

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

THALITA FERNANDA DE OLIVEIRA MACEDO

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E PROCESSOS AVALIATIVOS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DE PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E DE
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES**

BAURU
2016

THALITA FERNANDA DE OLIVEIRA MACEDO

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E PROCESSOS AVALIATIVOS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DE PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E DE
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU
2016

Macedo, Thalita Fernanda de Oliveira.

Expectativas de aprendizagem e processos avaliativos na educação física para os anos iniciais do ensino fundamental : análise de proposições teóricas e de perspectivas de professores / Thalita Fernanda de Oliveira Macedo, 2016
205 f.

Orientador: LÍlian Aparecida Ferreira

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Expectativas de aprendizagem. 2. Processos avaliativos. 3. Educação física escolar. 4. Anos iniciais do ensino fundamental. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE THALITA FERNANDA DE OLIVEIRA MACEDO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.**

Ao primeiro dia do mês de fevereiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof^ª Dr^ª LILIAN APARECIDA FERREIRA do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof^ª Dr^ª DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. FERNANDO DONIZETE ALVES do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana/ Universidade Federal de São Carlos, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de THALITA FERNANDA DE OLIVEIRA MACEDO, intitulada: **"Expectativas de aprendizagem e processos avaliativos na Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental: análise de proposições teóricas e de perspectivas de professores"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros presentes da Comissão Examinadora.

Prof^ª Dr^ª LILIAN APARECIDA FERREIRA
Prof^ª. Dr^ª. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER
Prof. Dr. FERNANDO DONIZETE ALVES

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental comprometidos com o ensino da Educação Física na escola.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois ele é fiel e justo com seus filhos.

Aos meus pais **Vilma Baptista de Oliveira** e **Cláudio Alves de Oliveira**, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos de minha vida, sendo responsáveis por tornarem este sonho realidade.

Ao meu marido **Sérgio Roberto de Macedo e Silva**, a quem, sem dúvida, devo muito nessa caminhada. Obrigada pelo apoio, carinho e compreensão.

Aos amigos do Mestrado Profissional, que acompanharam de perto todas as angústias, inquietações, mas também alegrias, por meio de palavras de conforto e incentivo.

Aos amigos e colegas, companheiros de trabalho e irmãos na amizade que fizeram parte dessa longa jornada.

Aos amigos no NEPATEC, **Isabella, Angela, Rodrigo, Lia e Talita**, que sempre estiveram à disposição para as longas conversas.

Aos **professores participantes**, obrigada por compartilhar esse sonho comigo e por ter participado para a sua realização.

As professoras **Fernanda Rossi** e **Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma** que aceitaram o convite para compor a banca como suplentes.

Aos professores **Fernando Donizete Alves** e **Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger**, agradeço por terem aceitado compor a banca para contribuir com esta pesquisa.

A professora **Lílian Aparecida Ferreira**, pela orientação no mestrado. Obrigada por tudo, pelo carinho dedicado, pela amizade e compreensão, e pela confiança que você depositou em mim e acreditar que eu era capaz.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em especial ao corpo docente e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica.

Ao Programa Mestrado & Doutorado de Formação Continuada de Educadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa de estudos no período do mestrado.

Obrigada a todos, pois sou muito grata a todos vocês!

RESUMO

A temática em torno das expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos vêm sendo discutida há muito tempo, avançando bastante, mas obviamente ainda existem lacunas e o momento atual é muito propício para se pensar nisso, dada a discussão que se coloca em torno das proposições curriculares nas redes de ensino e da base nacional comum curricular. Em face da importância de se realizar pesquisas sobre esse assunto e pelo interesse na implantação de ações direcionadas a amenizar os dilemas que vão se colocando neste âmbito, pretendemos, neste estudo, investigar e analisar as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, culminando numa matriz orientadora na qual estejam presentes tanto as expectativas de aprendizagem quanto os processos avaliativos. Para tanto, essa pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa de investigação a partir de um estudo exploratório. Como técnica de coleta utilizamos as entrevistas semiestruturadas com trinta professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial, com os três primeiros anos. Com base no eixo *Expectativas de aprendizagem*, emergiram do estudo as categorias de análise “*Dimensões dos conteúdos*” e “*Associação entre objetivo e conteúdo*”, e do eixo *Avaliação*, as categorias foram “*Processos avaliativos*”, “*Dificuldades para avaliar*” e “*Expectativas para facilitar o processo avaliativo*”. Podemos apontar que o cenário da literatura e o contexto da pesquisa estabelecem uma perspectiva acerca das dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais), a Educação Física sendo entendida como uma disciplina que integra o aluno na cultura corporal de movimento, a organização curricular pensada por ciclos de escolarização e uma diversificação dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados para a avaliação nas aulas. Como considerações, registramos nossas impressões a respeito da importância de sistematizar as expectativas de aprendizagem por ciclos escolares, contemplar os conteúdos a partir dos saberes para conhecer e para praticar e a utilização dos instrumentos de avaliação, com o objetivo de descobrir os caminhos percorridos pelos alunos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem no intuito de oportunizar a efetiva aprendizagem. Também, reconhecer que existem caminhos possíveis para trabalhar a avaliação em Educação Física, explorando a temática das expectativas de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e valorizando os saberes produzidos pelos professores. A expectativa com esta investigação foi, a partir da articulação entre as produções bibliográficas e os dados coletados com os professores, por meio de entrevista, a possibilidade de construir um livreto no qual estivessem demarcadas tanto as expectativas de aprendizagem quanto os processos avaliativos na Educação Física escolar para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Este material elaborado teve como propósito sistematizar as expectativas de aprendizagem e os instrumentos de avaliação, a fim de orientar os professores de Educação Física no desenvolvimento das práticas avaliativas na escola. Além disso, fornecer subsídios para tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico, contribuindo dessa forma para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Expectativas de aprendizagem. Processos avaliativos. Educação Física escolar. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The theme around the learning expectations and the availability processes has been discussed since long, having come forth quite a bit, but there are still gaps obviously seen, and the current moment of time is rather proper for this kind of discussion, considering the debate around propositions for learning programs within the school systems and the national learning program. Upon the importance of performing research about this subject, and for the interest in the implementation of actions directed towards lessening the dilemmas that are being faced in this context, this study intends to investigate and analyze the expectations of learning and the evaluation processes of Physical Education within the first three years of the elementary level of school, culminating in an orienteering compass in which both the learning perspectives and the evaluation processes are present. For this purpose, the research was guided by the qualitative approach of investigation based on an exploratory study. As a technique for collecting data, we have used semi-structured interviews with thirty Physical Education teachers working on the first years of elementary school, in special the first three years. Based on the guide of *Learning expectations*, from this study emerged the analysis categories “*Dimensions of content*” and “*Association between goals and content*”, while from the guide of *Evaluation*, the categories were “*Evaluation processes*”, “*Difficulties of evaluating*” and “*Expectations to make the evaluation process easier*”. We can point out that the contexts of literature and research establish a perspective around the dimensions of content (within the levels of attitude, concept and method), in which Physical Education is comprehended as a subject that integrates students in a corporal culture of movement, in addition to the curricular organization thought of by learning circles and a diversification of procedures and data-collecting instruments used for the classes’ evaluation. As considerations, we have registered our impressions on the importance of systematizing the learning expectations in learning cycles, as well as covered contents based on the knowledge required to absorb and practice the use of the evaluation instruments, having the objective of finding the paths walked by the students during the learning process, with the intent of making effective learning to be available. In addition to that, we have recognized the fact that there are possible ways to work with evaluation processes on Physical Education, exploring the themes of learning expectations in the first few years of elementary school, and recognizing the values of the knowledge produced by teachers. The expectative of this investigation, based on the articulation between bibliographical productions and the data collected from interviewing the teachers, was the possibility of building a booklet in which both the learning expectations and the availability processes for Physical Education in the first three years of elementary schools were clearly traced. This elaborated material had the goal of systematizing the learning expectations and the evaluation instruments, having the goal of orienting Physical Education teachers in the development of the evaluation practices in school. In addition to that, it strives to provide basis for decision-making about the pedagogical labor, in this manner contributing to the teaching and learning process on Physical Education classes.

Keywords: Learning expectations. Evaluation processes. Physical Education in schools. First years of elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos	27
Quadro 2 - Equivalência idade e série/ano escolar em diferentes legislações para o Ensino Fundamental	27
Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental	49
Quadro 4 - Eixo apreciação das diferentes manifestações das linguagens da cultura corporal na Educação Física	51
Quadro 5 - Eixo Execução nas Diferentes Linguagens da Cultura Corporal na Educação Física	51
Quadro 6 - Eixo Criação nas Diferentes Linguagens da Cultura Corporal da Educação Física	52
Quadro 7 - Eixo Conhecimento e Reflexão Sobre as Experiências, Saberes e Fazeres nas Linguagens da Educação Física	52
Quadro 8 - Proposta de sistematização dos conteúdos para a Educação Física de 1ª série/2º ano	53
Quadro 9 - Proposta de sistematização dos conteúdos para a Educação Física de 2ª série/3º ano	55
Quadro 10 - Objetivos do docente propostos para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	59
Quadro 11 - Organização Curricular para Educação Física 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental	63
Quadro 12 - Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 1º ano do Ensino Fundamental	66
Quadro 13 - Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 2º ano do Ensino Fundamental	67
Quadro 14 - Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 3º ano do Ensino Fundamental	68
Quadro 15 - Perfil de formação e atuação dos docentes	115
Quadro 16 - Expectativas de aprendizagem para as séries iniciais do Ensino Fundamental	166

Quadro 17 - Concepções dos professores sobre as Expectativas de aprendizagem para séries iniciais do Ensino Fundamental	169
Quadro 18 - Expectativas de aprendizagem em Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.....	170
Quadro 19 - Avaliação em Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental	171
Quadro 20 - Perspectivas dos professores sobre os Processos avaliativos para as séries iniciais do Ensino Fundamental	175
Quadro 21 - Processos avaliativos em Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DE	Diretoria de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
FAEFI	Faculdade de Educação Física
FEFISA	Faculdades Integradas de Santo André
FIB	Faculdades Integradas de Bauru
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDB-EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PEB	Professor de Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UB	Universidade de Bauru
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMAR	Universidade de Marília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	22
1.1 A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: aspectos legais	23
1.2 Um olhar para as crianças: as infâncias e suas culturas	35
1.3 Educação Física escolar e as Expectativas de aprendizagem.....	46
CAPÍTULO 2 PROCESSOS AVALIATIVOS NA ESCOLA: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	72
2.1 A perspectiva da escola.....	72
2.2 A questão avaliativa	77
2.3 Avaliação em Educação Física escolar	91
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA	113
3.1 Abordagem de pesquisa.....	113
3.2 Técnica de coleta	114
3.3 Participantes do estudo.....	115
3.4 Contexto da pesquisa	118
3.5 Procedimento de análise dos dados	119
CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	122
4.1 Expectativas de aprendizagem	123
4.1.1 Dimensão dos conteúdos.....	123
4.1.2 Associação entre objetivo e conteúdo	128
4.2 Avaliação.....	134
4.2.1 Processos avaliativos	134
4.2.2 Dificuldades para avaliar	147
4.2.3 Expectativas para facilitar o processo avaliativo	154
CAPÍTULO 5 PRODUTO	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	197

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	198
APÊNDICE C - QUADRO PERGUNTAS E RESPOSTAS	199
APÊNDICE D - QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	200
ANEXOS - PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP	201

INTRODUÇÃO

As experiências como estudante, as relações diretas com os professores de Educação Física e a prática docente, influenciaram e influenciam diretamente na investigação desse estudo. A temática em torno das expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos vêm sendo discutida há muito tempo, avançando bastante, mas obviamente ainda existem lacunas e o momento atual é muito propício para se pensar nisso, dada a discussão que se coloca em torno das proposições curriculares estaduais e da base nacional comum. Então do ponto de vista mais geral e amplo, o assunto é extremamente pertinente, principalmente para mim enquanto profissional que estou na escola, ali no dia a dia tentando achar caminhos para resolver os dilemas que vão se colocando tanto no âmbito das expectativas de aprendizagem quanto no da avaliação em Educação Física. Essa temática possui uma estreita relação com a minha história de vida, pois pensar em expectativas de aprendizagem e em avaliação na Educação Física são questões que desde sempre me inquietaram enquanto estudante, docente e pesquisadora. A preocupação com esse tema perpassa a formação acadêmica (2004-2007), a atuação profissional (2009 até os dias atuais), a Especialização (2008-2010) e a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (2014-2016).

A formação acadêmica ocorreu no Curso de Licenciatura em Educação Física, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru. Minhas expectativas quando ingressei na graduação reforçaram o que eu queria desde o começo, atuar na escola. Nesse contexto, algumas disciplinas delinearão minha trajetória e me prepararam durante a formação inicial, como por exemplo, Educação Física escolar, Didática da Educação Física, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Práticas de Ensino em Educação Física escolar, Atividades Lúdicas, as quais proporcionaram experiências críticas e reflexivas do ponto de vista das ações metodológicas desenvolvidas pelos docentes.

Enquanto estudante de graduação, somando-se todo o embasamento teórico apropriado nas disciplinas, também vivenciei diversos estágios no âmbito da

Educação Física escolar, onde pude observar a prática docente de vários professores da área em algumas escolas públicas estaduais e particulares de Bauru. Dentre algumas experiências não muito boas, pude observar que alguns professores demonstravam não planejar as atividades dentro dos conteúdos específicos da Educação Física, também não adequavam os objetivos para cada nível de ensino, e baseavam a avaliação da aprendizagem dos alunos apenas na observação do comportamento e desempenho dos movimentos. A compreensão de tais práticas mobilizaram meu interesse a ponto de se materializar na presente pesquisa de mestrado, abrindo espaços para discussão e reflexão em torno de questões importantes acerca das concepções de ensino e aprendizagem, dos conteúdos, dos objetivos e dos processos avaliativos em Educação Física.

Após a conclusão da graduação, essas experiências me influenciaram a chegar a escola, assim meu primeiro contato como profissional nesse contexto formal de trabalho, no universo da docência, se deu a partir da aprovação em processo seletivo pela rede pública municipal de ensino de Pederneiras/São Paulo, como professora de Ensino Fundamental e Médio na área de Educação Física (Esporte, Jogos e Recreação), atuando nas escolas municipais, nos anos letivos de 2009 e 2010. Neste início de carreira, lecionando para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diversas foram às dificuldades enfrentadas na prática docente. Dentre elas posso ressaltar as questões referentes aos aspectos pedagógicos: adaptar as atividades de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos, definir os objetivos da Educação Física, selecionar os conteúdos para essa faixa etária, as expectativas de aprendizagem para cada ano de escolarização e a forma de avaliá-los, tanto na prática como na teoria.

Para sanar as dificuldades vivenciadas enquanto professora, cabe destacar o quanto foi importante o curso de Pós-Graduação em Educação Física escolar (nível Lato Sensu) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) concluído no ano de 2010, o qual me proporcionou aprendizagens significativas para prática profissional, favorecendo a resolução de diversos problemas encontrados neste início da carreira. Somando-se a essas experiências, para dar suporte a minha prática e auxiliar na organização dos planos de ensino e elaboração dos planejamentos, recorri também há algumas leituras e livros, já iniciadas na graduação, como por exemplo: “Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física” (1997) de João

Batista Freire; “Educação como Prática Corporal” (2003) de João Batista Freire e Alcides José Scaglia; “Metodologia do Ensino de Educação Física” (1992) do Coletivo de Autores, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht; “Para Ensinar Educação Física – Possibilidades de Intervenção na Escola” (2008) de Suraya Cristina Darido e Osmar Moreira de Souza Júnior; e os “Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física (PCN-EF)” (1997).

Vale ressaltar, que neste momento o sistema educacional brasileiro passava por importantes alterações, sendo o Ensino Fundamental objeto de diversos debates, e entre as mudanças significativas, ocorreu à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Neste novo contexto, como professora de Educação Física e atuando com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, destaco que sempre tive mais interesse em ministrar aulas para os alunos do 1º ao 3º ano, porque trabalhando com essa faixa etária, pude perceber uma maior interação e participação dos alunos nas aulas; a grande receptividade pelas aulas de Educação Física; por ser esta uma das fases do desenvolvimento na qual a criança está se descobrindo; pela minha preferência pelos conteúdos de jogos, brincadeiras, ginástica, atividades rítmicas, expressivas, lúdicas e recreativas; pelo fato de nas atividades que eu propunha os alunos se empenharem em realizá-las e demonstrarem sua satisfação pelas novas aprendizagens; e principalmente, pela relação afetiva entre os alunos e eu.

Quanto à avaliação na Educação Física escolar, durante o período em que estive na rede pública municipal de Pederneiras, as avaliações eram realizadas por mim ao final do ano ou bimestres letivos, ou ao final de uma unidade de conteúdos de ensino. As práticas avaliativas desenvolvidas com os alunos dos 1º, 2º e 3º anos se davam por meio de atividades e trabalhos, nas quais os alunos tinham que pintar, marcar um X ou circular objetos que poderiam usar nos membros superiores, inferiores e na cabeça; desenhar, completar ou ligar os órgãos dos sentidos; montar quebra-cabeças do corpo humano, avaliando assim seus conhecimentos sobre o corpo; desenhar objetos do lado direito ou esquerdo, observando a noção de lateralidade; atividades práticas sobre a noção de corpo, noção de espaço e de tempo, noção de direita e esquerda; circular as habilidades motoras; ligar as capacidades físicas, avaliando seus conhecimentos sobre esses conteúdos;

desenhos sobre os brinquedos e brincadeiras populares, além da confecção dos próprios brinquedos; e também eram realizadas rodas de conversa no início e ao final das aulas para discussão e reflexão com os alunos sobre o que aprendiam.

No fechamento do ano letivo, era realizada uma avaliação cooperativa, onde todos os alunos trabalhando em grupo deveriam fazer um desenho em uma folha grande. A orientação era para que desenhassem o que eles haviam aprendido durante o ano nas aulas de Educação Física. Após esse momento, os alunos sentavam-se em círculo e dialogavam sobre as seguintes perguntas: o que eles haviam desenhado e o que era Educação Física para eles?

Durante as vivências eram avaliados o comportamento e as atitudes dos alunos, principalmente a participação; através da observação era verificado se os alunos estavam aprendendo e desenvolvendo os objetivos e conteúdos propostos, e ao final era também pontuada a frequência nas aulas.

Em 2011 fui aprovada no concurso público da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) na Diretoria de Ensino (DE) de Bauru/São Paulo, efetiva como Professora de Educação Básica - II (PEB-II)¹ na disciplina de Educação Física, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda assim, uma inquietação continuava presente em minha prática pedagógica, a questão das expectativas de aprendizagem (o que se espera que o aluno aprenda) e os instrumentos de avaliação (como avaliar o aluno e onde/de que forma será registrado o que o aluno aprendeu) na Educação Física. Esta problemática surgida em decorrência das dificuldades e conseqüentes práticas por mim vivenciadas promoveram profundas reflexões e discussões sobre as importantes considerações acerca das propostas avaliativas na Educação Física escolar. Os motivos que conduziram a essas reflexões são procedentes das dificuldades sentidas em relação aos procedimentos avaliativos, como por exemplo, na avaliação dos alunos quanto à participação nas aulas, as necessidades avaliativas teóricas e práticas, como avaliar as dimensões atitudinais nas aulas, dificuldades em avaliar os alunos nos aspectos motores relacionados à dimensão

¹ Professor licenciado na área específica em que atua. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino da SEE-SP, concebemos como *professor especialista* o professor de Educação Física e o professor de Arte.

procedimental do conteúdo, ou seja, relacionadas às habilidades desenvolvidas nas práticas da cultura de movimento².

