticamente quatro horas por dia”.

(Professor “C”)

“Não... tenho facilidade em decorar o rostinho dos alunos e sei o que cada um faz ou deixa de fazer”.

(Professor “E”)

“Não. A gente já conhece as crianças e pelo menos até agora não tenho dificuldades”.

(Professor “M”)

“Para avaliar não porque são todos da mesma faixa etária, tem os mesmos problemas... tem uns que tem mais, mas é tranquilo”.

(Professor “P”)

O que se pode observar na fala desses professores é que agem pautados no senso comum, desconsiderando ou mesmo desconhecendo as formas, técnicas, instrumentos e critérios de avaliação, conhecimentos necessários não só para ministrar a disciplina de Educação Física, mas para qualquer educador, em qualquer outra disciplina.

Conforme se pode visualizar no quadro 06, há 08 professores que afirmaram sentir dificuldades em avaliar os alunos na disciplina de Educação Física. Esses professores atribuem as dificuldades à falta de formação na área. Eis o que dizem esses professores:

“A gente não tem a formação em Educação Física para avaliar isso [aprendizagem em Educação Física] e também não sabemos direito das técnicas dos esportes... das questões da Educação Física. A gente não tem nem capacitação”.

(Professor “H”)

“Sim... é muito complicado. A gente não tem formação específica. Ano passado teve um curso de um dia. O que a gente vai aprender em um dia?”

(Professor “J”)

Apesar de a disciplina de Educação Física estar assegurada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 26, § 3, destaca que essa disciplina está integrada à proposta pedagógica da escola, e é um componente curricular obrigatório da educação básica, não se assegura a atuação exclusiva do docente licenciado em Educação Física. Portanto, pedagogos podem assumir essa disciplina e, no caso do município de Assis Chateaubriand, até mesmo licenciados em Ciências Sociais, ou acadêmicos do curso de Geografia ministram-na.

Como nos ensina Bakhtin (2010), nossos enunciados são manifestações dialógicas compostas por outras manifestações, sempre sendo complementados por outros textos. Essas relações dialógicas do discurso dos entrevistados nos permitem considerar que a não formação específica em Educação Física limita a prática não só do processo avaliativo, mas da ação didático-pedagógica como um todo, já que a ação dos sujeitos parece banhar-se em dúvidas, medos e inseguranças.

Outros 04 professores entrevistados citam a subjetividade como um aspecto que traz complexidade ao processo avaliativo:

“Avaliar o movimento eu acho muito subjetivo. Acabo fazendo um apanhado geral do desenvolvimento do aluno em todas as atividades”.

(Professor “F”)

“Para avaliar todo professor deve ter dificuldade... você tem que levar em conta que cada criança é um ser individual. Então primeiro você tem que entender ele pra depois fazer uma avaliação correta, mas não é fácil”.

(Professor “L”)

“Sinceramente? Eu tenho [dificuldade]. A avaliação é muito ampla... você tem que conhecer seu aluno. A avaliação é um negócio muito complicado. A gente tem que estudar mais, buscar, se informar... cada vez mais a gente percebe que não sabe de nada”.

(Professor “O”)

Quando discutimos sobre a avaliação da aprendizagem – apoiados em Hurtado (1988), Mendes *et al* (2007) e Darido e Rangel (2014), trouxemos os vários aspectos da avaliação – motor, afetivo, cognitivo e atitudinal – bem como a complexidade que abrange suas modalidades, objetivos, procedimentos e instrumentos. Sendo assim, nos parece que esses professores percebem a complexidade que envolve a avaliação; compreendem que não é somente tomar o desempenho dos alunos em uma prova, mas sim observar o conhecimento que o aluno traz consigo e suas características pessoais, e se acrescenta, o conhecimento sobre o próprio objeto da disciplina, por meio do domínio de seus conteúdos.

Se por um lado a percepção de subjetividade no momento de avaliar pode revelar que não há objetividade na ação pedagógica destes professores, por outro lado a ideia de que avaliar é um exercício complexo pode ser o passo inicial para que seja encarada, como defendem Darido e Rangel (2014), como uma avaliação que pretende adequar-se ao cotidiano dos alunos, que contribui para o autoconhecimento, que é diversificada, ou que seja algo transformador.