Podemos verificar que a literatura sobre a temática avaliação apresenta importantes contribuições teóricas e metodológicas, mas embora a proposição seja avaliar o aluno dentro dos aspectos da cultura corporal, esta é explicitada de modo genérico (DARIDO, 1999; SILVA, 1998-1999; AMARAL, 2008; PAULA, 2009; SILVA, 2009), apenas enfatizam alguns critérios e instrumentos de avaliação. Isto evidencia a grande dificuldade dos professores com relação ao ensino da Educação Física nas escolas e quanto à adequação do que as propostas apresentam para tal realidade.

Assim, nos livros referenciados na área (SOARES, *et al.*, 1992; BRASIL, 1997; FREIRE, 1997; FREIRE; SCAGLIA, 2003; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2008) podemos ver que as propostas avaliativas estão centradas em questões mais amplas do que nas práticas específicas de avaliação e por isso, por vezes, deixam a desejar no que se refere a avaliar ou construir e aplicar um processo avaliativo específico para as distintas populações, aqui em específico, os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A impressão, muitas vezes, em algumas obras (BRASIL, 1997; FREIRE, 1997) é de que os professores já sabem o que é um registro avaliativo e já sabem como fazê-lo. Entretanto, as produções se preocupam muito mais com discussões sobre a avaliação do que em seus processos de construção efetivos. Ou seja, revelam discursos gerais e amplos sobre a avaliação e não propriamente os modos de fazer a avaliação escolar. Tais referências propõem muito pouco em termos de instrumentos, registros, processos de avaliação, sendo o ensino, a metodologia, a didática e o planejamento, conceitos pouco abordados.

A valorização dessa questão no contexto deste trabalho, acontece justamente na medida em que ele poderia/pode ajudar os professores no momento em que estarão a frente de uma turma. Todavia, é importante enfatizar que os estudantes de graduação demonstram pouco interesse por esses temas, reconhecendo-o, muitas vezes, como uma burocracia das disciplinas e da escola, principalmente quando chegam aos estágios. Assim, vão sendo construídas as dificuldades em reconhecer que essas questões são importantes ao longo de toda a formação docente. Contudo,

² “[...] pertencem à cultura de movimento todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural.” (KUNZ, 2008, p. 112)

quando estes professores, agora recém formados, chegam à prática profissional da docência e se deparam com os alunos é que se lembram da avaliação, transformando-a em um de seus maiores dilemas.

Em se tratando do processo de avaliação, o mesmo não se restringe apenas em estabelecer uma nota, mas destacar os aspectos qualitativos das relações entre professor e aluno, que expressam e fazem parte do ensino e da aprendizagem, e não apenas como um produto final resultante dele. Além disso, a avaliação se revela como um elemento contínuo da ação educativa e está diretamente relacionado às finalidades propostas inicialmente, contemplada nos objetivos e conteúdos. Para avaliar bem é necessário se ter clareza de onde se quer chegar, tanto em termos de aquisição das competências e habilidades, quanto em termos de utilização desses conhecimentos para a vida do aluno, voltados para uma participação crítica, autônoma e reflexiva na sociedade.

Nessa direção, é preciso analisar o contexto do desenvolvimento das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração, identificar os objetivos, os conteúdos, a avaliação da aprendizagem e os procedimentos metodológicos envolvidos. Sem esta sistematização, os processos organizacionais e as metas que o professor pretende alcançar com seus alunos tendem a ficar comprometidos. Como escreve Vasconcellos (2002, p. 42) sobre a necessidade de planejar: “Uma clareza deve ser resgatada: a reprodução, o ensino desprovido de sentido, pode existir sem planejamento, todavia a recíproca não é verdadeira: se desejamos uma educação democrática, temos que ter um projeto bem definido nesta direção.”

Reconhecer a avaliação como um acesso ao universo infantil nos permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo produzidos e apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão inseridas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico no qual a criança esteja em destaque, ou seja, o professor como mediador do processo de ensino interage com o aluno de modo a potencializar seu aprendizado e desenvolvimento, por meio do acesso ao conhecimento, para melhor se posicionar frente ao contexto atual, e dessa forma, o aluno é motivado a interagir ativamente na prática educativa, confrontando suas próprias vivências individuais e coletivas com o conteúdo ministrado pelos professores.

Como ponto de partida é necessário conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, por sua vez, conhecer implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos da área.

Diante disso, centrando os olhares junto aos alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e, por causa das dificuldades mais acentuadas para avaliar este público no que tange à Educação Física, algumas indagações surgiram: O que é preciso garantir em cada ano da escolaridade, em relação à aprendizagem do aluno? O que se espera que os alunos aprendam ao final do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental? O que avaliar nas aulas de Educação Física escolar? Como fazer este tipo de avaliação? e Por quê?

A priori, nós temos que ter muito claro a concepção de sociedade, de homem, de formação do cidadão, para termos clareza do que está se avaliando, dos objetivos e dos conteúdos que devem ser desenvolvidos. Sendo assim, se a educação prioriza os valores da formação humana integral, a avaliação que lhe corresponde também estará vinculada a essa concepção, assim, de acordo com Sobrinho e Ristoff (2002, p. 53):

A concepção de educação fundada nesses valores e sua conseqüente avaliação confere prioridade ao sujeito e à subjetividade, o que implica na afirmação dos princípios societários, como a solidariedade, a cooperação, a democracia, a cidadania. Em outras palavras, preocupa-se com a formação, no sentido de que os cidadãos, à medida que se educam continuamente, tenham melhores condições para participar mais crítica e produtivamente da produção do mundo humano.

Com base nessa ação educativa, as expectativas de aprendizagem podem vir a auxiliar nos momentos finais do processo avaliativo, contribuindo assim como recurso efetivo do processo de ensino da ação do professor em sala de aula (SÃO PAULO, 2013b). Desse modo, serão adotados, nesta pesquisa, o termo expectativas de aprendizagem, na medida em que são aqui identificados como um parâmetro orientador das aprendizagens pretendidas para os alunos.

Cabe destacar aqui que as razões que levaram a priorizar este ciclo inicial de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, estão relacionadas às dificuldades já mencionadas anteriormente e, por este também ser um ciclo de alfabetização, no qual deve estar assegurado às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse

tempo de três anos, com ações centradas nas crianças, em seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, repensando os espaços e tempos escolares, nas propostas pedagógicas, no uso dos materiais, no sistema de avaliação, nas ofertas de apoio às crianças com dificuldade, no investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças (BRASIL, 2012b).

Considerando as pretensões deste estudo, procuramos ampliar o debate acerca das expectativas de aprendizagem e a avaliação em Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos).

Sob este ponto de vista, o objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, culminando na produção de uma matriz orientadora na qual estejam presentes tanto as expectativas de aprendizagem quanto os processos avaliativos. A perspectiva com esta investigação é que da articulação entre as produções bibliográficas e os dados coletados com os professores, por meio das entrevistas, seja possível melhor compreender o cenário da avaliação na Educação Física junto aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental; como também construir um livreto no qual estejam demarcados as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física escolar para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Essa proposta, portanto, se faz importante na prática de sala de aula, pois dá visibilidade às expectativas de aprendizagem e pode favorecer a construção e implementação de processos avaliativos que se orientem para a formação integral do aluno, envolvendo as diversas dimensões da relação do aprendiz com o conhecimento.

Por tal motivo a relevância desta pesquisa está em, além da importância de refletir sobre a avaliação do ensino em Educação Física, buscar elementos que fundamentem o processo avaliativo na Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais elementos, sistematizados e aplicados na escola, podem ser um incentivo para que os professores identifiquem e estabeleçam as expectativas de aprendizagem dos alunos, construam processos avaliativos condizentes com estas expectativas, bem como, desenvolvam com mais facilidade seus planejamentos de aulas, promovendo reflexões que os mobilizem a buscar mais conhecimentos sobre

o tema. Assim, se faz necessário construir e oferecer referências, suporte pedagógico e material didático para a consolidação da prática docente no âmbito da avaliação, auxiliando os professores de Educação Física.

Nesse contexto, este trabalho inicia-se no Capítulo 1 com um estudo das séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Física, em relação à legislação para este nível de ensino, as temáticas infâncias, crianças e culturas infantis assentadas em uma abordagem sociocultural, e as expectativas de aprendizagem da educação escolar e da Educação Física. Em seguida no Capítulo 2, o foco se estabelece nos processos avaliativos na escola, na educação, abordando a perspectiva da escola e a questão avaliativa, como também a avaliação da Educação Física na escola e na Educação Física escolar nestes anos escolares.

O delineamento metodológico, se caracteriza por uma abordagem de investigação qualitativa, a partir da modalidade de pesquisa exploratória. Como técnica de coleta utilizamos às entrevistas semiestruturadas com 30 professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos).

Em relação as categorias de análise que emergiram do estudo, no eixo temático *Expectativas de aprendizagem*, destacamos as “Dimensões dos conteúdos” e “Associação entre objetivo e conteúdo”, e no eixo temático *Avaliação*, as categorias de análise foram “*Processos avaliativos*”, “*Dificuldades para avaliar*” e “*Expectativas para facilitar o processo avaliativo*”.

Neste sentido, o que se espera construir com esta pesquisa é a elaboração de um material (produto) com uma matriz orientadora na qual estejam presentes tanto as expectativas de aprendizagem quanto os processos avaliativos na Educação Física escolar, especificamente para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1

AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

A princípio, reforçamos a adoção do termo expectativas de aprendizagem, por entendermos que expressam aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do Ensino Fundamental.

As expectativas de aprendizagem definem as intenções básicas de aprendizagem de um determinado processo de ensino para um estabelecido período de tempo. Dito de outro modo, as expectativas definem o conhecimento que se pretende que seja constituído/construído pelo aluno ao final de cada ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, ao definirmos as expectativas de aprendizagem, determinamos também o que é preciso ensinar a todos os alunos. Ou seja, ao orientarem o processo de ensino, as expectativas também procuram garantir que todos os alunos tenham oportunidade de aprender as mesmas coisas, ainda que cada um vá aprender de acordo com suas possibilidades pessoais e de acordo com seu repertório anteriormente constituído. Neste sentido, podemos dizer que a definição de expectativas é um instrumento que democratiza o aprendizado (SÃO PAULO, 2013b).

Desse modo, as expectativas de aprendizagem devem se nortear pelo que podemos querer, propor, implantar para atingirmos a essência da aprendizagem, dentro de um projeto nacional de cidadania e de ideais republicanos de Educação de qualidade como direito de todos. A aprendizagem se realiza por padrões qualitativos, cujo parâmetro se dá pelas percepções, experiências, elaborações, vivências colaborativas individuais e grupais do que é possível e necessário (ALMEIDA, 2011).

Associado às expectativas de aprendizagem também cabe destacarmos o termo objetivo(s) que, segundo Libâneo (1994), são antecipações de resultados e de processos que se espera alcançar com as situações de ensino e aprendizagem que acontecem na relação pedagógica, ou seja, são pontos de partida, indicando premissas gerais.

No esforço de esclarecermos ainda mais a proposição de Libâneo, os objetivos estão relacionados ao desenvolvimento de uma capacidade ampla que pode ser de natureza cognitiva, física, afetiva, social. Já as expectativas de aprendizagem se relacionam aos objetivos e estabelecem o que se espera que o aluno aprenda em um determinado tempo, considerando a faixa etária, as necessidades e interesses do grupo, contemplando a aprendizagem nas três dimensões do conhecimento de forma integrada, sendo elas: conceitual, procedimental e atitudinal³ (COSTA; ARMBRUST; TERAMOTO, 2014).

Nessa perspectiva, consideramos importante os enunciados das expectativas de aprendizagem para que tenhamos orientações acerca da ação docente na relação com os alunos e o conhecimento escolar. Dessa forma, as expectativas servirão mais como um subsídio, orientando tanto o planejamento das aulas quanto o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Com o intento de nos familiarizarmos com as expectativas de aprendizagem, especificamente no âmbito das políticas públicas nacionais para a Educação Física escolar e na literatura da área, realizamos um levantamento do que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na Proposta Curricular do sistema de ensino estadual de São Paulo, nas Orientações Curriculares do Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru e em algumas obras da Educação Física, analisando estas produções numa perspectiva reflexiva.

Tratar a Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental implica apontar seu processo de inserção neste espaço escolar. Por isso, torna-se necessário considerar sua configuração no contexto histórico educacional, materializando as trajetórias que marcaram/marcam e caracterizaram/caracterizam tal componente curricular hoje.

1.1 A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: aspectos legais

³ Esta definição, baseada em Coll *et al.* (2000) corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual), “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental) e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais.

Neste primeiro momento, realizamos uma apresentação da legislação pertinente ao Ensino Fundamental, com destaque aos anos iniciais, e posteriormente buscamos elementos que contribuíssem para entender a Educação Física como componente curricular e como área do conhecimento na escola.

Recentemente, o Ensino Fundamental tem sido objeto de diversos debates no Brasil (ARELARO, 2005; CURY, 2002; MORO, 2009; KLEIN, 2011), passando por importantes alterações.

Desde sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis escolares. Entre as mudanças recentes, está a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Escolar é dividida em Educação Básica e Educação Superior. O Ensino Fundamental, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, compõe a Educação Básica.

A LDB no artigo 32 (BRASIL, 1996) define que o Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em seu artigo 87 (BRASIL, 1996, p. 29), podemos destacar o terceiro parágrafo que determina a matrícula para todas as crianças a partir dos seis anos de idade:

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

Diante da ampliação do Ensino Fundamental com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade, mais que uma determinação legal, o Ensino Fundamental de nove anos configura-se como a efetivação de um direito, especialmente às crianças que não tiveram acesso anterior às instituições educacionais.

Além da LDB, o Ensino Fundamental também é pautado por outros documentos, que constituem o amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental, como as DCN, o Plano Nacional de Educação (PNE), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino.

Com a aprovação do PNE Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro 2001 (BRASIL, 2001a), o Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da Educação Nacional.

O PNE tem como objetivos a elevação global do nível de escolaridade, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público. Os objetivos e metas propostos visam garantir o atendimento do Ensino Fundamental, ampliando e universalizando o acesso. O item 2 dos objetivos e metas se destaca pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de sete a 14 anos (BRASIL, 2001a).

Segundo as DCN, para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013), a ideia central das propostas contidas no PNE é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional possa oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos e alcancem maior nível de escolaridade.

No entanto, para que estas oportunidades de aprendizagem se concretizem ao longo dos níveis escolares, precisamos pensar em propostas de trabalhos pedagógicos que contemplem e priorizem os objetivos e conteúdos para essa faixa

etária, além do desenvolvimento das múltiplas linguagens que englobam as diversas formas de se expressar, brincar, socializar, criar e desenvolver a autonomia.

Em 2005, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005a), altera a redação da Lei 9.394/96, nos seus artigos 6º, 30º, 32º e 87º, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade:

Art. 32º. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...] (BRASIL, 1996, p. 12).

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental (BRASIL, 2005a, p. 1).

A Lei 11.114/05 atende em parte a meta do PNE no que se refere à ampliação para nove anos do Ensino Fundamental, com início aos seis anos. O PNE determina a alteração do Ensino Fundamental para nove anos e estabelece uma idade de seis anos para o ingresso, conforme a Lei 11.114/05. Entretanto, o atendimento dessa meta ocorrerá logo em seguida com a promulgação da Lei 11.274/06.

A duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A LDB foi alterada em seus artigos 29º, 30º, 32º e 87º, através da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e delimitando o prazo de implantação pelos sistemas educacionais até 2010:

Art. 5º. Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º. desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º. desta Lei. (BRASIL, 2006, p. 1)

Cabe destacar, que a Lei nº 11.274/06 atende a meta estabelecida no item 2 dos objetivos e metas do PNE para o Ensino Fundamental, fixando um prazo para sua implantação em todo território nacional para o ano de 2010.

Com relação à organização do Ensino Fundamental de nove anos, a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do CNE (BRASIL, 2005b), indica as seguintes nomenclaturas a serem adotadas:

Quadro 1 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos

Etapas de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL (2009, p. 12, grifo nosso)

O Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: Anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos seis anos de idade; Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

O quadro a seguir apresenta a equivalência da organização do Ensino Fundamental em oito e nove anos, com destaque para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Quadro 2 - Equivalência idade e série/ano escolar em diferentes legislações para o Ensino Fundamental

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos

Fonte: BRASIL (2009, p. 12)

Com a reorganização do Ensino Fundamental no Brasil, ao ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, o ingresso de crianças com seis anos de idade pode nos levar a perceber que essa política pode estar mudando a estrutura dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS; VIEIRA, 2006; KRAMER, 2007; ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; ORLANDI, 2013).

Com a alteração da faixa etária das crianças nas séries iniciais da Educação Básica, se antes a esta legislação as crianças entre cinco e seis anos de idade integravam a Educação Infantil, atualmente elas passam a fazer parte do 1º ano do Ensino Fundamental. Por consequência, a partir da nova organização, as crianças obrigatoriamente ingressarão mais cedo na escola, o que significa uma nova

estruturação dos espaços escolares sendo pensados para as crianças de seis anos, isto é, reorganizar a sua estrutura, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, suas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano, favorecendo a construção do aprendizado (BRASIL, 2007).

Nesta perspectiva de continuidade do processo educativo, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2013).

Considerando o contexto apontado, podemos compreender que o ingresso da criança com seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental representou um grande marco político, suscitando, obrigatoriamente, uma demanda por novos olhares e discussões em torno dos professores que atuam neste nível de ensino, sua chegada ao espaço escolar, e principalmente sobre as práticas escolares estabelecidas.

A entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que circunscreve espaços e tempos diversos de aprendizagem, com o intuito de zelar por uma educação de boa qualidade a todas as crianças. Nesta direção, as DCN (BRASIL, 2013, p. 122) recomendam que:

[...] os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

Em vista disso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) representa um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática desenvolvido pelos alfabetizadores que lecionam nas classes de alfabetização do Ensino Fundamental. A dinâmica do PNAIC organiza-se a partir do seguinte planejamento: a formação dos

orientadores de estudo acontece por meio de encontros presenciais nos diversos estados do país, organizados pelas Instituições de Ensino Superior. Na sequência, ocorre a formação com o professor alfabetizador, conduzida pelos orientadores de estudo (BRASIL, 2012a).

Articulado a essas ações, temos o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b), que tem como objetivo subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e redes de ensino na elaboração de seus currículos, no que tange aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular - em destaque a Educação Física - que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de seis a oito anos.