Outro ponto importante que podemos destacar é que quando falamos em dificuldades na avaliação muitas delas estão relacionadas à avaliação de forma geral e nem tanto especificamente à da Educação Física. Tais dificuldades não podem ser justificadas pela falta de conhecimento em Educação Física, mas aos aspectos pedagógicos atrelados à Educação de modo geral.

Um professor alegou sentir dificuldades em avaliar seus alunos pelo fato de estes nem sempre realizarem as atividades:

“Para os alunos a Educação Física não é aprender alguma coisa. É um momento que não tem aula e pode descansar. Por isso tenho dificuldade...”.

(Professor “Q”)

Observou-se certa insegurança desse professor no momento da entrevista. Mas, a insegurança e o sentimento de incapacidade de solucionar os problemas que se apresentam nos parecem normais, dada a falta, sobretudo, de experiência e conhecimentos teórico-metodológicos para atuar. Além disso, sua fala evidencia que lhe foram distribuídas aulas de forma repentina e que o descaso com a disciplina é algo presente:

“Acabei assumindo a disciplina porque o professor não dava aula. Ficava lá, mexendo no celular... sumia, ia fazer outras coisas. Os alunos não sabem fazer nada... parecem que estão pedindo socorro porque a Educação Física está ‘a perigo’ mesmo. Eles saem do ensino fundamental I sem saber de nada... e às vezes eu não sei o que fazer...”

(Professor “Q”)

Fica claro nessa enunciação que o próprio professor, estudante do curso de Educação Física, está também pedindo “socorro”. Ele denuncia e chama a atenção para que a disciplina ocupe um outro patamar.

Mais uma vez aparece o componente “não respondeu”. Esse sujeito (Professor “I”) fez uso mais uma vez do direito de não responder ao questionamento, assim como o fez nas questões sobre os aspectos avaliados nos alunos e instrumentos utilizados na avaliação. O que, de fato, parece-nos coerente pois a opção em não responder coaduna com sua postura reticente durante a entrevista.

Voltamos a dizer que alguns sujeitos da pesquisa optaram em não responder alguns questionamentos por algumas razões como, por exemplo, a não obrigatoriedade em responder tudo que lhe fosse indagado; talvez pelo receio em fazê-lo a uma pesquisadora da área, o que poderia deixá-los com a sensação de que estavam sendo julgados ou avaliados ou que porventura não dominavam o objeto de discussão e queriam evitar maiores constrangimentos.

3.2.6 Interação entre os docentes

No que concerne à existência de diálogo entre os professores da disciplina de Educação Física e os demais professores de cada escola no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos, obtivemos várias respostas que compuseram esta categoria. Com o intuito de ampliar a compreensão sobre a prática avaliativa de cada sujeito questionamos: “há uma intermediação entre você e os professores das outras disciplinas quanto ao desenvolvimento de seus alunos?”. Como se vê, o termo intermediação deve ser entendido aqui como interação.

Quadro 7: Intermediação Docente

Componente	Professores (nº)
Sim. Comportamental.	02
Sim. Rendimento cognitivo e motor.	03
Sim. Comportamento e rendimento cognitivo e motor.	08
Sim. Comportamento e conteúdo.	02
Não há.	02
Total	17

Organização da autora (2014)

Nesse quadro observamos que a maioria dos entrevistados (15) responde de forma positiva ao questionamento, ou seja, existe uma relação de troca de informações entre os professores quando se trata de seu alunado.

É importante que essa interação ocorra, pois a troca de saberes pode contribuir para a consolidação da prática pedagógica no trabalho docente. Brito (2006), também reconhece que o trabalho docente deve ser mediado pela construção e reconstrução contínua da prática pedagógica com base nas trocas entre seus pares.

Guarnieri (2005) e Pimenta (2002) também identificam que a prática do professor é resultante não só do acúmulo de experiências como também do campo perceptivo das inter-relações que o professor vai realizando na comunidade escolar. Deve ser um permanente processo de reflexão da prática do professor mediada pelos seus colegas de trabalho, pelos textos produzidos por outros educadores.

Apesar de essa relação existir, constatamos que esta intermediação acontece por fatores distintos como: comportamento, rendimento cognitivo e motor e conteúdo. Como veremos nas falas dos entrevistados, os professores dialogam principalmente quando observam problemas disciplinares e redução do rendimento escolar, seja ele cognitivo ou mesmo motor.

Algumas das respostas à pergunta foram:

“Conversamos pouco, Só quando há problemas comportamentais”.

(Professor “B”)

“Sim. Quando eu observo que um aluno não está mais se desenvolvendo como antes, ou está se comportando de um jeito diferente, eu sempre converso com a professora regente”.

(Professor “E”)

“Sim. Conversamos se o aluno tem algum problema, se ele se destaca em alguma coisa, se é comunicativo... normalmente se ele vai bem em Educação Física também vai bem na sala”.

(Professor “G”)

Em relação a conteúdo, este é tema de diálogo quando um professor decide trabalhar alguma proposta junto com o professor regente:

“Sim. Às vezes eu trabalho música, aí eu pergunto para professora regente se ela vai trabalhar algum texto relacionado àquela música”.

(Professor “D”)

Apesar de maioria dos professores dizer que há conversas entre seus pares, elas só acontecem em momentos isolados, como é o caso das reuniões de conselho de classe que ocorrem ao final de cada bimestre. Seria interessante que esses momentos fossem multiplicados assim como os aspectos a serem discutidos, desta forma os professores ampliariam seus conhecimentos sobre seus alunos e poderiam dividir experiências.

Outro ponto percebido foi a convergência entre os aspectos que são discutidos entre os professores e os aspectos que os entrevistados alegam avaliar. Ou seja, os professores que disseram avaliar os aspectos comportamentais de seus alunos, por exemplo, conversam exatamente e tão somente sobre isso com seus colegas docentes.

O último componente presente nesta categoria foi a da não interação entre docentes. Dois professores abordaram a questão de forma brevíssima, sem justificativas, apenas dizendo que não havia diálogo com os demais professores a respeito do desenvolvimento dos alunos. Entretanto, pode-se inferir que talvez seja pelo fato de esses dois professores ainda serem estagiários e sua presença em

conselhos de classe não ser obrigatória. Mesmo que essa seja a realidade, devemos lembrar que estes estagiários estão trabalhando com a disciplina de Educação Física, portanto, é necessário que haja interesse por parte dos mesmos ou corre-se o risco de iniciar um ciclo em que o professor não participa do conselho de classe e por não participar, os demais professores e membros da equipe pedagógica podem acreditar que sua presença realmente é irrelevante. Desta forma, sendo esta presença dispensável, quando ela ocorrer não há razão do professor desta disciplina se manifestar.

Assim, ao serem questionados se há interação com os outros docentes, colegas de trabalho, as respostas foram:

“Não há”.

(Professor “A”)

“Não. Não converso muito... mas a coordenadora disse que se eu quiser posso participar do conselho de classe”.

(Professor “Q”)

3.2.7 Referencial Teórico-metodológico

Quadro 8: Referencial Teórico Metodológico Utilizado para Avaliação

Componente	Professores (nº)
Currículo da AMOP	12
Não utiliza	02
Teoria Desenvolvimentista	01
Não soube responder	02
Total	17

Organização da autora (2014)

De acordo com o próprio documento da AMOP (2007), é fato que o município de Assis Chateaubriand faz uso desse Currículo, portanto, é de se esperar que todos os professores da disciplina de Educação Física, bem como os demais professores, não só tenham acesso, como conheçam o referido documento.

Esse documento foi formulado por meio de um trabalho articulado com as redes municipais de ensino da região oeste do estado do Paraná. E sua elaboração é

resultado de dois anos de intensos estudos, de reflexões, de embates teóricos, de sistematizações, de leituras, de discussões e de análises do coletivo dos educadores os quais, respeitando o movimento próprio de cada rede e, por sua vez, de cada escola, partiram de contribuições teóricas de alguns autores, das experiências e compreensões do que já se fez ou se faz em nossas escolas. Dessa forma, foram explicitados os pressupostos a partir dos quais está organizado o currículo escolar e as disciplinas, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos (AMOP, 2007, p.10).