Porém, a proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Neste sentido, as DCN (BRASIL, 2013) buscam assegurar nos três anos iniciais do Ensino Fundamental:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Corroborando com estas diretrizes, temos o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015) com o objetivo de sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos ao longo da Educação Básica, bem como, estabelecer os princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento. De acordo com o documento:

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em continuidade à Educação Infantil, ao lado do **acolhimento integral** à criança e do apoio a sua socialização, **a alfabetização** e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento deve se dar em articulação com atividades **lúdicas, como brincadeiras e jogos, artísticas, como o desenho e o canto, e científicas, como a exploração e compreensão de processos naturais e sociais**. Por essa razão a orientação curricular para essas etapas precisa integrar as muitas áreas do conhecimento, **centradas no letramento e na ação alfabetizadora**. (BRASIL, 2015, p. 10, grifos do autor)

Para a Educação Física, os objetivos de aprendizagem são apresentados em relação aos ciclos de escolarização mais amplos e, ainda, com referência às diferentes linguagens e práticas nas quais se desdobram esse componente curricular. A proposta é a de que cada sistema de ensino e/ou escola possa fazer suas escolhas em termos de quais linguagens e objetivos privilegiar a cada ano de escolarização (BRASIL, 2015).

Vale ressaltarmos a inclusão da Educação Física, afirmando cada vez mais sua importância nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. E a partir das DCN, LDB, PCN, BNCC, temos a possibilidade de elaborar uma proposta pedagógica que esteja integrada à proposta curricular da escola, visando ampliar o conhecimento do aluno justificando a Educação Física enquanto componente curricular .

Sobre o currículo para o Ensino Fundamental brasileiro, a LDB em seu artigo 27 (BRASIL, 1996), apresenta uma base nacional comum, que deve ser complementada por cada sistema de ensino, de acordo com as características regionais e sociais, desde que obedeçam as seguintes orientações:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

O currículo do Ensino Fundamental é composto pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, História, Geografia e Educação Física (BRASIL, 1996).

Atualmente, a Educação Física é assegurada no ambiente escolar através de leis como a LDB (BRASIL, 1996), que em seu artigo 26, § 3, destaca que a Educação Física está integrada à proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Isto também é confirmado no Parecer do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 16, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001b) e ainda nos PCN (BRASIL, 1997), ou seja, a Educação Física faz parte de toda a vida escolar do aluno, devendo estar presente desde os primeiros anos da Educação Infantil, em todo o Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio.

O Parecer do CNE/CEB nº 16/2001 traz importantes contribuições sobre o significado e as relações existentes entre um componente curricular obrigatório e sua relação com o Ensino Básico. Ele toma como base a discussão estabelecida no âmbito da Educação Física, mas que, sem dúvida, também auxilia no debate sobre a concepção mais ampla de ensino e currículo. Esse parecer reafirma que a Educação Física é um componente curricular obrigatório e que deverá estar presente nas séries iniciais do Ensino Fundamental de forma integrada aos outros componentes e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (BRASIL, 2001b).

Com relação à atual organização curricular do Ensino Fundamental nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, a Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011a, p. 1) estabelece diretrizes em seu artigo 3º, no segmento de ensino correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Parágrafo único - As aulas das disciplinas de Educação Física e de Arte, previstas nas matrizes curriculares dos anos iniciais, deverão ser desenvolvidas:

- 1 - com duas aulas semanais, por professor especialista na conformidade do contido no Anexo I, que integra esta resolução;
- 2 - com acompanhamento obrigatório do professor regente da classe e do Aluno/Pesquisador da Bolsa Alfabetização, quando for o caso;
- 3 - em horário regular de funcionamento da classe;
- 4 - pelo professor da classe, quando comprovada a inexistência ou ausência do professor especialista.

Em relação a carga horária destinada à Educação Física, com duas aulas semanais, e pensando no impacto disso no contexto mais significativo de aprendizagem, corroboramos com o entendimento de Soares *et al.* (1992), no qual enfatizam a atenção que deve ser dada ao tempo pedagogicamente necessário para

o processo de assimilação do conhecimento. Entendemos que este número reduzido de aulas é insuficiente para tratar de uma dada problematização e sistematização dos conteúdos. Assim, para que a aprendizagem se efetive, devemos levar em consideração o tempo adequado ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e da turma.

A tabela a seguir apresenta o Anexo I da Matriz Curricular para o Ensino Fundamental, que integra a Resolução SE nº 81/2011:

Tabela 1 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano

Disciplinas	Ano/aula (%)					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%
	Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
	Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: SÃO PAULO (2011a, p. 1)

No que a tabela 1 apresenta é possível verificar um desequilíbrio entre as disciplinas, o que não deveria acontecer, já que cada disciplina desperta aprendizagens sob diferentes pontos de vista, podendo uma área enriquecer o conhecimento da outra. Além disso, é evidenciada uma porcentagem maior em Língua Portuguesa e Matemática, se comparada a disciplina de Educação Física (15%), o que nos incita a reflexões sobre os motivos desta redução e que pode revelar certas tendências na valorização de determinadas áreas junto ao conhecimento escolar. Dessa maneira, concordamos com Soares *et al.* (1992, p. 28) quando afirmam:

É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à

medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento.

Transpondo tal identificação de carga horária para os diferentes componentes curriculares no Ensino Fundamental, em 1995, os profissionais de Educação Física do Estado de São Paulo que atuavam no antigo Ciclo Básico⁴, vinham, segundo Carvalho Pinto (2007), de uma formação inicial esportivizada, o que parecia comprometer a atuação nesse segmento escolar. O mesmo autor destaca que este aspecto pode ter contribuído para a suspensão dos especialistas da Educação Física que atuavam junto ao Ciclo I nas escolas estaduais de São Paulo.

Neste sentido, desde 1995 até 2002, a rede pública estadual de São Paulo não contava com professor especialista (com formação específica) em Educação Física no Ciclo I, sendo a disciplina ministrada pela professora polivalente⁵. No ano seguinte, em 2003, houve o retorno do professor especialista de Educação Física para as aulas do Ciclo I (FERNANDES, 2010). Isso é afirmado na Resolução SE 1, de 6 de janeiro de 2004 (SÃO PAULO, 2004, p. 1), que altera em seu artigo 1º, a Resolução SE nº 184, de 27 de dezembro de 2002 (SÃO PAULO, 2002), que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física, previstas na matriz curricular do ciclo I do ensino fundamental das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina [...].

Com base nesta conquista é que devemos, ainda mais, reforçar a questão da formação e atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A esse respeito, os PCN (BRASIL, 1997, p. 15) destacam que:

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

⁴ O Ciclo Básico correspondia às duas primeiras séries do Ensino Fundamental: 1ª e 2ª série, que nos dias atuais corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental que envolve o 1º e 2º ano.

⁵ Professor/a que leciona diversas áreas do conhecimento.

A citação oferece elementos importantes para que seja discutido, não apenas a presença da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sua configuração no currículo escolar. Assim, entendendo a Educação Física na condição de componente curricular que trata como objeto de ensino a cultura corporal de movimento, concordamos com Bracht (2010, p. 3), na medida em que: “Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola”. Quando discorre sobre o objeto da Educação Física, o autor refere-se a um “saber” específico de que trata este componente curricular, cuja transmissão/tematização e/ou realização, seria atribuição desta particular área pedagógica.

De acordo com os PCN-EF (BRASIL, 1997, p. 24):

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos.

O conceito de cultura corporal apresentado no excerto acima dos PCN se orienta pela obra de Soares *et al.* (1992), nesta perspectiva a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área denominada por cultura corporal, que está configurada com temas e atividades corporais como jogo, esporte, ginástica, dança e outras que poderão constituir seu conteúdo.

Como componente curricular da Educação Básica, a Educação Física deve ser responsável por introduzir o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida (BETTI; ZULIANI, 2002).

Nessa direção, a Educação Física que irá tratar a cultura corporal de movimento em suas aulas terá como objetivo integrar o aluno a essa cultura, contribuindo de maneira efetiva para o seu desenvolvimento global. Assim, deverá considerar as várias dimensões do ser humano, articulando os aspectos sociais e culturais das diferentes práticas corporais dos alunos (SOARES *et al.*, 1992).

Dos apontamentos aqui realizados, é possível verificar um importante destaque para a Educação Física nas várias legislações nacionais e estaduais, bem como, na literatura da área, revelando, senão concretamente, no âmbito conceitual inúmeras possibilidades de reflexões e ações para a área, em especial aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, neste subcapítulo delimitamos nossa atenção à legislação voltada para a Educação Física na escola, em especial àquela que prescreve as diretrizes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo estas diretrizes imprescindíveis ao contexto de ensino da Educação Física escolar. Além disso, reconhecemos essa prática na escola através da compreensão dessa área do conhecimento enquanto componente curricular e no desenvolvimento da cultura corporal.

Dessa forma, devemos levar em consideração as orientações e diretrizes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais nos oportunizarão reflexões teórico-metodológicas para a reorganização da proposta pedagógica neste nível de ensino, cabendo à Educação Física, integrada a essa proposta da escola, ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. Esse fato também exige alterações na forma de organização dos conteúdos de ensino em cada ano, destacando a área de conhecimento, o objeto (temas e conteúdos) em torno do qual se organiza o processo de ensino aprendizagem, as metodologias e os processos de avaliação (LIBÂNEO, 2010).

Por isso, com o foco nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, e pensando na adaptação das atividades de aula, nas expectativas de aprendizagem e nos processos avaliativos, destacamos as características desses alunos neste nível escolar e nas várias fases do processo de desenvolvimento desse período. Esses aspectos precisam ser considerados quando se busca definir caminhos curriculares para a Educação Física, e para melhor detalhar esses aspectos, convém compreendermos o que significa a infância e ser criança no mundo contemporâneo.

1.2 Um olhar para as crianças: as infâncias e suas culturas

Ao abordamos as temáticas infâncias, crianças e culturas infantis, buscamos refletir sobre os significados e desafios deste novo contexto educativo, com o ingresso das crianças, a partir de seis anos de idade, junto ao Ensino Fundamental.

Assim, importa reconhecer os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos pelas crianças, considerando-as como sujeitos do momento presente, onde devemos pensar a escola como instância de formação cultural, vendo as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2007).

Atualmente, as temáticas infâncias, crianças e culturas infantis vêm sendo discutidas por pesquisadores e estudiosos nas mais diversas áreas (KRAMER; LEITE, 1998; DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2002; SARMENTO, 2004; LIMA; MELO, 2006; MÜLLER, 2006; VASCONCELLOS, 2007; SARMENTO, 2007; MOTA, 2010; PEREZ, 2011; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, CORSARO, 2011) com a preocupação de respeitar as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Segundo Sarmento (2004), a construção histórica da infância foi resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, da constituição de organizações sociais para as crianças.

A ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança, ou seja, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade atual. É com a institucionalização da escola que este conceito começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças. Podemos então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar da infância como uma construção social (CORSARO, 2011).

Neste sentido, nos apoiamos no conceito de infância proposto por Sarmento (2007), no qual a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social, de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo, e nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. Além disso, as culturas infantis constituem o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Essa concepção de infância permite, portanto, que se tenha um novo olhar do que vem a ser a criança. A definição de criança proposta por Kramer (2007), convergente com a nossa, pode ser assim explicitada: “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (p. 15). Ou ainda: “Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos,

que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista” (p. 15).

Do mesmo modo, visualizamos na contemporaneidade a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social e de relação entre as gerações, e o investimento das crianças em novos papéis sociais. Diante desse contexto, Vasconcellos (2007, p. 8) destaca:

As crianças contemporâneas estão em contato - de forma direta ou não - com várias realidades e delas apreendem valores e estratégias de compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social. Vivem e interagem intensamente com outras crianças, compartilhando experiências, quase sempre em situações mediadas por adultos, mas fazem-no de forma singular, resignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo [...].

Com base nesse entendimento, acreditamos que a criança é um ser situado num contexto histórico, inscrita em uma determinada cultura, em um certo tempo/espço, capaz de agir por si própria, de interagir nesse meio e também de modificá-lo. Assim, se infância é a construção social e cultural que vai fornecer o contexto das experiências possíveis para as crianças, estas se constituem em sujeitos concretos existentes em todas as sociedades humanas, e esta abordagem permite que se reconheça a existência de diferentes infâncias⁶. Ou seja, essas infâncias superam a visão tradicional de simples etapa da vida, pois as crianças são sujeitos plenos de direito e informantes competentes de suas histórias singulares, que, com especificidades próprias, expressam variadas dimensões culturais, presentes em toda ação/atividade humana (VASCONCELLOS, 2007).

Segundo González e Schwengber (2012, p. 17):

Admitir a pluralidade de infâncias, então, implica pensar a complexidade das ações das escolas, uma vez que tendem a ser cada vez mais frequentadas por crianças com histórias, percursos familiares e culturais diferentes. Trata-se, portanto, de considerar o conceito de infância no plural, pois, percorrendo a história, observa-se a diversidade de noções concretas de crianças, diferentes regimes e modos de viver a infância que coexistem, rivalizam, se sucedem e se transformam ao longo do tempo. A infância não é una, é múltipla. Nessa perspectiva, as crianças são marcadas pelo gênero, classe social, local em que vivem, sua origem, sua história pessoal e situação relacional.

⁶ Nascimento (2007, p. 27, grifo do autor), chama a “atenção para o fato de que existem *infâncias* e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida [...]”.

Nessa direção, a escola está associada à construção social das infâncias, e a educação escolar como prática social deve então oportunizar experiências com o conhecimento científico e a cultura. Para Asbahr e Nascimento (2013), é nessa relação entre produção/apropriação de objetos culturais que o homem se formou como homem cultural, com capacidades e condutas culturais. Somando-se a isso, os autores enfatizam:

Para que esses objetos possam, de fato, ser internalizados, o sujeito deve realizar uma atividade que reproduza as características essenciais da atividade humana em questão. Tal ato, por sua vez, só pode se dar mediante a colaboração de indivíduos mais experientes, posto que os significados sociais contidos nos objetos, nas atividades humanas, só podem ser revelados em uma atividade coletiva (social). (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 423)

Para tanto, as possibilidades das crianças de viverem as infâncias estão profundamente ligadas às culturas infantis, que através de diferentes experiências culturais podem propiciar a construção e a aquisição de conhecimentos, como também a ampliação de competências e das interações sociais (KRAMER, 2007). As crianças, em seus grupos, já estão inseridas em seu próprio contexto de cultura, elas estão produzindo, construindo e se apropriando dessa cultura. A reflexão sobre estas práticas nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis. Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e descobrir seus gostos e preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo.

Podemos definir a cultura da infância, conforme descreve Sarmiento (2004, p. 12): “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Corsaro (2011) entende as culturas da infância como culturas de pares. Entretanto, as culturas da infância não são apenas produzidas entre as crianças e seus pares, mas também nas suas interações com os adultos. As crianças reproduzem a cultura dos adultos através de uma interpretação que lhes é própria,

esta reprodução interpretativa⁷ permite configurar estes sistemas simbólicos articulados que constituem as culturas da infância.

Sobre as características que definem este elemento, Sarmiento (2004) apresenta quatro pilares das culturas da infância:

- A Interactividade: as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum, como por exemplo na escola, seja nas relações escolares, nas relações de pares, nas atividades sociais que desempenham, estabelecendo dessa forma as culturas de pares. A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia.
- A Ludicidade: a ludicidade constitui um traço fundamental nas culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas, como também o brinquedo, que acompanha as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais. Estes elementos são fundamentais na recriação do mundo em produção das fantasias infantis.
- A Fantasia do real: nas culturas infantis, este processo de imaginação do real é fundamental, pois esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, ou seja, o fazer de conta permite continuar o jogo da vida em condições compreensíveis para a criança.
- A Reiteração: o tempo da criança é um tempo recursivo, tanto se exprime na contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como através da transmissão de brincadeiras e jogos das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo.

Entre essas formas culturais produzidas pelas crianças, Sarmiento (2003) considera fundamental os jogos infantis, por exemplo, a amarelinha, brinquedos como o pião, papagaios de papel, como também modos específicos de significação

⁷ O conceito de reprodução interpretativa está relacionado com o que Corsaro (2011) observou como complementar: as crianças coletivamente participam na sociedade e contribuem ativamente para a preservação social (ou reprodução) e para a mudança social.

e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares.

Nesse cenário, cabe enfatizarmos as possibilidades do brincar, da brincadeira e do jogo como experiências da cultura, e que estão intimamente relacionadas às crianças e as infâncias, apresentando-se como elementos importantes nesse universo da cultura infantil. Com efeito, o brincar das crianças se constitui como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância, pois o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem e da sociabilidade, por isso que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanham as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (SARMENTO, 2003).

O brincar na infância é compreendido como um processo de significações e forma de ação social específica que estruturam as relações das crianças entre si, bem como, os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Por isso, brincar é uma construção social que faz parte da cultura da infância. É no brincar que as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de atuação conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Somando-se a isso, o brincar com o outro é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar se dá no mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo, além disso, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor, instituindo coletivamente as relações entre pares e se afirmando como autoras de suas práticas sociais e culturais (BORBA, 2007).

Segundo Lima e Melo (2006), nessas relações sociais a criança é um sujeito capaz de interagir, de comunicar-se, de internalizar conhecimentos, atribuindo sentido a eles a partir das experiências de que participa e do lugar que ocupa nessas relações. Dessa forma, na infância o brincar pode propiciar uma melhor relação entre os alunos e desenvolver o senso de coletividade nesse processo das relações sociais.

Tendo em vista esta especificidade da infância, é necessário trazer para as ações pedagógicas o brincar na escola, como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade possam caminhar juntos e

integrados (BRASIL, 2012b). Entretanto, de acordo com Borba (2007) para ampliar as possibilidades de criação no brincar é imprescindível, contudo, que as crianças tenham acesso a experiências e espaços coletivos de brincadeira, pois a mesma é um fenômeno da cultura e se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Sobre os elementos fundamentais da brincadeira, Vygotsky (1994) destaca a situação imaginária, a imitação e as regras. Segundo o autor, sempre que brinca, a criança cria uma situação imaginária na qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto. Assim, ela traz consigo regras de comportamento que estão implícitas e são culturalmente constituídas. Num momento posterior, a criança se afasta da imitação e passa a construir novas combinações e, também, novas regras.

Para Kishimoto (2005, p. 21), a brincadeira: “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. Neste sentido, a brincadeira assume o papel de uma atividade cultural, ou seja, ao brincar a criança entra em contato com as regras, criando suas próprias normas e repetindo regras sociais do mundo adulto.

Por conseguinte, ao falarmos do jogo e ao procurarmos definir a ideia que essa expressão exprime, Huizinga (2000, p. 33) enxerga o jogo como elemento da cultura, e assim o descreve:

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (destaque do autor)

Conforme Kishimoto (2005), o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, pois mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva. Visto dessa forma, o jogo e a brincadeira são atividades sempre reelaboradas e ressignificadas pela criança no processo de experimentar a atividade lúdica proposta no contexto educativo.

Para Vygotsky (1994), a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos, sendo uma atividade com contexto cultural e social. O autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Além disso, não há uma fronteira fechada entre a fantasia e a realidade, existem diferentes formas de vinculação entre estas esferas da vida humana, fato que é, primeiramente, observado nos jogos e brincadeiras das crianças, que permite à criança reordenar o real em novas combinações. Esta atividade é marcada pela cultura, inicialmente passada à criança, por meio das pessoas com quem se relaciona. Ou seja, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos (VYGOTSKY, 1994).

Em nosso olhar, a criança brinca para se expressar e demonstrar seus sentimentos, suas vontades, suas inquietudes e, por meio do brincar, a criança se apropria e internaliza papéis e valores necessários à sua participação nesse contexto cultural, de experiências e de prática social durante a infância.