Dessa forma, a maioria dos professores entrevistados relatou utilizar o currículo da AMOP (12 sujeitos), principalmente no momento do planejamento das aulas. Destes, alguns não sabiam que a disciplina de Educação Física era norteadada por esse Currículo. Solicitamos, então, que os professores nos mostrassem o documento. Assim, pode-se ter a certeza de que se tratava do currículo básico da AMOP. No entanto, o Currículo não é a única fonte de pesquisa dos professores, como se pode ver a seguir:

“Geralmente eu pesquiso na internet algumas atividades.”

(Professor “C”)

“A gente usa o documento que a Secretaria de Educação nos fornece. Então a gente procura fazer aquilo que o documento pede... transformar em atividades... também pesquiso na internet algumas informações e em cima disso eu faço meu programa de trabalho”.

(Professor “F”)

“Eu recebi um documento dos professores dizendo o que eu tenho que trabalhar com os alunos. Aí, em cima disso eu faço as atividades e planejo o plano de aula. Foi um documento que a diretora passou”.

(Professor “P”)

Desses 12 professores apenas 04 responderam prontamente, dizendo fazer uso do documento. A fala dos outros 08 professores foi direcionada ao local de busca de atividades práticas para as aulas de Educação Física, sendo a *internet* muito citada como ferramenta. Assim, pode-se dizer que figura nas atividades desses professores, as diferentes vozes que aparecem na internet sobre as atividades que desejam desenvolver na disciplina.

Ainda que o questionamento se restringisse em saber qual referencial teórico-metodológico cada professor utilizava, e não se os mesmos conheciam o documento norteador de sua ação pedagógica, pode-se deduzir que há um aparente desconhecimento por parte dos entrevistados sobre a existência de um currículo para a escola pública direcionado à região oeste do Paraná. Logo, se não há esse conhecimento, o referencial adotado não é seguido.

“Usamos um documento que a Secretaria de Educação fornece.”

(Professor “J”)

“Eu vejo atividades na internet. Tem um material que a gente recebe da Secretaria de Educação que vem com os conteúdos”.

(Professor “N”)

“Tem um material que a prefeitura manda. Lá diz que tem jogos de linha, em círculo, esportes... mas eu tenho uma apostila com várias atividades... mas não tem autor não... acho que foi pego da internet”.

(Professor “M”)

Outro componente categórico observado foi a da não-utilização de referencial teórico. A fala destes 02 professores (conforme quadro 08) resumiu-se às atividades aplicadas:

“Geralmente eu pesquiso na internet algumas atividades.”

(Professor “C”)

“Pesquisa na internet atividades diferentes, dinâmicas... essas coisas”.

(Professor “K”)

Um professor citou a teoria Desenvolvimentista de Gallahue (2003) que também é citada no Currículo da AMOP:

“Não sei se é usado algum documento porque estou só substituindo. Existe um planejamento mas não sei se é o da AMOP. Eu acabo usando mais a teoria Desenvolvimentista que é o que estou aprendendo na faculdade”.

(Professor “Q”)

Quando este professor se refere à teoria Desenvolvimentista está explicitando a voz que ecoa em sua formação. É esta teoria que está construindo o seu fazer e que constitui este professor de Educação Física.

O enunciado do professor “Q” possibilita apreender que, apesar de ignorar se há ou não um documento norteador, ele faz uso de uma concepção específica da Educação Física escolar. Isso se deve ao fato de sujeito ser acadêmico do curso de Educação Física, e, certamente, o estudo de tal teoria e os conhecimentos da área levam-no a aplicá-los em sua prática.

Mais uma vez pode-se perceber a polifonia, categoria teórica bakhtiniana, que segundo Fiorin (2006) mostra que o sujeito não está sozinho em seus enunciados. A fala do professor “Q” apresenta a trama de diferentes vozes que a compõem. Vozes explícitas ou não, possivelmente provenientes da sua graduação, dos teóricos estudados ou mesmo dos docentes e colegas com que se relaciona na academia.

O último componente da categoria “referencial teórico-metodológico” revela que 02 professores não souberam responder ao questionamento sobre o referencial teórico-metodológico adotado:

“Não sei te responder isso não...”.

(Professor “A”)

“Não sei... prefiro não responder”.

(Professor “I”)

Qualquer currículo orientador, em qualquer disciplina, sobre o que ele dimensiona sobre avaliação, as concepções que ali constam, sua contextualização histórica, seus pressupostos legais, filosóficos e etc., deve ser considerado cotidianamente já que faz parte da vida profissional dos professores municipais de Assis Chateaubriand. O Currículo da AMOP (2007) pretende que os educadores compreendam que “é uma proposta pensada por muitos onde procurou-se explicitar uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento” (p. 10).

É preocupante quando um educador não sabe dizer se há um referencial teórico, se existe algum documento que traga os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos, conteúdos e orientações para realizar o processo de avaliação. Isso pode significar que o educador está à mercê de qualquer outra coisa para preparar seu trabalho e isso contribui para a desvalorização da Educação Física escolar.

Pimenta (2006) lembra que a prática docente é formada tanto pela prática quanto pelas teorias da educação. Estas embasam aquela; tornam-na fundamentada; explicitam e ajudam a compreender com mais profundidade e rigor as muitas situações cotidianas ou não. A interação, o diálogo entre saberes, pode gerar o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

Com a realização da investigação, a análise dos dados amparada pelas categorias bakhtinianas, pudemos perceber que a avaliação da aprendizagem em Educação Física, bem como a prática pedagógica de um modo geral, reflete as concepções de Educação Física que cada sujeito traz consigo.

Os enunciados de cada professor, vistos sob a ótica polifônica bakhtiniana, permite apreender que o que foi dito é resultado de todo um processo histórico constituído a partir da formação acadêmica, das dificuldades enfrentadas nas escolas, das incertezas, das certezas, enfim, a partir das variáveis que constituíram a prática docente destes sujeitos.

Observou-se que concepções de Educação Física como a Psicomotora, Desenvolvimentista e Saúde Renovada se mostraram mesmo que os sujeitos não as citassem. A concepção de que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua, diversificada e utilizada também como diagnóstico, não faz parte da prática pedagógica de todos os sujeitos da pesquisa. Isso afeta a área da Educação Física,

pois parece haver um ciclo em que a disciplina não é valorizada, e por não ser valorizada professores de qualquer outra disciplina, ou mesmo sem formação alguma, podem ministrá-la. As aulas, sendo ministradas por indivíduos que não possuem formação ou conhecimento específico perdem a qualidade. Uma disciplina que carece de professores formados (apesar de estes existirem!), que carece de recursos físicos e recursos materiais, tende a ser vista com menor importância. Como disciplina complementar.

4. CONSIDERAÇÃO FINAIS

Na presente dissertação objetivamos investigar como os professores do município de Assis Chateaubriand que lecionam a disciplina de Educação Física procedem diante da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os estudos de Bakhtin e seu Círculo contribuíram no desenvolvimento do estudo, pois, por meio de sua concepção de linguagem entendemos que o enunciado é a unidade básica da linguagem e que se apresenta carregado de polifonia. O entendimento das categorias teóricas bakhtinianas tornou possível a compreensão do discurso dos professores e a apreensão de como se dá a avaliação da aprendizagem em Educação Física realizada por esses sujeitos. Ainda assim, devemos salientar que estas categorias estavam presentes em todo processo de pesquisa, em cada leitura e análise.

Ao analisar o discurso dos sujeitos mediante a ótica bakhtiniana de linguagem foi possível perceber como o trabalho de cada professor se desenvolve. Quando o autor nos diz que o discurso é constituído de diversos enunciados que são produzidos por um sujeito histórico e social e, que a polifonia se manifesta por meio das diferentes vozes que vão compor esses enunciados, foi possível apreender diversas facetas da prática pedagógica avaliativa dos entrevistados, como, por exemplo, a falta de preparo em lecionar especificamente a disciplina de Educação Física, o senso comum que prevalece nessa prática, perceptível em algumas falas ou mesmo algumas lacunas e fragilidades em conhecimentos que são básicos e fundamentais para a prática de qualquer professor.

De modo geral, os professores demonstraram as vozes que se interpenetram em seus discursos. Foi possível ouvir as vozes da formação acadêmica – todas fora da área da Educação Física – quando havia receio e dificuldade em responder determinados questionamentos ou mesmo quando havia o alerta de que não possuíam formação específica. A pluralidade de vozes existente no discurso também é proveniente da memória enquanto estudante, de como foi vivenciada a Educação Física durante o tempo em que nossos sujeitos eram alunos.