Diante dessas afirmações, a mediação pedagógica vem assumir uma categoria central na atividade educativa, na qual o educador é sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, que organiza a atividade de ensino, assumindo o papel de mediador, buscando estabelecer a relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes). Especialmente na escola, é preciso organizar de um certo modo esse desenvolvimento, modo esse que permita às crianças se apropriarem das possibilidades mediadas pela relação do ser humano com o mundo que foram sendo criadas. Por isso, valorizar as experiências cotidianas dos educandos como estratégia pedagógica mediadora para a organização do ensino (e, em consequência, para o desenvolvimento dos sujeitos) significa uma hipervalorização dessas experiências (que já são abundantes nas vidas cotidianas dos estudantes)

no processo de desenvolvimento cultural dos sujeitos em suas máximas possibilidades (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013).

Nesta perspectiva, essas infâncias, esse brincar inseridos no contexto das aulas de Educação Física, assumem um papel fundamental no processo de constituição da criança como sujeito, na medida em que cria condições para que ela se aproprie, por meio de mediações culturais planejadas e intencionais, dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Conhecimentos esses que encarnam novas possibilidades de conduta das crianças de pensar, sentir, expressar, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio sociocultural.

Segundo Goulart (2006) os processos de ensino e aprendizagem são ações de ampliação e troca de conhecimentos pela cumplicidade e confiança, pelo afeto entre crianças e professores. Trabalho, esforço e prazer são compatíveis, se nos comprometermos efetiva e afetivamente com objetivos claros e compartilhadamente definidos.

É fundamental que os professores tenham bem claro quais são os objetivos ao ensinar Educação Física, o que se espera que os alunos aprendam nas aulas, o que é preciso garantir em cada ano de escolaridade em relação a aprendizagem do aluno e quais são as expectativas de aprendizagem para este nível de ensino. Há portanto um enfrentamento por parte dos professores, na medida em que surgem inúmeras dúvidas de como ensinar tais crianças, além também das dinâmicas e estratégias de ensino mais coerentes para esta faixa etária.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º a 3º anos), para Betti e Zuliani (2002) é preciso levar em conta que a atividade corporal é um elemento fundamental da vida infantil, e que uma adequada e diversificada estimulação psicomotora guarda estreitas relações com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, privilegiando o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, através de jogos e brincadeiras de variados tipos, porém só isso não basta.

Além disso, podemos perceber que o conteúdo de jogos tem grande destaque nestas séries, principalmente os jogos em grupo e com regras, enfatizando a descoberta, a compreensão e a vivência coletiva na qual se valorizam as relações entre os pares, evidenciando o respeito e a cooperação na busca de objetivos

comuns. Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança constrói novas realidades que se adaptam às suas necessidades, desenvolvendo lideranças e o respeito às regras.

Ao conceber que cada criança tem seu ritmo, há a necessidade da escola trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas, respeitando as diferenças e os distintos percursos de cada um. Assim, é preciso eleger metodologias que intencionalmente respeitem o ritmo de cada criança, isto é, que não concebam as crianças como um bloco homogêneo, mas que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada grupo. Crianças identificadas com seu grupo de origem e que são diferentes entre si têm grande potencial de troca e de enriquecimento na turma, trazem uma bagagem, uma forma de pensar e viver o mundo, um olhar para as questões desenvolvidas em aula que acabam por ampliar as referências umas das outras (BRASIL, 2012b).

Neste sentido, Freire (1997, p. 114) afirma:

Uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança. Uma boa proposta, que facilite esse desenvolvimento, é aquela em que a criança vacila diante das dificuldades, mas se sente motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados de conhecimento.

Em relação aos conhecimentos da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos apoiamos na proposta de González e Schwengber (2012), na qual a Educação Física escolar se organiza em três dimensões de conhecimento: as possibilidades do se-movimentar; as práticas corporais sistematizadas e; as representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento. Quanto a primeira dimensão, os autores destacam:

Trata-se de favorecer que a criança descubra e aprenda outras possibilidades de mover-se além daquelas oferecidas pelo seu contexto social imediato, contribuindo, dessa maneira, para que construa novas referências sobre seu corpo, as potencialidades para *se-movimentar* e interagir com o ambiente e as pessoas. Nessa dimensão, o conhecimento da Educação Física se materializa e se organiza principalmente com base em *experiências de movimento*. As práticas corporais são meios para explorar o corpo e as possibilidades de ação do sujeito e, ainda, objetos culturais a serem estudados, conhecidos e aprendidos. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 24, grifo do autor)

O universo de conhecimentos que compõe a segunda dimensão reúne tanto os saberes corporais, síntese do saber-fazer e dos conhecimentos produzidos pela experimentação das práticas corporais sistematizadas, como os saberes conceituais

vinculados aos conhecimentos técnicos e críticos da estrutura e da dinâmica das práticas corporais e os significados sociais a elas atribuídos. Os conhecimentos técnicos articulam conceitos necessários para o entendimento das características de experiências do *se-movimentar* e das práticas corporais em uma dimensão mais descritiva, como conhecer características dos jogos populares, principais regras, habilidades e estratégias básicas implicadas na realização dos jogos. Já os conhecimentos críticos tratam do processo de inserção das mesmas práticas corporais em determinados contextos socioculturais, como por exemplo, valorar os jogos populares tradicionais, a origem dos jogos, formas de jogar na região em que mora, a presença do jogo em outras gerações. E por fim, a terceira dimensão de conhecimentos da Educação Física refere-se às estruturas e representações sociais que atravessam as práticas corporais (os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, etc.), composta pelos conceitos que permitem refletir sobre a origem e a dinâmica de transformação nas representações e práticas que se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.). Para melhor representar essa dimensão em situações de aulas de Educação Física para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, podemos exemplificar a questão de gênero, que não é apenas um assunto relacionado às práticas esportivas, mas também um marcador em quase todas as outras práticas corporais. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012)

Essa proposta traz para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os conhecimentos que devem ser ensinados neste espaço/tempo, enfatizando as possibilidades de significação dos alunos, das experiências de movimento propiciadas e da reflexão crítica sobre o mundo social. Exclusivamente do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, os conhecimentos da Educação Física estão mais voltados para as possibilidades do *se-movimentar* e nas práticas corporais sistematizadas, a dimensão representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento ganha espaço apenas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Porém acreditamos que a problematização das representações sociais é uma dimensão do conhecimento da Educação Física muito pertinente nas séries iniciais e que deve também ser incluída nas aulas.

Desse modo, sob a perspectiva da cultura corporal de movimento, devemos pensar a partir das manifestações que são produzidas nas culturas das crianças e é isso que nós temos que ensinar na Educação Física.

Sobre as considerações anteriormente apresentadas, estas sugerem a necessidade de mudanças na construção de propostas pedagógicas mais coerentes e voltadas para as especificidades das crianças. A partir dessas reflexões, compreendemos o jogo, a brincadeira e o brincar como espaços de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade, além do respeito às infâncias e à condição de aprender no mundo contemporâneo.

Ao longo deste texto, procuramos refletir sobre os conceitos de criança e infância reconhecidas do ponto de vista teórico e prático como culturalmente construídas. A partir daí, surge uma concepção de criança, sujeito capaz de aprender de maneira ativa nas relações e interações das quais participa, e, também, um conceito mais amplo de infância, como momento cultural, porém único e fundamental da vida humana em que a criança se abre às novas significações e expressões para compreender o mundo e a si mesmas.

Com base nessas reflexões, a Educação Física tem como especificidade conhecimentos e saberes indispensáveis ao processo de escolarização, circunscrevendo expectativas de aprendizagem e conteúdos curriculares que podem ser necessários aos professores que ensinam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, a prática pedagógica da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser reconfigurada e, para isto, entendemos que as expectativas de aprendizagem necessitam ser integradas ao fazer pedagógico desse componente curricular.

1.3 Educação Física escolar e as Expectativas de aprendizagem

Como já dito anteriormente, adotamos nesta pesquisa os termos expectativas de aprendizagem, por apresentarem aquilo que seria ideal que os alunos aprendessem em cada série ou ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, um conjunto de orientações para auxiliar o planejamento do professor, esclarecendo as condições concretas para que as aprendizagens esperadas possam acontecer.

Para conceituar este termo as DCN do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a), colocam a proposta das expectativas de aprendizagem ao MEC em seu artigo 49:

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, enquanto as DCN são mais amplas, as expectativas chegam para complementá-las com sugestões sobre conhecimentos que precisam ser abordados em cada disciplina. Entretanto, cabe destacarmos que alguns documentos utilizam o termo objetivos, e por isso buscamos também na literatura por estes termos, referenciando neste momento as expectativas e objetivos para o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por conta disso, nos pautamos na BNCC, nos Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização, nos PCN, nas DCN e nas Orientações Curriculares dos sistema de ensino estadual e municipal, entre outras obras da Educação Física, de maneira a reconhecer os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para as crianças dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

A BNCC (BRASIL, 2015), propõe explicitar os saberes da Educação Física, traduzidos em objetivos de aprendizagem (gerais e específicos), considerados fundamentais à experiência formativa de crianças e jovens. Esses objetivos foram organizados com a intenção de auxiliar no planejamento e na elaboração de projetos curriculares que favoreçam a apropriação, a problematização e o uso criativo dos conhecimentos específicos da Educação Física. Em relação aos objetivos de aprendizagem de Educação Física na Educação Básica, este componente visa a assegurar uma formação que possibilite ao aluno:

- Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.);

- Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos às diferentes práticas corporais;
- Experimentar, fruir/desfrutar e apreciar a pluralidade das práticas corporais, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo;
- Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade;
- Formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, pertencimento clubístico, raça/etnia, religião;
- Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão;
- Examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva;
- Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas bitoladas, consumistas e preconceituosas.

Os objetivos específicos do componente Educação Física foram formulados por prática corporal e organizados em ciclos de escolaridade, sendo dois ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos; 4º e 5º anos). A organização sob a forma de ciclos tem a função de balizar as expectativas de aprendizagem no percurso curricular, indicando que o aluno tem direito de aprender determinados

conhecimentos em cada etapa, ou seja, sinaliza claramente a necessidade de que esses conhecimentos sejam efetivamente trabalhados até o final do ciclo indicado (BRASIL, 2015). Durante todo o percurso escolar, os objetivos específicos previstos para as diferentes práticas corporais são descritos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental

1º ciclo
1º 2º e 3º anos
<p>Brincadeiras e jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar diferentes brincadeiras e jogos pertencentes à cultura popular e presentes no contexto comunitário e regional; - Fruir/desfrutar brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; - Formular estratégias para ampliar as possibilidades de aprendizagens de brincadeiras e jogos do contexto comunitário e regional; - Realizar brincadeiras e jogos presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal; - Reconhecer as características das brincadeiras e jogos presentes na comunidade e região; - Compreender e valorizar os diferentes sentidos e interesses constitutivos das brincadeiras e jogos do contexto comunitário e regional; - Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática de brincadeiras e jogos do contexto comunitário e regional; - Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar as brincadeiras e os jogos aprendidos nas aulas, em momentos extracurriculares.
<p>Esportes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar e recriar jogos esportivos de marca, precisão e invasão; - Fruir/desfrutar de diversos tipos de jogos esportivos, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo; - Identificar, debater e utilizar estratégias individuais elementares nos diversos tipos de jogos esportivos; - Compreender a importância da observação das normas e regras dos jogos esportivos que asseguram a integridade própria e a dos demais participantes; - Identificar as características dos jogos esportivos experimentados e recriar suas possibilidades de prática; - Reconhecer a diversidade esportiva presente na comunidade; - Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar os jogos esportivos aprendidos nas aulas, em outros momentos escolares.
<p>Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar diferentes elementos individuais da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais); - Fruir/desfrutar diferentes elementos básicos da ginástica geral; - Formular estratégias para resolver desafios na execução dos elementos básicos da ginástica geral;

- Reconhecer as características dos elementos básicos individuais da ginástica geral;
- Refletir sobre a presença dos elementos básicos da ginástica em distintas práticas corporais.

Práticas corporais rítmicas

- Experimentar diferentes rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na comunidade;
- Fruir/desfrutar diferentes rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na comunidade;
- Formular estratégias para identificar, analisar e praticar os ritmos, os gestos e as músicas das rodas cantadas, das brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária;
- Realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária a partir de princípios da justiça, equidade e solidariedade, com ênfase para as relações igualitárias de gênero;
- Reconhecer os ritmos, os gestos e as músicas dos diferentes tipos de rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária;
- Compreender criticamente e valorizar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças vivenciadas na cultura comunitária;
- Construir e reconstruir pequenas coreografias das rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária, concebidas como patrimônio cultural.

Fonte: BRASIL (2015, p. 120)

A formulação dos objetivos, para cada uma das práticas corporais, articula, de forma indissociável e simultânea, oito dimensões de conhecimento que permitem sua tematização como saberes escolares: experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário (BRASIL, 2015). Além disso, apresentam como práticas corporais para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, as Brincadeiras e jogos, os Esportes, as Ginásticas e as Práticas corporais rítmicas, destacando os diferentes conteúdos da cultura corporal patrimonial.

Identificamos nessa proposta uma definição de quais conteúdos ensinar e os saberes necessários para cada ano escolar, sinalizando os objetivos de aprendizagem que devem ser trabalhados até o final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A organização para este ciclo demarca as expectativas de aprendizagem no percurso curricular, indicando os conhecimentos que o aluno tem que aprender numa determinada etapa de escolarização, isto é, os objetivos específicos previstos para as diferentes práticas corporais.

Nessa direção, os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização, da área de conhecimento Linguagem, componente curricular Educação Física (BRASIL, 2012b) trazem os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em Educação Física, a partir de seus Eixos Estruturantes: criação/processo criador; imaginação; ludicidade/brincadeira/jogo/movimento; identidade/alteridade; autoria/autonomia; experiência estética; cultura corporal. Os eixos são os alicerces que dão direção às práticas educativas em Educação Física, que são desdobrados em Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Nessa direção, são apresentados a seguir os quadros com os Eixos Estruturantes e os Objetivos de Aprendizagem por eixo:

Quadro 4 - Eixo Apreciação das Diferentes Manifestações das Linguagens da Cultura Corporal na Educação Física

Objetivos de aprendizagem	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, respeitar e valorizar diferentes manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Reconhecer, respeitar e valorizar suas próprias manifestações da cultura corporal e a dos seus colegas.	I/A	A	A
Exercitar sua autonomia de ação e pensamento diante das manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Conhecer-se e conhecer o outro na relação com as manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Expandir sua imaginação a partir das experiências, saberes e fazeres da Educação Física.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar.			

Fonte: BRASIL (2012b, p. 125)

Este eixo é importante porque, de forma lúdica e imaginativa, aproxima as crianças das manifestações da cultura corporal e, assim, amplia seu conhecimento e respeito sobre si e sobre o outro, valorizando sua autonomia de pensamento e ação.

Quadro 5 - Eixo Execução nas Diferentes Linguagens da Cultura Corporal na Educação Física

Objetivos de aprendizagem	1º ano	2º ano	3º ano
----------------------------------	---------------	---------------	---------------

Aprimorar suas produções nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar.			

Fonte: BRASIL (2012b, p. 125)

Para as crianças de seis a oito anos, as experiências de execução e de criação são prioritariamente inseparáveis, de maneira a aprimorar suas ações/produções e valorizar sua autoria.

Quadro 6 - Eixo Criação nas Diferentes Linguagens da Cultura Corporal da Educação Física

Objetivos de aprendizagem	1º ano	2º ano	3º ano
Expressar sua imaginação, desejos, necessidades e ideias nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Expressar sua autoria e sua autonomia nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Aprimorar suas produções nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar.			

Fonte: BRASIL (2012b, p. 126)

No processo criador, a criança pode expressar aquilo que imagina, deseja, necessita, conhece, sente e pensa, valorizando sua autonomia e sua autoria.

Quadro 7 - Eixo Conhecimento e Reflexão Sobre as Experiências, Saberes e Fazer nas Linguagens da Educação Física

Objetivos de aprendizagem	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender que as manifestações da cultura corporal são produzidas de forma diferente por e para todos os seres humanos.	I/A	A	A
Compreender que as manifestações da cultura corporal são conhecimentos produzidos diferentemente em todos os tempos e lugares.	I/A	A	A
Valorizar e respeitar a diversidade de manifestações da cultura corporal, inclusive as das próprias crianças.	I/A	A	A
Estabelecer relações, comparar e fazer associações entre as manifestações da cultura corporal, e suas próprias experiências, saberes e	I/A	A	A

fazer.			
Expressar e partilhar suas reflexões, hipóteses e comentários acerca das manifestações da cultura corporal, de suas experiências e as de seus colegas.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar.			

Fonte: BRASIL (2012b, p. 127)

Este eixo promove o acesso, o acolhimento, o respeito e a valorização aos conhecimentos historicamente construídos, incluindo aqueles produzidos pelas crianças.

Com essas proposições, o trabalho da Educação Física do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, traz oportunidades aos alunos de uma construção histórica das práticas a partir das manifestações da cultura corporal, das experiências, saberes e fazeres próprios, possibilitando o desenvolvimento das diferentes formas de expressões corporais, bem como a participação em atividades culturais por meio dos jogos e das brincadeiras, do esporte, das lutas, da ginástica e da dança, o que pode favorecer inúmeras aprendizagens.