Os procedimentos adotados pelos professores – periodicidade, aspectos avaliados, instrumentos e referencial teórico utilizado – correspondem ao que

constitui a prática do sujeito enquanto professor como também a maneira como a Educação Física é concebida no município. Ou seja, como disciplina complementar, lecionada por professores com diversas formações acadêmicas ou mesmo estagiários, que dividem seus espaços com outras três disciplinas, também consideradas complementares.

Quando abordamos as concepções de Educação Física apreendidas por meio dos enunciados, percebemos que se relacionam com a proposta da Saúde Renovada que contempla conhecimentos que possam auxiliar os alunos quanto à adoção de hábitos saudáveis e a Desenvolvimentista que oportuniza ao aluno experiências que garantam o desenvolvimento das habilidades motoras. Parece não haver conhecimento sobre as concepções de Educação Física, a não ser quando um estudante da área emite suas considerações. Já quando nos voltamos para as concepções de avaliação, percebe-se que os professores não contemplam a avaliação da aprendizagem como algo que abrange a totalidade da conduta do indivíduo que envolve as dimensões cognitiva, motora e atitudinal.

Este professor, que leciona Educação Física, não está preparado adequadamente, ou seja, falta conhecimento teórico e prático para ministrar suas aulas. É um sujeito que não tem formação específica na área e que demonstra fragilidade em vários aspectos pedagógicos. No entanto, devemos lembrar que o professor está refletindo a situação que se apresenta neste espaço-tempo. Situação de aparente descaso com a disciplina de Educação Física e, por consequência, com a avaliação desta.

Desta forma, permitimo-nos inferir que mesmo que o docente entenda a importância da Educação Física no desenvolvimento dos seus alunos e que busque informações para realizar seu trabalho da melhor forma, não pode fazê-lo sozinho, pois está cercado por um sistema educacional, que não se isola do contexto mais amplo, negligente que permite que um acadêmico do curso de Geografia, por exemplo, leccione Educação Física para crianças de cinco a dez anos de idade; quando um sistema parece fechar os olhos para os inúmeros licenciados em Educação Física que pululam na região oeste do estado do Paraná.

É compreensível quando o professor revela em seu discurso que apresenta dificuldades no momento de avaliar seus alunos. Primeiramente porque este processo, como vimos, é complexo e, posteriormente porque o sujeito não domina

os conhecimentos produzidos na área da Educação Física nem mesmo os conhecimentos de modo geral.

Assim sendo, com a realização da pesquisa e descrição e análise dos enunciados dos professores, foi possível conhecer um pouco de como é conduzida a disciplina de Educação Física no município de Assis Chateaubriand, e voltar as atenções para esta disciplina escolar que carece de profissionais qualificados, assim como, de um olhar mais atento por parte das instâncias superiores.

Este estudo abre portas para novas possibilidades de pesquisa no contexto da Educação Física escolar bem como da avaliação de aprendizagem. A intenção não é de findar o assunto em questão, nem mesmo responder a todas as indagações que possam surgir, mas de imprimir a importância que a Educação Física escolar possui e, enquanto educadora e militante, dar voz à ela.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, A. **Observação de aulas de Educação Física**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2007.
- ASSIS CHATEAUBRIAND. Disponível em www.assischateaubriand.pr.gov.br. Acesso em 07 de set. 2013.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Currículo Básico Para Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental –Anos Iniciais**, Cascavel, 2007.
- BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, M. S. F.; GASPARIN, J.L. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisas em educação: múltiplos olhares**. Maringá: Ed. UEM, 2009. p.31-48.
- BARROS, D. L. P de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de. FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p.1-9.
- BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo, Cortez, 2000.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- _____. M. et al. Por uma Didática da Possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, Autores Associados, v.28, n. 2 p. 39-53, jan. 2007.
- BRAIT, B (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo, Editora Contexto, 2007.
- _____. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo, Editora Contexto, 2009.
- _____. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1999, p. 11 - 27.
- BRAIT, B; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia Czarista à web. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASILEIRO, L. T; MARCASSA, L. P. **Linguagens do Corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança**. Pro-Posições. Campinas, vol. 19, n. 3, p. 195 – 207, set./dez. 2008.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Renovada, 2000.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

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

COSTA, J.F. **Ordem Médica e Ordem Familiar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2008.

DARIDO, S. C; RANGEL, I, C, A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2014.

DIECKERT, J. et al. A Educação Física no Brasil – A Educação Física Brasileira. In: DIECKERT, J. et al. **Elementos e Princípios da Educação Física**. Uma Antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin**. São Paulo, Parábola Editora, 2009.

FERNANDES, C. de O. FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, R.; GREENVILE, R. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar**. Motrivivência. 2007, nº 28, p. 120-138.

FERNANDEZ VAZ, A. perspectiva. Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 07-11, jan/jun. 2003.

FIORIN, J. L. de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, D..M. **Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. Campinas, 1997. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas.

FREIRE, M. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1989.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: uma pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2003.

GALLAHUE, D.L. & OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

HURTADO, J. G. G. M. **O Ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 3ª ed. Porto Alegre: Prodil, 1988.

IBGE. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 07 de set. 2013.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KISS, M. A. P. D. **Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais**. São Paulo: Manole, 1987.

LUCKESI, C.C. A escola avalia ou examina? **ABC Educativo**, 3 (16), p. 30-33. 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 2003.

MATSUMOTO, M. H. **O Ensino-aprendizado do Gesto na Aula de Educação Física**. Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade de Campinas.

MAUAD, J. M. **Avaliação em Educação Física Escolar: relato de uma experiência**. Campinas, 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas.

MELCHIOR, M. C. **Da Avaliação dos Saberes à Construção de Competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MENDES, R. et al. Observação Como Instrumento no Processo de Avaliação em Educação Física. Exedra: **Revista Científica**. Universidade de La Rioja-Coimbra. n 06, p. 57-70, 2012. Dialnet.unirioja.es Acesso em: 12 de ago. 2013.

MENDES, E. H; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. 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.

_____. et al. 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.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

NERYS SILVA, P. T. **Avaliação da Aprendizagem em Educação Física na Escola de 1º Grau**. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23.ed. São Paulo: Ática. 2000.

RODRIGUES, J. C. O corpo liberado? In: STROZENBERG, I. (Org). **De Corpo e Alma**. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.

ROSADO, A. **Observação e Reação à Prestação Motora**. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH. 1997.

SOARES, C. L. (Org). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129.

SANT'ANNA, D. B de. **Corpos de Passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANT'ANNA, I. M. **Por Que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SENGE, P. et al. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, M. U. **Perspectivas e Desafios da Prática Avaliativa de Professores em uma Escola da Rede Particular do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Marília, 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

SILVA, L. M. G. da, et al. Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p. 52-58, agosto 2000.

SORDI, M. R. L de; LUDKE, M. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas, vol. 14, n. 2, p. 267 – 290, jul. 2009.

SOUZA, N. P. Avaliação na Educação Física. IN: VOTRE, S. (org). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

SOUZA JUNIOR, M. et al. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

VARGAS, A. Movimento e gestualidade. **Revista Educação Física**. Rio de Janeiro, n. 01, p. 17-19, Dezembro de 2001.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu** [online]. 2002, n.17-18, pp. 81-103. ISSN 0104-8333.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd**. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

GINÉ, CLIMENT. A avaliação psicopedagógica. In. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação – 3**. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.275-289.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 114 - Noviembre de 2007 MONTEIRO, V. A. 2007. A **psicomotricidade nas aulas de Educação Física escolar**: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem.

Betti, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Luis Felipe <http://revistabrasil.org/revista/abertura.html> acesso em 28/11/2014. **Revista Brasil de Literatura**, Universidade Federal Fluminense, Novembro, ISSN: 1807-3794, Rio de Janeiro, 2006.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO

Título do projeto: “EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM CINÉSICA FEITA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE ASSIS CHATEAUBRIAND – PR”.

Pesquisadore(s):

Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto (Orientadora)

Franciele Fernandes Baliero (Colaboradora)

As pesquisadoras do projeto acima identificado assumem o compromisso de:

1. preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados
2. preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão
3. divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa
4. respeitar todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares na execução deste projeto

Cascavel, __06__ de setembro de 2013.



Nome e assinatura do pesquisador responsável

Nome e assinatura do pesquisador colaborador

ANEXO II

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: “EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM CINÉSICA REALIZADA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE ASSIS CHATEAUBRIAND – PR”.