Em relação a muitas produções acadêmicas voltadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental (tanto em livros como em artigos científicos), levando em consideração a ampliação do Ensino Fundamental, grande parte delas não apresenta a nova nomenclatura adotada para o ensino obrigatório de nove anos, referente à matrícula das crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, as obras utilizam os termos 1ª e 2ª séries, que atualmente constituem os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Ao destacarmos o conjunto de conteúdos para os 2º e 3º anos, Kawashima, Souza e Ferreira (2009) propõem uma sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental, baseada nos PCN (BRASIL, 1997) e nas propostas de alguns autores (SOARES, *et al.*, 1992; PAES, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003). O estudo utilizou a antiga classificação de 1ª e 2ª séries, indicando entre parênteses, a nova nomenclatura dos respectivos anos correspondentes a cada série. A seguir são apresentados os quadros com a sistematização dos conteúdos para os 2º e 3º anos:

Quadro 8 - Proposta de sistematização dos conteúdos para a Educação Física de 1ª série/2º ano

1ª série do ensino fundamental (2º ano)			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Conteúdos Procedimentais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: sensibilização corporal: esquema corporal, imagem corporal, noção do próprio corpo e contato corporal. Imitação com e sem modelo visual; Jogos de inversão (imitação). ESPORTE: domínio do corpo: atividades que envolvam equilíbrio, imobilização, apoio sobre uma perna, posições do corpo (em pé, deitado, agachado). Conteúdos Conceituais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: noção de corpo. Conteúdos Atitudinais: Organização, criatividade e respeito às regras.</p>	<p>Conteúdos Procedimentais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: possibilidades de movimentação do corpo - habilidades básicas: andar, correr, saltar, saltitar, desviar, etc. JOGOS: Jogos simbólicos: faz-de-conta (imaginação). Conteúdos Conceituais: ESPORTE: Evento esportivo do ano. Conteúdos Atitudinais: Organização, imaginação, criatividade e respeito às regras.</p>	<p>Conteúdos Procedimentais: JOGOS: oficina de materiais pedagógicos: caixas de papelão, garrafas pet, bastões de madeira, bolas de meia, arcos, tampas de garrafas e cordas. Jogos de construção (utilização da oficina de materiais). Imitação da realidade; construções livres; construções relacionadas a temas atuais; construções temáticas: formas e cores dos objetos; malabarismos. BRINCADEIRAS POPULARES: resgate de brincadeiras populares em sua forma tradicional. Semana do folclore: confecção de brinquedos. Conteúdos Conceituais: BRINCADEIRAS POPULARES: Folclore - resgate de brinquedos; brincadeiras. Conteúdos Atitudinais: Organização, imaginação, criatividade, trabalho em grupo e respeito às regras.</p>	<p>Conteúdos Procedimentais: ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS: rodas cantadas - cantigas e brincadeiras de roda na sua forma tradicional; produção de sons. Ritmo, expressão oral e corporal, criação de brincadeiras de roda simples. GINÁSTICA: ginástica geral – atividades com corda e fundamentos da ginástica artística (rolamentos, saltos, ponte e paradas de mão com dois e três apoios). JOGOS: jogos de regras (regras simples) - construção de novas regras. Conteúdos Conceituais: GINÁSTICA: ginástica militarista: história da Educação Física na época militar. Conteúdos Atitudinais: Organização, imaginação, criatividade, construção de regras e respeito às regras.</p>

Quadro 9 - Proposta de sistematização dos conteúdos para a Educação Física de 2ª série/3º ano

2ª série do ensino fundamental (3º ano)			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Conteúdos Procedimentais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: sensibilização corporal: esquema corporal, imagem corporal, noção do próprio corpo, de tempo e de espaço. Semana dos Sentidos (propriocepção e sensibilidade). ESPORTE: domínio do corpo: parada brusca, mudança de direção e saída rápida.</p> <p>Conteúdos Conceituais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: noção de corpo e noção espacial.</p> <p>Conteúdos Atitudinais: Imaginação, respeito às regras, cooperação, criatividade, trabalho em grupo, confiança e tomada de decisão.</p>	<p>Conteúdos Procedimentais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: capacidades motoras: força, resistência, agilidade, velocidade e flexibilidade. ESPORTE: manipulação de bola: lançar, chutar, segurar, bater, rebater, equilibrar, apertar, afrouxar e tocar.</p> <p>Conteúdos Conceituais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: Teoria: capacidades motoras – o que são? Saúde – nutrição. Apresentação dos grupos alimentares.</p> <p>Conteúdos Atitudinais: Organização, imaginação, respeito às regras, cooperação e criatividade.</p>	<p>Conteúdos Procedimentais: ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS: Rodas cantadas: cantigas conhecidas; produção de sons; acompanhamento rítmico. Criação de brincadeiras cantadas e coreografias simples. BRINCADEIRAS POPULARES: Folclore: brincadeiras conhecidas; regionalização cultural; modificação de regras nas brincadeiras conhecidas.</p> <p>Conteúdos Conceituais: BRINCADEIRAS POPULARES: semana do folclore - cantigas de roda de ontem; comparação e resgate das brincadeiras populares de ontem e de hoje. ESPORTE: Evento esportivo do ano.</p> <p>Conteúdos Atitudinais: Organização, imaginação, respeito às regras, cooperação, criatividade e autonomia.</p>	<p>Conteúdos Procedimentais: GINÁSTICA: ginástica geral: “mãos livres” - criações com e sem música em grupo; fundamentos da Ginástica Artística: equilíbrio, saltos, rolamentos e parada de mão; fundamentos da Ginástica Rítmica: fitas, arcos e cordas. JOGOS: jogos de regras (regras simples e poucas regras); jogos cooperativos.</p> <p>Conteúdos Conceituais: GINÁSTICA: teoria sobre a ginástica: localização dos grandes grupos musculares no próprio corpo. Ginástica Higienista e militarista.</p> <p>Conteúdos Atitudinais: Organização, imaginação, respeito às regras, cooperação, criatividade, criação de regras, competição, respeito mútuo, confiança, respeito e valorização das manifestações ginásticas.</p>

Fonte: KAWASHIMA, SOUZA E FERREIRA (2009, p. 465)

A proposta de sistematização é bem semelhante para os 2º e 3º anos, dividindo os conteúdos em procedimentais, conceituais e atitudinais ao longo dos quatro bimestres letivos, abordando conhecimentos sobre o corpo, jogos, esporte, atividades rítmicas e expressivas, brincadeiras populares e ginástica. Para o desenvolvimento destes conteúdos são propostas atividades de sensibilização corporal, possibilidades de movimentação e domínio do corpo, jogos simbólicos, rodas cantadas, jogos de construções, oficina de materiais pedagógicos, jogos de regras, cooperação, autonomia, trabalho em grupo e respeito às regras.

Com base nessa proposta, o professor pode elaborar os planos de aulas, definir as expectativas de aprendizagem que pretende atingir, selecionar e organizar os conteúdos, ampliando-os a partir da própria experiência corporal dos alunos e dando a eles sentido a partir do contexto em que o aluno e a escola estão inseridos.

Ao focarmos nas expectativas de aprendizagem, Soares *et al.* (1992, grifo do autor) sugerem como os conteúdos devem ser abordados ao longo dos níveis escolares na Educação Física, os autores apresentam o correspondente período de escolarização da seguinte forma: o primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série, é o *ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*, nele o aluno encontra-se no momento da “experiência sensível”, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento.

Com relação aos ciclos de escolarização, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento de constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. Dessa forma, quanto ao tempo pedagogicamente necessário para aprender, os ciclos de organização do pensamento do aluno constituem o comando do ensino e da aprendizagem, e têm como referência básica o ritmo particular de cada aluno, não sendo tão importantes as séries. Neste sentido, uma nova compreensão da Educação Física implica considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro do tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação, um mesmo conteúdo pode ser tratado em todos os níveis escolares numa evolução espiralada (SOARES *et al.*, 1992).

Concordamos com essa proposta na medida em que ela possibilita a preservação e a reconstrução da herança cultural acumulada pela humanidade sob a forma de conhecimentos sistematizados, tratando as práticas corporais na escola como fenômeno cultural diversificado, assegurando a construção de um conjunto de conhecimentos necessários à formação plena do cidadão. Desse modo, cabe à Educação Física problematizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos/significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, não se limitando, apenas, a reproduzi-las.

Articulado a este cenário, buscamos nas orientações dos PCN-EF (BRASIL, 1997), identificar os objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo, que compreendem as 1ª e 2ª séries (2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, são eles: participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais; conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano; organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

Os PCN-EF (BRASIL, 1997), na perspectiva da cultura corporal, tem como objetivo a prática pedagógica como meio de formação da cidadania, por meio da experiência concreta dos alunos, com base nas realidades sociais, com vistas à construção e formação de cidadãos responsáveis e capazes de agir e refletir nas constantes mudanças da sociedade. Entretanto, valorizam em seus objetivos as dimensões procedimentais e atitudinais, enfatizando os aspectos afetivos, sociais, éticos, físicos, culturais, somados a conceitos de valores, atitudes, vivências e práticas corporais, em detrimento das dimensões conceituais, o que demonstra mais um modelo de competências, do que propriamente os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos.

Para Gallardo (2009), os objetivos da Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental são:

- **1º e 2º anos:** Organizar atividades que auxiliem as crianças a alcançar o estágio maduro de execução dos movimentos fundamentais; facilitar a

apropriação teórico-prática das manifestações da cultura corporal (familiar e do meio físico-social próximo); possibilitar diferentes formas de convivência harmônica entre as crianças por meio de atividades que estimulem a cooperação, a responsabilidade, a independência e a criação de normas para o trabalho em pequenos grupos (p. 56);

- **3º ano:** Conhecer e participar de diferentes manifestações ligadas à cultura corporal presentes em seu dia a dia ou que façam parte de sua comunidade; a partir do conhecimento das possibilidades e das limitações corporais, a ser capaz de estabelecer algumas metas para si próprio; participar de atividades em grupos (jogos, brincadeiras e práticas pré-desportivas), discutindo e criando regras, valores e atitudes relacionados às competências individuais e às diferenças entre meninos e meninas (p. 61).

Nessa proposta, Gallardo (2009) utiliza a abordagem sociocultural da Educação Física, destacando a apropriação dos elementos da cultura corporal patrimonial com os componentes lúdicos historicamente situados, ou seja, cabe destacar aqui a preocupação com o processo e a forma de produção cultural nas diferentes regiões e culturas por parte de todos os integrantes de determinada sociedade. Porém, não concordamos com o autor quando ele enfatiza nos objetivos descritos que se associam à abordagem desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), na qual a sequência de desenvolvimento motor já está pré-estabelecida, e os alunos são classificados em estágios, fases ou tipo de movimentos esperados.

Segundo Asbahr e Nascimento (2013), uma nova capacidade não surge porque as capacidades orgânicas a ela vinculadas se aprimoram, ou seja, isso não significa que tenham surgido refinamentos de suas capacidades sensoriais ou orgânicas, pelo contrário, ao adquirir novas maneiras de ver e ouvir, surgem novas realidades sociais, novos objetos sociais, produzidos pelo próprio homem, que permitiram às capacidades orgânicas se transformarem e se tornarem capacidades propriamente humanas.

Na obra de Palma, Oliveira e Palma (2010), os autores apresentam os objetivos gerais em duas dimensões: aquela diretamente ligada à aprendizagem (decorrente das operações do estudante) e a outra vinculada ao docente (decorrente da ação profissional do ensino). Então, em uma são apresentados os elementos que

o estudante procurará alcançar, em outra, o que o docente deverá considerar em suas ações.

Para o estudante, em todos os núcleos⁸, os objetivos apresentam-se de uma forma geral: compreender a utilização dos movimentos corporais nas ações, identificando-os nas diversas tarefas do cotidiano; construir novos esquemas de ação estabelecendo relações entre os esquemas novos e os já construídos; compreender as razões das vivências das manifestações culturais estudando, com maior profundidade, aquelas que fazem parte do seu contexto sociocultural; identificar as ações motoras que acontecem quando vivencia formas culturais, e as necessárias para as diversas tarefas do cotidiano; antecipar esquemas motores para a resolução de problemas, elaborando e testando hipóteses para verificação das possíveis soluções dos problemas encontrados; ampliar os conhecimentos sobre o movimentar-se estudando as estruturas físico-anatômicas envolvidas no movimento, as reações orgânicas as atividades percebendo-se corpo-em-movimento e com possibilidades diferentes de ação; reconhecer a dança, ginástica, jogo, luta e do esporte como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando em suas diversas formas e modalidades; ampliar os conhecimentos sobre as formas de expressão rítmicas-culturais do movimento, reconhecendo e respeitando as características de cada uma delas, fortalecendo a convivência social; estabelecer relações entre movimento humano, vida com qualidade e saúde possibilitando a tomada de consciência da importância da atividade física na adoção de um estilo de vida ativo; converter ao plano consciente as estruturas utilizadas na produção das ações; realizar interações entre o fazer e o saber-fazer, seus efeitos, relações e coordenações (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Para o docente, os objetivos estão organizados e indicados como referência de ação, constituindo-se como orientadores das práticas pedagógicas, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 10 - Objetivos do docente propostos para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

⁸ Tendo como referência o *movimento humano culturalmente construído*, Palma, Oliveira e Palma (2010, grifo do autor) estruturam os conteúdos organizando-os em *núcleos de concentração*: a) o movimento e a corporeidade; b) o movimento e os jogos; c) o movimento e os esportes; d) o movimento em expressão e ritmo; e) o movimento e a saúde.

Núcleos	Objetivos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
O movimento e a corporeidade	Organizar situações de vivências corporais estudos que possibilitem a compensação de ser um corpo em movimento e em constantes interações com objetos e pessoas.
O movimento e os jogos	Favorecer o estudo e a vivência de manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo no processo de construção da motricidade.
O movimento e o esporte	Favorecer o estudo e a vivência de manifestações esportivas como integrantes da cultura motora, contribuindo no processo de construção da motricidade.
O movimento em expressão e ritmo	Promover a compreensão do movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.
O movimento e a saúde	Possibilitar o entendimento e o envolvimento da interação entre a ação motora e a saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos podem trazer para a melhoria da qualidade de vida.

Fonte: PALMA; OLIVEIRA; PALMA (2010, p. 74)

Com base nas orientações acima apresentadas, esta proposição curricular contempla o ensino da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, definindo os objetivos a serem alcançados pelos alunos e professores. Além disso, os autores propõem uma organização de currículo que contribui para a sistematização dos conteúdos e objetivos nos diversos níveis de ensino, possibilitando situações para as vivências de movimentos corporais, compreendidas por meio das diversas manifestações culturais, nas quais os alunos possam refletir sobre suas ações, proporcionando a construção e ampliação do conhecimento e de suas próprias tomadas de consciência.

A sistematização proposta por González e Schwengber (2012) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, está pautada no esforço de explicitar saberes fundamentais nas três dimensões de conhecimento: as *Possibilidades do se-movimentar*, as *Práticas corporais sistematizadas* e as *Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento*. Especificamente do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, a primeira dimensão *Possibilidades do se-movimentar*, combina quatro matrizes:

- 1) *Conhecimento do próprio corpo e a percepção do entorno*, que sugere duas categorias:
 - *Percepção corporal*: refere-se às habilidades de diferenciar e identificar as partes do corpo, organizar as partes do corpo durante um movimento e obter um entendimento completo das possibilidades de ação corporal.
 - *Percepção do entorno/ambiente*: envolve tanto a percepção espacial como temporal.
- 2) *Desenvolvimento das habilidades motoras básicas*: locomoção e estabilidade; manipulativas. O tema sistematiza as experiências de movimento que possibilitam as crianças aprenderem a executar uma grande variedade de movimentos fundamentais com eficiência e aplicá-las em contextos em que são exigidas habilidades motoras especializadas.
- 3) *Expressão e comunicação pelo gesto e movimento*: vincula-se à exploração e conhecimento das possibilidades expressivas do corpo.
- 4) *Formas de jogar*: trata-se de experiências lúdicas, capaz de guiar a proposição de jogos na aulas de Educação Física que deem conta de variadas formas de ludomotricidade.
 - *Jogos agonísticos*: jogos centrados na competição, com interação entre adversários (jogos de perseguição - pega-pega; jogos com rede divisória - peteca ou parede de rebote - bola na parede; jogos de invasão - pega-bandeira).

A segunda dimensão *Práticas corporais sistematizadas*, articula três matrizes, a *Ginástica* (acrobacias); *Danças e Jogos tradicionais e populares*. E a terceira dimensão *Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento*, aborda as *Práticas corporais e saúde*, trazendo as implicações orgânicas e socioculturais da relação atividade física/saúde. Somando-se a isso, essa proposta de ensino está pautada em mapas de competências e conteúdos que estão relacionados aos temas estruturadores citados, e que se organizam nos eixos constituídos pelos “saberes corporais” e os “saberes conceituais”, já exemplificados anteriormente (GONZÁLEZ E SCHWENGBER, 2012).

Como podemos evidenciar, esta proposição detalha os conhecimentos específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizados de modo a

auxiliar o planejamento dos professores, identificando com a ideia de que a Educação Física favorece o processo de apropriação, problematização e uso criativo, por parte dos alunos, das possibilidades de movimento. Essa proposta pode ser um ponto de apoio para a elaboração dos planos de estudos da disciplina nas escolas, auxiliando os professores a escolherem e a organizarem os conhecimentos considerados imprescindíveis em sua comunidade escolar, e a estabelecerem articulações entre eles.

Dando continuidade, seguimos agora abordando as orientações curriculares de Educação Física do sistema de ensino público municipal de Bauru e da rede estadual de São Paulo.

O Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (BAURU, 2013), utiliza como estratégia pedagógica a divisão por ciclos, em virtude dos professores entenderem que as necessidades e expectativas dos alunos das faixas etárias correspondentes em cada ciclo se encontram muito próximas. Tal proposição estabelece um objetivo com características mais flexíveis, oferecendo mais tempo e arranjos, tanto da parte do professor quanto do aluno, para a consecução das metas definidas, como podemos observar abaixo:

CICLO I - 1º, 2º e 3º anos (alunos de 6 a 8 anos de idade): Ciclo de experimentação variada dos conteúdos da Educação Física por parte dos alunos e iniciação à sistematização do conhecimento escolar.

No Ciclo I, o foco está em possibilitar ao aluno o maior número e variedades possíveis de experiências corporais, uma vez que a criança tem uma forte demanda pelo movimento na sua relação com o mundo e as pessoas. Essa diversificação amplia suas referências e possibilidades corporais, dando condições para que o aluno se conheça melhor (enquanto corpo e movimento) e comece a estabelecer as primeiras relações de abstração acerca do conhecimento escolar, tanto entre os outros componentes curriculares quanto para a Educação Física.

Demarcam este ciclo os seguintes conteúdos temáticos: jogos e brincadeiras; jogos com atividades rítmicas; jogos de atividades gímnicas; jogos de conhecimento sobre/do corpo; jogos de luta. O termo “jogos” se faz presente em todos os conteúdos temáticos na medida em que se pretende “recheiar” as experiências

corporais dos alunos deste ciclo com vivências que sejam nutridas pelo elemento lúdico. Em tal perspectiva, o lúdico deve ser o recurso fundamental para a construção do prazer, da inclusão, da diversidade, da criatividade, da sensibilidade (BAURU, 2013).

A seguir, apresentamos o quadro com a Organização Curricular para Educação Física no Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Bauru:

Quadro 11 - Organização Curricular para Educação Física 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental

Educação Física				
1º, 2º e 3º anos				
Ementa	VALORIZAÇÃO DAS VIVÊNCIAS E DAS REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS.			
Objetivo geral do componente curricular	Resgatar e valorizar as experiências motoras vividas pela criança fora da escola. Possibilitar que o aluno tenha uma experimentação motora diversificada no âmbito das práticas corporais e que comece a estabelecer as 1ª identificações entre os diferentes eixos da mesma. Conhecer e exercitar as reflexões iniciais acerca de cada movimento tanto nos aspectos da aprendizagem social quanto dos conceitos.			
Temas e subtemas (conteúdos)	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
1º ano (3 aulas por semana)	1 semana para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos com atividades rítmicas Jogos de conhecimento sobre/do corpo Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas Jogos e brincadeiras Jogos com atividades rítmicas Jogos de	1 semana para cada eixo Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas Jogos e brincadeiras Jogos com atividades rítmicas Jogos de conhecimento sobre/do corpo Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas Jogos e brincadeiras	1 semana para cada eixo Jogos com atividades rítmicas Jogos de conhecimento sobre/do corpo Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas Jogos e brincadeiras Jogos de atividades gímnicas Jogos e brincadeiras Jogos de luta	1 semana para cada eixo Jogos de conhecimento sobre/do corpo Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas Jogos e brincadeiras Jogos de luta Jogos com atividades rítmicas Jogos de conhecimento sobre/do corpo Jogos de luta Jogos de

	conhecimento sobre/do corpo			atividades gímnicas
2º ano (1 aula por semana)	3 semanas para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos com atividades rítmicas Jogos de conhecimento sobre/do corpo	3 semanas para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos com atividades rítmicas Jogos de conhecimento sobre/do corpo	3 semanas para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas	3 semanas para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas
3º ano (1 aula por semana)	3 semanas para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos com atividades rítmicas Jogos de conhecimento sobre/do corpo	3 semanas para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos com atividades rítmicas Jogos de conhecimento sobre/do corpo	3 semanas para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas	3 semanas para cada eixo Jogos e brincadeiras Jogos de luta Jogos de atividades gímnicas

FONTE: BAURU (2013, p. 88)

Esta proposição traz uma organização curricular por ciclos, destacando uma experimentação variada dos conteúdos da Educação Física e uma iniciação à sistematização do conhecimento escolar nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino fundamental, porém vale ressaltar que é importante que os alunos aprendam não apenas experimentar, mas também a refletir sobre sua prática.

Defendemos a ideia de iniciação à sistematização do conhecimento escolar para este ciclo (1º, 2º e 3º anos), pois valoriza as experiências motoras trazidas pelas crianças, possibilita vivências diversificadas das práticas corporais e o exercício das primeiras reflexões dos movimentos tanto nos aspectos da aprendizagem social quanto dos conceitos. Ressaltamos que a carga horária de três aulas para os 1º anos representa um grande avanço para este componente curricular. Contudo, para os 2º e 3º anos a destinação é de apenas uma aula na semana, sendo três semanas para se trabalhar cada eixo de conteúdos, ou seja, os professores têm três aulas para desenvolver uma prática corporal, o que não condiz com um tempo pedagogicamente adequado para que as aprendizagens sejam significativas e efetivas às crianças.

A SEE-SP apresentou em 1992 a Proposta Curricular para o ensino de Educação Física de 1º grau (SÃO PAULO, 1992), cabendo a mesma subsidiar a ação docente, estabelecendo os objetivos a serem atingidos nas diversas séries e os conteúdos mínimos a serem trabalhados para esse fim, podendo ser alcançados pelos alunos ao final de cada ano letivo e nível de ensino.

Quanto aos objetivos do professor propostos para o Ciclo Básico (1ª e 2ª séries) do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 1992, p. 45):

[...] o compromisso do professor é o de garantir uma aprendizagem centrada em formas lúdicas de trabalho nas quais o aluno possa experimentar e criar movimentos, dando condições de participação a todos, quaisquer que sejam as suas potencialidades.

Em relação aos objetivos propostos para o Ciclo Básico, espera-se que o aluno: desenvolva sua capacidade de pensar, representando corporalmente o seu mundo imaginário; desenvolva a criatividade; estabeleça relação entre a linguagem verbal e não verbal; exercite sua expressão corporal; desenvolva noções de lateralidade, espaço e tempo; descubra e vivencie suas capacidades físicas e habilidades motoras; execute os movimentos corporais, compreendendo-os e utilizando-os de forma adequada, com segurança, equilíbrio e estética; enfrente desafios propostos e os resolva dentro de suas possibilidades físicas e cognitivas; reconheça e assuma seu papel nas atividades em grupo, sentindo-se integrado na aula e na escola; compreenda a necessidade de regras em uma atividade; demonstre atitudes de solidariedade e cooperação; desenvolva a atenção e a concentração; amplie seu conhecimento de rodas, cantigas e ladainhas pertencentes à cultura popular, assegurando sua preservação; desenvolva noções de classificação, similaridade e conhecimento físico; identifique e acompanhe diferentes ritmos; expresse corporalmente sua emoção através de uma melodia; afirme sua dominância lateral; organize-se nas atividades de lazer/recreio, individualmente ou em grupo; desenvolva hábitos posturais corretos (SÃO PAULO, 1992).

Cabe destacar, que esta proposta tem como suporte a adoção da linha construtivista-interacionista (FREIRE, 1989), respeitando-se as características de cada período do desenvolvimento da criança, em seus aspectos motores, cognitivo, afetivo e social. Este documento também propicia o domínio de competências para a 1ª e 2ª séries através de atividades lúdicas e da cultura popular, articuladas ao

conhecimento e controle do corpo, das atividades rítmicas, dos jogos e da recreação.

No ano de 2014, foram apresentadas versões preliminares das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, que ocorreram através de orientações nas Diretorias de ensino pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Física. Vale ressaltar que o documento oficial ainda está em processo de publicação pela SEE-SP. Desse modo, segue no quadro abaixo a lógica das Expectativas de aprendizagem:

Quadro 12 - Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 1º ano do Ensino Fundamental

1º ANO
Experimentar as diversas formas de se-movimentar ⁹ que possibilitem a tomada de contato com os Brinquedos Cantados, as Brincadeiras Populares, as Cirandas, a Dança, as Danças Folclóricas Infantis, a Ginástica, o Jogo e os Jogos Simples com objetos;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar que possibilitem o conhecimento do próprio corpo através de Brinquedos Cantados e Brincadeiras Populares;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar que levem a apropriação de Cirandas e das Danças Folclóricas Infantis no espaço e no tempo;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar, utilizando as habilidades motoras básicas como forma de locomoção e de manipulação na Ginástica, e de manipulação em Jogos Simples com objetos;
Perceber, nos Brinquedos Cantados, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, e as diferentes possibilidades do corpo se-movimentar;
Perceber, nas Brincadeiras Populares, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, e a solicitação de conceitos referentes aos movimentos do corpo inteiro e de suas partes;
Perceber, na Dança e no Jogo, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática;
Perceber, nas Cirandas e nas Danças Folclóricas Infantis, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, e a solicitação de conceitos referentes à noção de espaço e de tempo;
Perceber, na Ginástica, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, a solicitação de movimentos distintos como forma de locomoção e manipulação;
Perceber, nos Jogos simples com objetos, a denominação das atividades

⁹ Pode-se definir o “Se-Movimentar” como a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas, etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos (SÃO PAULO, 2011b).

realizadas e experimentadas na prática, e a solicitação de movimentos distintos como forma de manipulação;

Seguir, minimamente, a recomendação do professor para participar, individualmente, da Dança, do Jogo e da Ginástica; para interagir entre pares durante a Dança, o Jogo e a Ginástica, respeitando as próprias condições de aprendizagem, de conhecimento corporal e motor.

Fonte - SÃO PAULO (2014, p. 1)

No 1º ano o foco está em possibilitar ao aluno o conhecimento do corpo, conhecer as brincadeiras populares, os brinquedos cantados, as cirandas, a dança, a ginástica, o jogo, o folclore infantil, as habilidades motoras básicas e formas de se mover no espaço e no tempo. Também espera-se que o aluno possa experimentar o movimento nas diversas situações de ensino, perceber pelos sentidos as nomenclaturas destinadas aos conceitos atribuídos na cultura de movimento e que busque seguir a recomendação do professor para participar da atividade física. Desse modo, demarcam o 1º ano os seguintes conteúdos: o Conhecimento do Corpo, os Brinquedos Cantados, as Brincadeiras Populares, as Cirandas, a Dança, as Danças Folclóricas Infantis, a Ginástica, o Jogo e os Jogos Simples com objetos.

Quadro 13 - Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 2º ano do Ensino Fundamental

2º ANO
Experimentar as diversas formas de se-movimentar que possibilitem a manifestação de Brinquedos Cantados, das Brincadeiras Populares, da Dança, das Cirandas, das Danças Folclóricas Infantis, da Ginástica, do Jogo, de Jogos Simples com objetos, o conhecimento do próprio corpo através de Brinquedos Cantados e Brincadeiras Populares, e desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar que levem a apropriação de Cirandas e das Danças Folclóricas Infantis no espaço e no tempo e desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar, utilizando as habilidades motoras básicas como forma de locomoção e de manipulação na Ginástica, e desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar, utilizando as habilidades motoras básicas como forma de manipulação em Jogos simples com objetos e desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade;
Perceber, nos Brinquedos Cantados, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, as diferentes possibilidades do corpo se-movimentar e conhecer suas manifestações;
Perceber, nas Brincadeiras Populares, a denominação das atividades realizadas e

experimentadas na prática, a solicitação de conceitos referentes aos movimentos do corpo inteiro e de suas partes e conhecer suas manifestações;
Perceber, na Dança e no Jogo, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática e conhecer suas manifestações;
Perceber, nas Cirandas e nas Danças Folclóricas Infantis, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, a solicitação de conceitos referentes à noção de espaço e de tempo e conhecer suas manifestações;
Perceber, na Ginástica, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, a solicitação de movimentos distintos como forma de locomoção e de manipulação, e conhecer suas manifestações;
Perceber, nos Jogos simples com objetos, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, a solicitação de movimentos distintos como forma de manipulação e conhecer suas manifestações;
Seguir a recomendação do professor para interagir entre pares durante a Dança, o Jogo e a Ginástica e atender, com o mínimo de atenção, as orientações acerca de como se comportar com os colegas;
Seguir a recomendação do professor para participar, individualmente, da Dança, do Jogo e da Ginástica e atender, com o mínimo de atenção, a solicitação de respeitar as próprias condições de aprendizagem e de seu par, em relação ao conhecimento corporal e motor.

Fonte - SÃO PAULO (2014, p. 3)

Para o 2º ano a proposta está também em possibilitar ao aluno o conhecimento do corpo, conhecer as brincadeiras populares, os brinquedos cantados, as cirandas, a dança, a ginástica, o jogo, o folclore infantil, as habilidades motoras básicas e formas de se-mover no espaço, no tempo e em relação ao objeto. Espera-se que o aluno possa experimentar e desenvolver o movimento em situação de ensino, com a orientação do professor, buscando ampliar sua realização, com o mínimo de complexidade na tarefa; perceber e conhecer pelos sentidos as nomenclaturas destinadas aos conceitos atribuídos na cultura de movimento, formando a ideia, mais ou menos precisa, acerca dos mesmos e que busque seguir e atender a recomendação do professor para participar da atividade física, seguindo as orientações acerca de como se comportar em face da execução da tarefa, a partir de um acolhimento, dedicando um nível mínimo de atenção. Também demarcam o 2º ano os seguintes conteúdos: o Conhecimento do Corpo, os Brinquedos Cantados, as Brincadeiras Populares, as Cirandas, a Dança, as Danças Folclóricas Infantis, a Ginástica, o Jogo e os Jogos Simples com objetos.

Quadro 14 - Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 3º ano do Ensino Fundamental

3º ANO
Experimentar as diversas formas de se-movimentar que possibilitem a manifestação de Brincadeiras Populares, o conhecimento do próprio corpo através de Brincadeiras Populares, da Dança, das Danças Folclóricas Brasileiras, da Ginástica, do Jogo, de Jogos com Objetos, de Jogos Sensoriais, de Jogos de Invasão, desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade e representar as ações na prática;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar que levem a apropriação de Brincadeiras Populares, das Danças Folclóricas Brasileiras no tempo, no espaço e em variados esforços; desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade e representar suas ações na prática;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar que possibilitem a tomada de contato com as Danças marcadas em diferentes tempos e movimentos, ao som de instrumentos de diferentes culturas no espaço, no tempo e em relação ao esforço, desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade e representar suas ações na prática;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar, utilizando as habilidades motoras básicas como forma de locomoção, de manipulação e de estabilização na Ginástica; desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade e representar suas ações na prática;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar, utilizando as habilidades motoras básicas como forma de manipulação em Jogos com Objetos; desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade e representar suas ações na prática;
Experimentar as diversas formas de se-movimentar que possibilitem a manifestação de Jogos de Perseguição; desenvolver, buscando ampliar suas realizações, em atividades com baixa complexidade e representar suas ações na prática;
Perceber, nas Brincadeiras Populares, a denominação das atividades realizadas e experimentadas na prática, a solicitação de conceitos referentes aos movimentos do corpo inteiro e de suas partes, no tempo, no espaço e no esforço, conhecer suas manifestações e reconhecer os caracteres que as compõem;
Perceber, na Dança e no Jogo, a caracterização dessa cultura de movimento; conhecer suas manifestações e reconhecer os caracteres que a compõem;
Perceber nas Danças marcadas em diferentes tempos e movimentos a caracterização desse fenômeno motor, a solicitação de conceitos referentes aos movimentos do corpo no tempo, no espaço e no esforço, conhecer suas manifestações e reconhecer os caracteres que as compõem;
Perceber nas Danças ao som de instrumentos de diferentes culturas a caracterização desse fenômeno sociocultural em cada sociedade, a solicitação de conceitos referentes aos movimentos do corpo no tempo, no espaço e no esforço, conhecer suas manifestações e reconhecer os caracteres que as compõem;
Perceber nas Danças Folclóricas Brasileiras a caracterização desse fenômeno sociocultural em cada região do país, a solicitação de conceitos referentes aos movimentos do corpo no tempo, no espaço e no esforço, conhecer suas manifestações e reconhecer os caracteres que as compõem;
Perceber, na Ginástica, a caracterização dessa cultura de movimento, a solicitação de movimentos distintos como forma de locomoção, de manipulação e de estabilização, conhecer suas manifestações e reconhecer os caracteres que a

compõem;
Perceber, nos Jogos com Objetos, a caracterização dessa cultura de movimento, a solicitação de movimentos distintos como forma de manipulação, conhecer suas manifestações e reconhecer os caracteres que a compõem;
Perceber nos Jogos de Perseguição, Jogos Sensoriais e nos Jogos de Invasão, a caracterização dessa modalidade na cultura de movimento; conhecer suas manifestações e reconhecer os caracteres que a compõem;
Seguir a recomendação do professor para participar, individualmente, da Dança, do Jogo e da Ginástica; buscando atender com atenção as orientações acerca de como se comportar; e esforçar-se para empregá-las na prática;
Seguir a recomendação do professor para interagir entre pares durante a Dança, o Jogo e a Ginástica; atender com atenção as orientações acerca de como se comportar com os colegas; e esforçar-se para empregá-las na prática;
Seguir a recomendação do professor para participar da Dança, do Jogo e da Ginástica; buscando atender com atenção a solicitação de uma atitude respeitosa consigo mesmo e com o outro, esforçar-se para empregá-la na prática com relação às possibilidades de interação corporal e motora, e para competir como elemento cultural da disputa.

Fonte - SÃO PAULO (2014, p. 5)

O 3º ano tem como base possibilitar ao aluno o conhecimento do corpo, conhecer as brincadeiras populares, a dança, a relação da dança com o instrumento, a ginástica, o jogo e a relação com o outro, o folclore brasileiro, as habilidades motoras básicas e formas de se-mover em relação ao objeto, espaço, tempo, forma e à mudança de equilíbrio. Espera-se que o aluno possa experimentar, desenvolver e representar o movimento em situação de ensino, com a orientação do professor, buscando ampliar sua realização, com o mínimo de complexidade, de modo a colocá-la em ação atendendo as exigências da tarefa; perceber, conhecer e reconhecer pelos sentidos, as nomenclaturas destinadas aos conceitos atribuídos na cultura de movimento, formando uma ideia mais precisa acerca dos mesmos, a partir da distinção de certos caracteres que os compõem, e que o aluno busque cumprir a recomendação do professor para participar da atividade física, seguindo as orientações acerca de como se comportar em face da execução da tarefa, acolhendo-a com atenção e empregando esforço para atendimento. Dessa forma, demarcam o 3º ano os seguintes conteúdos: o Conhecimento do Corpo, as Brincadeiras Populares, a Dança, as Danças Folclóricas Brasileiras, a Ginástica, o Jogo, os Jogos com Objetos, Sensoriais, de Perseguição e de Invasão.

Podemos afirmar, a partir desses apontamentos, a possibilidade de avançar na identificação das expectativas de aprendizagem da Educação Física, oportunizando uma referência prática, com uma sustentação teórica clara e objetiva

do que se espera que os alunos aprendam ao final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, a Educação Física deve sistematizar e ampliar esses conhecimentos, não se esquecendo das características e especificidades presentes em cada idade, que deverão nortear a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com aprendizagens que envolvam as manifestações corporais para o desenvolvimento físico, motor, o domínio e a consciência do corpo, a autonomia, a socialização, ampliando dessa forma o conhecimento das práticas corporais construídas historicamente e culturalmente nas quais as crianças estão inseridas.

A respeito do que vem sendo publicado acerca das expectativas de aprendizagem, enfatizamos a superação de uma Educação Física que valorize apenas o ensino das habilidades motoras, mas que seja compreendida como cultura corporal na qual estão inseridos além dos aspectos motores, os cognitivos, sociais, culturais e históricos.

Assim, a Educação Física hoje deve abranger seus múltiplos conhecimentos escolares, dando oportunidade ao aluno para desenvolver suas potencialidades e considerando fundamentais as atividades culturais de movimento. Dessa forma, a Educação Física deve ampliar esses conhecimentos, desenvolvendo os seus diferentes aspectos, corporais, sociais, culturais, cognitivos, afetivos, e ao mesmo tempo, entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam em diversas práticas, como os jogos, as brincadeiras, as ginásticas, as danças, as lutas e os esportes, e no contexto da Educação Física escolar estas práticas corporais se apresentam como conteúdos que irão organizar a disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste contexto, as práticas avaliativas constituem um suporte pedagógico da ação docente, pois é por meio delas que é possível acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, o que e como foi aprendido, promovendo reflexões sobre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, sendo portanto um dos elementos principais de organização do processo da prática docente. Diante do exposto, é fundamental problematizarmos a questão da avaliação, ou seja, como organizar o processo avaliativo? Por isso seguimos com esta problemática no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

PROCESSOS AVALIATIVOS NA ESCOLA: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo, discutimos os processos avaliativos, destacando como a avaliação tem sido concebida e praticada na escola e as práticas avaliativas da Educação Física escolar. Nesse sentido, o primeiro ponto importante é entendermos qual a perspectiva de escola que defendemos, partindo da concepção e função da educação como uma construção histórica, através da compreensão do processo educativo escolar atual.

2.1 A perspectiva da escola

Ao longo do tempo a sociedade viveu e continua vivendo alterações nos campos político, social, econômico e cultural. Essas alterações, de certo modo, permeiam a escola, modificando o processo educativo, bem como seus fins e objetivos no intuito de adequar-se às novas demandas sociais.

Segundo Sacristán e Gómez (2000), a função da escola, concebida como instituição para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora, garantindo a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade, além disso, tem por objetivo a preparação do aluno para o mundo do trabalho e para sua atividade como cidadão.

Neste contexto de mudança ideológica, cultural, social e profissional, reconhecemos a educação escolar como ponto central do desenvolvimento humano (ALARCÃO, 2001). Diante dessas mudanças que perfazem a realidade, a educação é vista como um meio indispensável na constituição da sociedade, passando a ocupar um papel fundamental. Compreender o papel da escola perante as novas configurações da sociedade, torna-se essencial para avaliar a sua função no processo educativo atual, reconhecendo seus novos pressupostos, novos objetivos e novas concepções.

Quanto a este papel, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, destaca que a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto, fornecendo-lhe a aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. A perspectiva que se propõe é uma nova maneira de compreender os elementos da ação pedagógica, aluno, educador e sociedade. Com efeito, uma pedagogia crítico-social, voltada para os conteúdos, entende que há saberes universais que se constituíram em domínios de conhecimentos autônomos incorporados pela humanidade e que devem ser reavaliados face às realidades sociais, através de um processo de transmissão-assimilação-reavaliação crítica. Neste sentido, o objetivo da escola será garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para a redução das desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2004).

Para esse propósito, é necessário que a escola fortaleça seu projeto educacional, relacionando-o com o contexto social e suas características, por meio de um espaço que valorize as experiências das culturas, a socialização, a reflexão, a produção de saberes, a consolidação de projetos educativos e os valores indispensáveis à formação do cidadão.

A escola, portanto, na perspectiva de Libâneo (2004), é vista como espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar de práticas educativas que transmitem valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos. Sendo assim, essa nova maneira de pensar e de agir tem implicações na escola e reflete na maneira como se concebe a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudante.