Pesquisadore(s):

Franciele Fernandes Baliero

Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto (Orientadora)

Local da pesquisa:

Assis Chateaubriand

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

Marineide Azevedo Dioto – Secretária da Educação e Cultura

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) estão autorizados a realizarem a pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Cascavel, 03 de setembro de 2013.

Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: “EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM CINÉSICA REALIZADA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE ASSIS CHATEAUBRIAND – PR”.

Pesquisadores responsáveis:

Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto (Orientadora) (45)9982-4016

Franciele Fernandes Baliero (45)9927-4875

Convidamos vossa senhoria a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar como o professor de Educação Física avalia a linguagem motora de seus alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em responder a uma entrevista sobre o tema.

Durante a execução do projeto será feito perguntas sobre como desenvolve a avaliação com seus alunos, as respostas serão gravadas e anotadas em uma ficha de respostas. Quanto aos riscos, pode ocorrer algum desconforto para responder alguma questão e imprevistos nos horários de aplicação, podendo acarretar em diminuição do tempo para responder ao questionário.

Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Deixo claro que os benefícios em participar da pesquisa consiste em revelar o perfil da avaliação feita pelos professores de Educação Física do Município de Assis Chateaubriand e dar o retorno ao término da pesquisa quanto as conclusões e possíveis intervenções futuras no aprimoramento das mesmas.

Ainda informo que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa e que o mesmo não pagará nem receberá para participar do estudo. Será mantida a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos e além disso o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento. Ainda sim, caso necessite de maiores informações poderá ligar para o Comitê de Ética no número (45) 3220-3272. Caso ocorra algum imprevisto de qualquer natureza serão tomadas as devidas providencias possíveis e cabíveis.

Como já dito anteriormente, ao final da pesquisa as pesquisadoras compromete-se a divulgar os resultados da mesma para os próprios professores participantes da mesma, e, além disso, de realizar discussões com os profissionais das escolas em eventos ou encontros sobre o tema da pesquisa promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto** “EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM CINÉSICA REALIZADA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE ASSIS CHATEAUBRIAND – PR”.

Nome do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura: _____

Nós, **Ivete Janice de Oliveira Brotto e Franciele Fernandes Baliero**, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel, _____ de _____ de 20____.



Pesquisador Responsável: Ivete Janice de Oliveira Brotto

Pesquisador Colaborador: Franciele Fernandes Baliero

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista semiestruturado (será gravada) a ser realizado com professores que ministram a disciplina de Educação Física, no Ensino Fundamental I, em escolas públicas do município de Assis Chateaubriand. Este é parte integrante do projeto de pesquisa de dissertação intitulado “EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM CINÉSICA REALIZADA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE ASSIS CHATEAUBRIAND – PR”. Este projeto é desenvolvido pela discente do programa de Mestrado em Educação (Unioeste) **Franciele Fernandes Baliero**, sob orientação da Professora Doutora Ivete Janice de Oliveira Brotto.

Escola: _____.

Dados Gerais de Identificação:

1 – Gênero

M () F ()

2 – Idade: _____.

3 – Estado Civil:

Solteiro ()

Casado ()

Outro () _____

4 – Titulação:

Graduado () Qual: _____

Especialista () Qual: _____

Mestre () Qual: _____

Doutor () Qual: _____

Outro () Qual: _____

5 – Ano de conclusão da graduação: _____.

6 – Tempo de experiência na disciplina de Educação Física _____.

7 – Regime de trabalho: _____

8 – Turmas (anos/séries) em que atua: _____

Questões:

1- Com que periodicidade você realiza a avaliação do seu aluno?

2 – Quais aspectos são avaliados no aluno?

3 – Você entende a motricidade humana como linguagem? Explique:

4 – Utiliza algum instrumento para realizar a avaliação? Qual/quais?

5 – No seu ponto de vista, a Educação Física auxilia no processo de desenvolvimento geral do aluno? Explique.

6 - Ao avaliar seus alunos, você encontra alguma dificuldade? De que ordem?

7 – Há uma intermediação entre você e os professores das outras disciplinas quanto ao desenvolvimento de seus alunos?

8 – De que referencial teórico metodológico você se utiliza para organizar a avaliação dos seus alunos em Educação Física?