Desse modo, para Alarcão (2001), é fundamental que seja discutido o significado de uma escola reflexiva, na qual o currículo sirva como guia orientador de aprendizagem, os professores atuem como atores sociais, repensando diariamente suas práticas e os alunos sejam reconhecidos como protagonistas do processo de ensino aprendizagem, a fim de superar as dificuldades cotidianas e de refletir e atuar positivamente na sociedade em que vivem.

Por isso, de acordo com Libâneo (2004, p. 52):

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento.

Assim, mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar em prol da mobilização da vivência de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, de atuações que justifiquem e requeiram novos modos de pensar e fazer, experimentar práticas sociais que induzam a solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criatividade (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Influenciados por estas perspectivas, a escola deve se preocupar com o sujeito que aprende e que também ensina, já que interage com diferentes saberes acerca das informações e que convive em diferentes contextos de mudanças e transformações sociais. Além disso, deve oferecer situações de aprendizagem que façam o aluno pensar, refletir sobre o conhecimento, valorizando-o como alguém que é capaz de participar criticamente da sociedade.

Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Isso requer a reconstrução das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções e atribuições do professor. Há, no entanto, que facilitar e estimular *a participação ativa e crítica* dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, grifo do autor).

Portanto, há que se repensar no papel da escola perante às novas configurações sociais, um lugar de transformação e superação do preconceito em relação às condições sociais e às novas formas de se constituir a família, sem distinção de cultura, raça ou etnia e classe social, para que o processo educativo possa responder às demandas e exigências que se apresentam na atualidade,

sempre no intuito de formar uma pessoa capaz de refletir e agir autonomamente neste contexto.

Ao defender uma perspectiva de escola reflexiva, Alarcão (2001) acredita que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, através de ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. Reconhecendo a aprendizagem como um processo continuado de construção experienciada de saber e a escola com um compromisso curricular a desempenhar, consideramos o currículo como guia orientador de aprendizagem e atribuímos à escola a gestão estratégica e reflexiva no cenário deste propósito. Assim, o currículo torna-se vivo na ação do professor com os seus alunos, atribuindo aos mesmos a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida, adequando o discurso produzido com a prática vivida. A autora ainda defende que os alunos formados por uma escola com tais características estarão mais bem preparados para demonstrar a capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano, habituados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação.

Em síntese, compreendemos que a escola necessita estar preparada para interpretar os novos saberes, as novas exigências sociais, possibilitando novos olhares sobre o conhecimento, e dessa forma, ser pensada e construída como um espaço de diálogo, de interlocução de culturas, de respeito à cultura dos alunos e a dos professores, na medida em que considera suas formas de vida e seus saberes, contribuindo para a formação humana dos sujeitos, na análise e reflexão sobre o contexto e as características da sociedade. “Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, considerando o aluno sujeito do seu próprio conhecimento.” (LIBÂNEO, 2004, p. 53)

Desse modo, nos apoiamos nas ideias de Libâneo (2003), valorizando a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo social adulto, com o papel de

contribuir com a transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados e produzidos pela humanidade. Esse processo se dá pela relação entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno, por isso o trabalho docente consiste numa atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura.

Ao levarmos em consideração a perspectiva de escola que defendemos, pensando no processo de ensino e aprendizagem, não cabe mais para esse tipo de escola um ensino tradicional, que se caracteriza por ser transmissivo, linear, centrado no professor que explica, e no aluno que escuta e toma notas. Já a aprendizagem é interpretada como uma cópia e acumulação de informações que o professor transmite. E a avaliação vem a ser a comprovação de que o aluno aprendeu as explicações do professor e passa nas provas ou exames. Assim, para adequarmos o discurso produzido com a prática vivida, há que se mudar o sentido e o significado da aprendizagem, levando a uma reestruturação ampla do ensino. A mudança aponta para um enfoque da aprendizagem preocupado com o conhecimento relevante, pertinente, significativo, que leve o aluno a participar como ator na apropriação do saber, aprender a refletir, a compreender e a atuar, aplicando o conhecimento às situações concretas ou a contextos nos quais as soluções devam ser construídas partindo dos conhecimentos prévios discentes (MÉNDEZ, 2013).

Neste contexto, essa perspectiva sobre o ensino implica uma mudança na aprendizagem e obriga a busca de outras formas inovadoras de avaliá-la. Sendo assim, a prática avaliativa apresenta-se como um desafio que exige, principalmente por parte do professor em sua prática pedagógica, verificar continuamente, se as atividades por ele planejadas, oportunizam ao aluno construir realmente um conhecimento significativo.

Com base nesse entendimento, ao abordamos os processos avaliativos na escola estes revelam-se como um tema que provoca reflexões constantes na área educacional. No geral, de acordo com Luckesi (2011a), a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Este fato fica evidente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua reprovação ou aprovação.

Desse ponto de vista, no próximo subcapítulo, buscamos por meio do levantamento na literatura, conceitos, características, princípios, funções e objetivos da avaliação, e posteriormente apresentamos os instrumentos avaliativos propostos para as atividades de ensino junto à educação formal, de maneira a apontarmos ao final qual o modelo de avaliação que nos apoiamos, pensando na essência da avaliação que almejamos ser praticada na escola e na Educação Física escolar.

2.2 A questão avaliativa

A avaliação é hoje um dos desafios a serem enfrentados pelos profissionais da Educação. Ela está atrelada à intencionalidade da ação pedagógica e precisa responder a vários questionamentos.

O descontentamento em relação à avaliação exercida tradicionalmente impulsionou a realização de diversos estudos na área (SANTOS; VARELA, 2007; FORNER, 2010; FAVARÃO, 2012). Autores como Libâneo (1994, 2004), Haydt (2008), Perrenoud (1999, 2004), Sacristán e Gómez (2000), Sacristán (2013), Luckesi (2011a, 2011b) vêm afirmar a necessidade de superação da tendência classificatória e seletiva da avaliação escolar, em favor de práticas avaliativas realmente comprometidas com a promoção da aprendizagem.

Na busca pelos referenciais teóricos sobre o processo de avaliação na educação, encontramos nos estudos desses autores, aspectos importantes para compreender a avaliação escolar, e conseqüentemente, ampliar nosso entendimento sobre avaliação.

Em primeiro lugar, vamos desenvolver o conceito acerca da avaliação:

A avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo. Considera-se, em geral, que os processos de avaliação implicam a coleta de dados (informação), a análise e uma apreciação (juízo) valorativa com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações. (LIBÂNEO, 2004, p. 237)

Segundo Libâneo (2004), a avaliação supõe uma coleta de dados e informações, por meio de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos previstos estão sendo atingidos. Os juízos de valor ou valoração referem-se a uma apreciação valorativa sobre a atividade, como conclusão do processo

avaliativo. A quantificação ou menção qualitativa, diz respeito à utilização de alguma forma de medida a partir de critérios explicitados previamente. Esses elementos, na proposição do autor, são os componentes necessários para a definição de avaliação.

Luckesi (2011a, p. 104, grifo do autor) entende “avaliação como *um juízo de qualidade sobre dados relevantes*, tendo em vista *uma tomada de decisão*”. O *juízo de qualidade* trata do aspecto qualitativo do objeto, que deve estar fundado sobre *dados relevantes da realidade*, os quais deverão ser compatíveis com o objeto a ser avaliado e com os objetivos que se pretende alcançar. Por fim a *tomada de decisão* que, no caso da avaliação da aprendizagem, corresponde à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória.

Corroborando com esta ideia, Libâneo (1994) define a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Para Sacristán e Gómez (2000, p. 298, grifo do autor):

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Neste sentido, Luckesi (2011b, p. 150, grifo do autor) afirma o significado da avaliação da aprendizagem como um ato de “*investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário intervir* no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados”.

Ao refletir sobre os apontamentos anteriores, podemos extrair que o principal fundamento da avaliação escolar está em melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo aos alunos o acesso aos saberes culturais e socialmente disponíveis, ajudando-os a saber como evoluir no seu percurso como aprendiz. Em se tratando especificamente da avaliação nas práticas escolares, parece-nos, então, que a avaliação escolar constitui-se em um momento de reflexão teórico-metodológico e humano sobre o processo ensino aprendizagem, e deve levar em consideração várias questões como: afetividade, participação, interesse,

compromisso, atitude, responsabilidade, habilidades e competências, tornando a avaliação eficaz naquilo a que ela se propõe, a melhora de todo o processo educativo.

Para isso, buscamos em Libâneo (1994) identificar as características mais importantes da avaliação escolar, a saber: reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos; possibilita a revisão do plano de ensino; ajuda a desenvolver capacidades e habilidades; voltar-se para a atividade dos alunos; ser objetiva; ajuda na autopercepção do professor; e revela valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

Com base nas considerações acima apresentadas, o papel do professor é de mediador, que faz intervenções para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e, buscando garantir, através dos conhecimentos, a minimização das dificuldades e a significação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor, pois fornece informações ao aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos.

Somando-se a isso, são destacados abaixo alguns princípios básicos que segundo Haydt (2008, grifo do autor), norteiam a avaliação no processo de ensino aprendizagem:

- um *processo contínuo e sistemático*, e como tal deve ser planejada ao longo de todo o tempo da aprendizagem, fornecendo informações e permitindo a recuperação quando necessário;
- *funcional*, porque avaliar o processo ensino aprendizagem consiste em identificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento orientador da avaliação.
- *orientadora*, pois permite ao aluno conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a atentar para as respostas corretas e a corrigir as defasagens.
- *integral*, pois considera o aluno como um todo, analisando não apenas os elementos cognitivos, mas também o aspecto afetivo e o domínio psicomotor.

A partir desses princípios, entendemos que a avaliação reflete a atitude do professor e suas relações com o aluno, devendo ser realizada constantemente e de

forma planejada em função dos objetivos propostos, orientando os alunos na ação apropriada para a aprendizagem e integrando-os como um todo no processo ensino aprendizagem.

Apoiando este olhar, a avaliação desempenha diversas funções, diagnóstica, formativa, somativa, servindo a múltiplos objetivos, tanto para o sujeito avaliado como para o professor, isto é, *“a avaliação tem a função de comprovar em que medida as experiências de aprendizagens desenvolvidas servem para alcançar os objetivos propostos.”* (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 347, grifo do autor). Com essa associação, a seguir, exemplificamos algumas dessas funções com base nos princípios da avaliação para os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A função de diagnóstico, conforme Libâneo (1994), permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor, determinando modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Esta avaliação ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. No início, identificam-se as condições prévias dos alunos, ou seja, é uma etapa de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis como pré-requisitos para a sequência da unidade didática. Durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo defasagens, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos. E no final é necessário avaliar os resultados da aprendizagem, no fim de uma unidade didática, do bimestre ou do ano letivo.

Para Sacristán e Gómez (2000), a partir do diagnóstico, a avaliação justifica sua utilidade pedagógica quando é utilizada como recurso para conhecer o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem com o fim de intervir em sua melhora. Neste sentido, a avaliação assume uma dimensão orientadora, a fim de diagnosticar e refletir sobre os objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem. Além disso, nos permite identificar o nível de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, determinar um ensino de boa qualidade.

Segundo Luckesi (2011a), a avaliação diagnóstica é como uma investigação sobre o desempenho escolar dos alunos, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele

ainda não aprendeu. Assim, a partir da avaliação diagnóstica podem-se estabelecer novos objetivos, retomar os objetivos não atingidos, elaborar diferentes estratégias de reforço, levantar situações alternativas de tempo e espaço para que os alunos aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes.

Já a avaliação formativa, de acordo com Perrenoud (1999), leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor os seus entendimentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.

A avaliação com finalidade formativa, como afirmam Sacristán e Gómez (2000), acontece de forma constante no tempo, como uma indagação dos professores, é aquela que ocorre com o propósito de favorecer a melhora do processo de aprendizagem dos alunos, ajudando a responder à pergunta de como estão aprendendo e progredindo, pois só assim poderão se introduzir correções, acrescentar ações alternativas e reforçar certos aspectos.

Esse tipo de avaliação, portanto, fornece dados ao professor para identificar lacunas nos modos de ensinar, possibilita reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem, e ainda ajudar os próprios alunos a ressignificar suas experiências e seus processos de apropriação e produção de conhecimento.

Para que a avaliação funcione para os alunos como um meio de autocompreensão e autodesenvolvimento, importa que tenha, também, o caráter de uma avaliação participativa. O objetivo da participação é que professores e alunos cheguem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem conquistada e que, por sua vez, articulem tudo isso ao processo de ensino (LUCKESI, 2011a). A avaliação participativa reconhece uma valorização do conhecimento do aluno e a sua participação nos processos avaliativos, a partir da reflexão e da construção coletiva compartilhadas entre professor e aluno.

Pelo contrário, a avaliação somativa, tem como finalidade servir a seleção e classificação de alunos segundo os resultados alcançados. Refere-se a um julgamento final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valorização final, que costuma se expressar numa apreciação quantitativa do

resultado (uma nota numa escala numérica, um termo que expressa graduação). Aponta uma periodicidade intermitente em períodos longos de tempo e costuma se realizar por meio de provas dos mais diversos tipos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Essa perspectiva classificatória consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista promover ou não o aluno de uma série para outra. Dessa forma, a prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação, e dessa forma, como afirma Luckesi (2011a, p. 51): “(...) a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados.”

Como apontado anteriormente:

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. (LUCKESI, 2011a, p. 76)

No entanto, para darmos um novo encaminhamento à prática da avaliação escolar, é preciso que os professores redefinam os rumos da ação pedagógica, orientando-se por uma pedagogia voltada para a transformação, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Sendo assim, a prática da avaliação da aprendizagem escolar, como destaca Luckesi (2011a, p. 46, grifo do autor), deve então destinar-se “a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir *com* e *nos* educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade”.

Com base nestes pressupostos é que defendemos uma avaliação diagnóstica, formativa e participativa, pois necessitamos avaliar quem ensina e quem aprende, bem como melhorar a compreensão do processo de aprendizagem por parte do aluno, tendo em vista a tomada de consciência do seu próprio progresso.

Entendemos dessa forma, com tal defesa, que nos distanciamos do aspecto classificatório que, sob a forma de verificação, tem atravessado a aferição do aproveitamento escolar. Concordamos com Luckesi (2011a) quando sugere que ao

planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno.

Nessa linha, Luckesi (2011a) destaca que, ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
 - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória ou o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
 - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, se considerar que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado.

Assim, os objetivos da avaliação escolar não estarão voltados para a aprovação ou reprovação do aluno, mas sim para o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento. É com base nesse olhar que todas essas afirmações podem sustentar uma prática pedagógica construtiva e, conseqüentemente, de avaliação. Uma avaliação da aprendizagem cujo o foco de atenção é a formação do aluno.

Podemos, portanto, afirmar a partir dessas reflexões, que a avaliação conforme foi apresentada ao longo do texto, é um processo abrangente, que implica uma reflexão crítica sobre a prática avaliativa, no sentido de compreender seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão na construção do conhecimento e do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Outra observação consiste no fato de que para que a avaliação contribua com o processo de democratização do saber e da melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno, é preciso modificar a sua utilização e transformá-la de classificatória para diagnóstica e formativa. Por isso, a avaliação deverá ser um subsídio para que o professor organize as situações de aprendizagem, oportunizando aos alunos serem participativos, conscientes e críticos do processo avaliativo, tendo em vista tomar as decisões satisfatórias para que se possa avançar no processo de aprendizagem.

De acordo com Sacristán e Gómez (2000, p. 302):

[...] avaliar serve para se ter consciência sobre o curso dos processos e resultados educativos, com o objetivo de valorizá-los, é evidente que se terá de tentar não apenas com problemas de natureza técnica (como obter a informação, com que provas, etc.), mas também nos colocarmos opções de tipo ético (o que se deve avaliar e por que fazê-lo; o que se deve comunicar sobre a avaliação dos alunos/as aos pais, a outros professores/as, à sociedade; como convém expressar os resultados da aprendizagem).

Diante dessa afirmação, e com o foco na avaliação dos alunos, esta deverá consistir num processo de diagnóstico, intervenção e análise, sendo necessário para expressar os resultados dessa avaliação o uso combinado de várias técnicas, procedimentos e instrumentos avaliativos.

Os instrumentos de coleta de dados para a avaliação são eficientes quando usados criteriosamente e de acordo com os objetivos propostos para o ensino aprendizagem. Por isso, tem como objetivo “detectar a aprendizagem de um determinado conteúdo (informações, procedimentos e atitudes) por parte do educando” (LUCKESI, 2011a, p. 243). Dessa forma, a construção do instrumento de coleta de dados para a avaliação do desempenho do aluno deverá ser: planejada, conter questões precisas, cada questão deverá conter um único conteúdo e as questões deverão ser apresentadas em linguagem clara, tendo em vista a elaboração de questões que coloquem todos os dados necessários para saber se o aluno aprendeu efetivamente o que foi ensinado.

Ao perguntarmos sobre quais instrumentos devem ser utilizados para avaliar, é preciso levar em consideração alguns aspectos: primeiro, a escolha de técnicas de avaliação depende do que se quer avaliar, pois a qualidade, processo ou objeto a ser avaliado limita e condiciona as técnicas mais convenientes; segundo, cada técnica ou procedimento de avaliação pode desempenhar de igual modo as funções

que sistematizamos, partindo do que queremos conseguir na avaliação e para depois escolher o procedimento; e terceiro, as condições da prática e do trabalho dos professores fazem que certos procedimentos e técnicas sejam mais possíveis de utilizar do que outros (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Assim, é necessário escolher procedimentos possíveis para serem desenvolvidos, analisando criticamente a informação que eles nos permitem obter sobre o que se quer avaliar e segundo os propósitos da avaliação. Desse modo, para fazermos o diagnóstico e a intervenção, os instrumentos de coletas de dados para a avaliação terão que ser estruturados para a investigação do desempenho dos alunos, isto é, os “Instrumentos de coleta de dados para a avaliação são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho.” (LUCKESI, 2011b, p. 299)

Dentre a diversidade de técnicas/procedimentos e instrumentos de coleta de dados para a avaliação presentes no cotidiano escolar, serão destacados alguns exemplos com suas respectivas características e funções.

A Autoavaliação refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2008). Graças a este recurso avaliativo os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamento, pontos fortes, necessidades e êxito na obtenção de propósitos. Seu papel em processos de grupo pode ser destacado, quando comparam sua atenção individual por critérios desenvolvidos de modo cooperativo (SANT’ANNA, 2000).

Para Haydt (2008), através da autoavaliação o aluno tem uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o quanto rendeu e quanto poderia ter rendido), bem como suas atitudes e comportamento frente ao professor e aos colegas. Além disso, a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento. Neste sentido,

para os alunos que cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental, convém apresentar um roteiro contendo poucas perguntas, pois eles ainda estão sendo iniciados na autoavaliação (HAYDT, 2008).

Corroborando com esta afirmação, Villas Boas (2008) destaca que nas séries iniciais, que atende alunos de seis anos, o processo de autoavaliação é planejado de acordo com suas possibilidades, mesmo as crianças que ainda não escrevem podem se autoavaliar pelos meios de que dispõem, um deles é o desenho. Observar o que elas dizem sobre si é outra maneira. Assim, a autoavaliação pode assumir formas bem variadas, dependendo das condições dos alunos. Eis algumas sugestões para o desencadeamento desse processo:

- Desenhar: quem sou eu?
- Escrever: quem sou eu?
- Escrever: minhas experiências escolares;
- Escrever: como estou aprendendo;
- Escrever: o que mais facilita o desenvolvimento das minhas atividades;
- Escrever: o que eu ainda preciso aprender;
- Escrever: como eu me sinto em sala de aula;
- Escrever: como eu me sinto quando desenvolvo atividades de Educação Física.

A Avaliação por colegas (da mesma disciplina ou da mesma turma, por estarem desenvolvendo as mesmas atividades) é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a autoavaliação. As tarefas diversas podem ser avaliadas em dupla de alunos e, posteriormente, em grupos de três ou quatro, sempre tendo o acompanhamento do professor. Sem dúvida, o feedback advindo de um grupo de colegas pode ser mais bem aceito do que o individual, o que permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2008). A Avaliação cooperativa, conforme Sant'anna (2000), estimula o aluno a coletar evidências concretas de trabalhos e propicia condições para que analise, juntamente com o grupo, o progresso obtido aperfeiçoando-o para uma convivência democrática. Além disso, oferece ao aluno individualmente e ao grupo o reconhecimento da

colaboração de cada um, a satisfação por haverem exercido uma ação convergente e a conscientização do valor do exercício da atividade em comum.

A Observação, segundo Sant'anna (2000), é um elemento fundamental no processo de avaliação, pois fornece informações referentes à área cognitiva, afetiva e psicomotora do aluno. Ela é uma das técnicas de que o professor dispõe para melhor conhecer o comportamento de seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando o seu desempenho nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem, sendo também adequada para verificar o ajustamento do aluno em situações que envolvem relações sociais (HAYDT, 2008).

Para Haydt (2008), a observação direta do comportamento e dos trabalhos realizados pelos alunos pode ser a melhor forma de colher e registrar informações que permitem avaliar, alcançar, obter, atingir:

- a consecução de alguns objetivos de ensino, como por exemplo, os que descrevem a habilidade de executar tarefas motoras relacionados à Educação Física;
- a consecução de certos objetivos educacionais na área afetiva, envolvendo interesses, hábitos e mudanças de atitudes;
- o comportamento social, traduzido em termos de habilidades de convívio social;
- alguns aspectos referentes ao desenvolvimento físico.

A observação pode se processar de modo informal ou sistemático. Enquanto na observação informal o comportamento observado não estava previsto, na observação sistemática o professor determina, antecipadamente, os aspectos comportamentais que pretende analisar, mantendo um registro contínuo dos dados coletados. Os instrumentos mais comumente usados para registrar os dados coletados através da observação são o anedotário¹⁰, as listas ou fichas de verificação e as escalas de classificação (HAYDT, 2008).

A Técnica sociométrica, conforme Haydt (2008) pode ser utilizada na sala de aula para conhecer o clima social da classe e sua teia de relações interpessoais,

¹⁰ “[...] registro escrito que descreve a conduta do aluno, observada em determinadas situações de sua vida escolar e durante um certo período de tempo.” (HAYDT, 2008, p. 126)

tem como instrumento o sociograma, que é a sua representação gráfica em forma de diagrama. Ao utilizar o trabalho em grupo na sala de aula, o professor precisa se conscientizar de que não está apenas aplicando mais um recurso didático para a aquisição e fixação de conhecimentos, mas está lançando mão de um instrumento formador de hábitos de estudo e atitudes sociais. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os alunos podem realizar formas simplificadas de trabalho em grupo, através de jogos e atividades de recreação, sempre sob a orientação do professor.

As provas tem por finalidade verificar o nível de desempenho do aluno em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades motoras, habilidades mentais, etc.) e classificá-lo em termos de aprovação ou reprovação (para tanto podendo utilizar-se, por exemplo, de notas que variam de 0 a 10) (LUCKESI, 2011a). Todavia, para Villas Boas (2008), a prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória tão somente para atribuição de nota. Já numa perspectiva formativa, por meio dela constata-se o que cada aluno aprendeu e o que ainda não aprendeu, para que o trabalho pedagógico seja reorganizado e a aprendizagem seja garantida.

A seguir, Haydt (2008) exemplifica três tipos de prova:

- Prova oral: permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica do aluno, no que se refere ao tema abordado, e tem como função principal avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral;
- Prova objetiva: o principal requisito de um teste de escolaridade ou de aproveitamento é a validade de conteúdo, garantida através de uma amostragem representativa das habilidades e conhecimentos abordados em aula. Um teste será um instrumento eficiente e eficaz se for bem construído, contendo questões bem elaboradas de acordo com os objetivos propostos, podendo ser de vários tipos as questões objetivas: resposta curta, lacuna, certo-errado, combinação e múltipla escolha.

Cabe enfatizar que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é preciso que o professor leia as instruções em voz alta para os alunos, antes de começar o teste, devido às possíveis dificuldades de leitura e para garantir que todos entendam a

forma de responder os itens. Os testes de aproveitamento ou de escolaridade têm como função verificar o nível de aprendizagem dos alunos, isto é, o que eles aprenderam. Por isso, o tempo não deve ser um elemento de pressão sobre o ritmo do aluno, principalmente nas séries iniciais (HAYDT, 2008).

- Prova dissertativa: são recursos que possibilitam verificar a capacidade reflexiva do aluno, ou seja, se ele é capaz de organizar suas ideias e expressá-las de forma clara e correta. A questão dissertativa pode ser apresentada através de uma ou várias perguntas, e é aquela em que o aluno organiza e escreve a resposta, utilizando suas próprias palavras.

A Testagem é uma técnica de avaliação que se utiliza de instrumentos chamados testes. Embora os testes sejam mais utilizados para obter informações sobre o domínio cognitivo, podemos também através deles obter informações referentes às áreas afetivas e psicomotoras (HAYDT, 2008). De acordo com a autora, os testes são divididos em duas grandes categorias: testes elaborados pelo professor e testes padronizados. O teste construído pelo professor tem com finalidade averiguar o aproveitamento escolar do aluno como resultado do processo ensino aprendizagem, e não implica amostragem padronizada. Já os testes padronizados possuem normas e tabelas para interpretação dos resultados, destacando-se os de aptidão, os de personalidade e interesse e os de aproveitamento ou de escolaridade.

O Portfólio, segundo Villas Boas (2008), pode ter início com a elaboração do memorial do aluno, que é uma forma de ele pensar sobre si, sobre sua trajetória escolar e sobre suas expectativas. Esse memorial pode assumir diferentes formatos, levando em conta a idade e o nível escolar dos alunos. Por meio de desenhos, palavras e frases é possível que os alunos expressem suas ideias e seus sentimentos, e quando começarem a escrever, poderão ser introduzidos nesse gênero literário.

Os Registros reflexivos são anotações ou narrações sobre aprendizagens desenvolvidas, aspectos considerados relevantes, articulações entre os estudos realizados e a atuação profissional do narrador, podendo ser feitos pelo professor ou pelos alunos, individualmente ou em grupos. Os registros possibilitarão o

compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de trabalho cooperativo se forem criadas estratégias para sua socialização. Dessa forma, no trabalho pedagógico, os registros são muito úteis por possibilitar o acompanhamento da aprendizagem do aluno ao longo de um determinado período, constituindo um valioso procedimento de avaliação (VILLAS BOAS, 2008).

Com base nas considerações acima apresentadas, a avaliação da aprendizagem sinaliza a necessidade de o professor oferecer oportunidades para a criança, por meio de diferentes situações, linguagens e, principalmente, das intervenções que realiza durante os processos experienciados pelo aluno. O professor conhece como o aluno se apropriou da informação e a estratégia que utilizou na situação apresentada, reflete sobre os avanços e as limitações que estão ocorrendo, e a partir dessa indicação, toma decisões significativas em favor da aprendizagem. Nessa direção, bons procedimentos e práticas que promovem a avaliação da aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa, podem ser registros reflexivos dos alunos e dos professores; avaliação por pares, com roteiro e critérios claros; autoavaliação, com roteiro simples que auxiliam na construção da autonomia dos sujeitos; seminários e trabalhos em grupo, cujos critérios são negociados por todos; provas, com questões abertas que exigem hipóteses, análises, sínteses, justificativas e não apenas dados memorizados (BRASIL, 2012b).

Por fim, podemos destacar que os instrumentos avaliativos têm como tarefa, gerar novas oportunidades de aprendizagem e fornecer dados essenciais, tanto para o professor, como um meio de aperfeiçoar seus modos de ensinar, como para o aluno, pois permite reconhecer as dificuldades e apontar as possibilidades num constante aprendizado. Logo, é necessário que as atividades sejam significativas, que proporcionem aos alunos, novas experiências para aprender, para melhorar seu desempenho e para refletir sobre seu próprio trabalho.

Além disso, a escolha dos recursos utilizados no processo de avaliação depende dos objetivos propostos para o ensino aprendizagem, da natureza dos componentes curriculares e dos conteúdos abordados (HAYDT, 2008). Corroborando com esta ideia, a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico para subsidiar o professor a conduzir o processo pedagógico, e ao aluno na demonstração do que aprendeu. Avaliar exige do professor o domínio de

conhecimentos de técnicas adequadas, a utilização de critérios claros e objetivos explicitados entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, no próximo subcapítulo apontamos a partir da LDB, das DCN, dos PCN, entre outros documentos, os princípios, critérios e orientações curriculares para avaliação da Educação Física na escola, com ênfase, nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

2.3 Avaliação em Educação Física escolar

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, o sistema educacional foi marcado pela influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar.

De acordo com Soares *et al.* (1992), a Educação Física na escola era orientada pelo desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos, influenciada pelos métodos europeus de ginástica, onde surgem então às primeiras sistematizações, que difundidos pela ginástica, conferiam à Educação Física uma perspectiva eugênica, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição de hábitos de higiene e saúde (Higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo). No fim do Estado Novo, destacou-se o Método Desportivo Generalizado, que tinha por objetivo o processo de esportivização da Educação Física escolar, isto é, o esporte determinava o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passaram para a relação de professor/treinador e aluno/atleta, pressupostos estes observados da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 1970.

Nesse sentido, conforme Nunes e Rúbio (2008), na década de 1980 a Educação Física perde sua especificidade, pois ao questionar seu papel e sua dimensão política, a Educação Física não teria mais a função de criar e selecionar talentos esportivos nem tampouco a missão de desenvolver a aptidão física com vistas à promoção da saúde, seus objetivos e conteúdos tornaram-se mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano. Dessa maneira, instaurava-se na área uma “crise de identidade”.

Essa crise de identidade foi entendida, em muitos momentos, como resultado da falta de definição clara de qual seria sua especificidade, ou seja, a Educação

Física como uma prática pedagógica. Então, quanto ao objeto da Educação Física entende-se: “num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização, seria atribuição deste espaço pedagógico que chamamos Educação Física” (BRACHT, 1996, p. 23).

A partir das concepções que a Educação Física foi incorporando ao longo de sua história, à medida que foram se ampliando as discussões, neste momento começou um movimento de inserção na área das ciências humanas e sociais, passando a criticar o modelo anterior vigente, iniciando assim um movimento de mudança da Educação Física brasileira. A partir das décadas de 1970 e 1980, a Educação Física passa por movimentos renovadores (SOARES *et al.*, 1992), buscando romper com os pressupostos didático-pedagógicos tradicionais.

É neste cenário que surgem então algumas abordagens pedagógicas, ampliando as discussões acerca das tendências da Educação Física, que buscava uma nova visão a respeito dos objetivos da Educação Física e a construção de uma nova perspectiva pedagógica para legitimidade da área no âmbito escolar. Entre essas diferentes abordagens podemos destacar: Psicomotricidade; Humanista; Desenvolvimentista; Progressista; Construtivista; Sistêmica; Crítico-superadora; Crítico-emancipatória; e os PCN (DARIDO, 2003).

A partir da consideração de que a Educação Física escolar brasileira passa por um processo de transformação que nos coloca, por um lado, diante do abandono de um discurso legitimador centrado no “exercitar-se para...” e, de outro, nas dificuldades encontradas na construção e efetivação de um novo modo de legitimação no espaço escolar. González e Fensterseifer (2009, p. 12), destacam que: “a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.” Diante desse contexto, os autores apontam como perspectiva para o enfrentamento desse desafio a possibilidade de a Educação Física produzir respostas que levem em conta a especificidade da instituição em que se encontra, identificando o campo de conhecimento que lhe é particular e o modo como os conhecimentos são tratados.

Desta maneira, conforme Sanches Neto e Betti (2008), com uma preocupação eminentemente pedagógica surgiu a proposta da Cultura Corporal de Movimento, representando uma perspectiva que fundamentaria a intervenção do professor. Os

estudos nessa área (SOARES *et al.*, 1992) são sobre os conteúdos propostos historicamente para a Educação Física escolar: jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e a capoeira, esta última por ser uma expressão tipicamente brasileira.

A Cultura Corporal de Movimento foi apresentada na década de 1990 como objeto pedagógico da Educação Física. O termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que toma lugar na instituição educacional, ou seja, o movimento corporal é o que confere especificidade à Educação Física no interior da escola. Porém, não é todo e qualquer movimento, mas é o movimento humano, com determinado significado/sentido, que por sua vez lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural, que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de desporto, de dança, etc. (BRACHT, 1989).

Nesse sentido, Fensterseifer e González (2013) ao refletirem sobre os desafios da Educação Física escolar, considerando seu estatuto de disciplina no contexto de uma sociedade democrática e republicana¹¹, afirmam o entendimento de que cabe à Educação Física tematizar as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, articulando-se com o desenvolvimento curricular proposto pelos marcos legais, sem desconsiderar as nuances do contexto no qual se desenvolve e os sujeitos que com ela estão envolvidos, isto é, necessitam ser produzidas levando em conta as expectativas da sociedade, a especificidade da escola e a responsabilidade curricular da Educação Física enquanto disciplina.

Ao considerarmos relevante o fato de que tratamos de uma dimensão da cultura e que temos uma responsabilidade com o conhecimento da mesma, Daolio (2004) afirma que a cultura é o principal conceito para a Educação Física porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, sendo assim, a intervenção pedagógica na área trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento.

Entendida como conhecimento que visa o aprendizado da expressão corporal como linguagem, a cultura corporal proporciona ao homem o desenvolvimento de um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações

¹¹ “[...] uma perspectiva democrática e republicana consiste basicamente em ‘tornar pública a responsabilidade pela condução das questões que dizem respeito a todos’ ” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 36, grifo dos autores).

objetivas com a realidade da sua própria vida, de seu mundo e das suas motivações (SOARES *et al.*, 1992). Dessa maneira, a cultura corporal diz respeito à existência humana em sua relação com o mundo, essas manifestações acontecem quando o ser humano se entrega à dança, jogos, esportes, artes marciais, ginástica e a expressão corporal, sendo estes elementos importantes para a sua construção.

Para Bracht (2010) apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura, amplia em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indica também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola. Desse modo, passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, ou seja, propiciar a construção pelo aluno de um amplo acervo cultural, neste caso, a cultura corporal de movimento.

O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer. Outro aspecto importante que deriva desse entendimento do objeto/conteúdo da disciplina Educação Física é que o saber fazer e o saber sobre esse fazer devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados (BRACHT, 2010).

Dessa maneira, em uma dimensão sociocultural, poderão compor os conteúdos da Educação Física na escola, as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos; a organização social, o esporte e a violência; o esporte com intenções de lazer e de profissionalização; a história e o contexto das diferentes modalidades esportivas; a qualidade de vida, atividade física e o contexto sociocultural; as diferenças e similaridades entre as práticas dos jogos e dos esportes; as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros. Para González (2006, p. 75) “[...] a escola tem entre suas funções a de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, como objetivo de que eles possam se incluir no projeto, sempre renovado, de reconstrução desse mundo.”

Neste sentido, González e Bracht (2012) apresentam os conceitos de “saber para conhecer”, em que o professor irá desenvolver os conteúdos por um período menor de tempo, proporcionando um fazer corporal em aula levando os alunos apenas a conhecerem tal prática, sem a pretensão de que o aluno tenha autonomia

para praticar fora da escola o conteúdo estudado. No “saber para praticar”, o professor trabalhará os conteúdos por um período de tempo maior, possibilitando ao aluno um conhecimento crítico sobre a prática corporal e uma apropriação que lhes permita praticar fora da escola.

Ao defendermos essa perspectiva, o ensino da Educação Física implica na escolha desses conteúdos e na forma na qual serão desenvolvidos nas aulas. Desse modo, o aluno poderá construir uma formação dos conhecimentos escolares associando os saberes para conhecer aos saberes para praticar, compreendendo-os profundamente.

De acordo com Libâneo (2001, p. 3, grifo do autor):

Adquirindo esses saberes e modos de agir, os indivíduos ganham um patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. Chamamos de *mediação* essa característica da ação educativa, porque é através dela que se favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o *conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio de cada ser humano.*

Devemos, então, entender a Educação Física como um componente curricular, uma disciplina comprometida em permitir ao aluno a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e criativa na cultura corporal de movimento. Partindo dessa perspectiva reflexiva e crítica do conhecimento, uma nova concepção de Educação Física, baseada no conceito de cultura corporal de movimento, exige, assim, uma melhoria de qualidade dos procedimentos de avaliação, quer dizer, uma explicitação e diferenciação dos aspectos a serem considerados para a atribuição de conceitos aos alunos, e dos que serão úteis para a autoavaliação do professor, do aluno e do próprio ensino (BETTI; ZULIANI, 2002).

Assim, ao pensarmos na avaliação da Educação Física na escola, nos valem também das orientações legais expressas principalmente nas determinações da LDB, das DCN, e de outros documentos que contemplam as séries iniciais do Ensino Fundamental, como também o que a literatura apresenta a respeito da avaliação no âmbito escolar.

A LDB em seu artigo 24, inciso V, alínea “a” (BRASIL, 1996, p. 10), estabelece para o Ensino Fundamental os seguintes critérios para a verificação do rendimento escolar: “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.”

Corroborando com esse entendimento, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b, p. 15) que define as DCN Gerais para a Educação Básica destacam em seu artigo 47 primeiro parágrafo que:

[...] avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

Cabe ressaltar, em seu quarto parágrafo, que a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental assuma um caráter formativo, predominando sobre o quantitativo e classificatório, adotando uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar (BRASIL, 2010b).

Diante desses indicativos, podemos destacar que neste nível de ensino, a avaliação deve ser contínua e cumulativa, processual, formativa e diagnóstica, proporcionando oportunidades aos alunos de melhor se situarem em vista de seus progressos e dificuldades nas aprendizagens.

Assim, com o interesse voltado na avaliação da aprendizagem, especialmente, dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b), defendem que a avaliação da aprendizagem seja de caráter formativo, ou seja, se refere às práticas para promover a aprendizagem de todos os alunos, permitindo guiar e otimizar aprendizagens como instrumento processual. O propósito da avaliação processual é ser diagnóstica e formativa, pois possibilita que os próprios alunos, ressignifiquem suas experiências e seus processos de apropriação e produção de conhecimento, de forma autônoma e autoral.

Nesta direção, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008) dá orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, apontando os princípios essenciais da avaliação:

- A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;
- Nesses três anos iniciais a avaliação não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos, como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;
- É indispensável à elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Este parecer vem reafirmar os princípios da avaliação, de forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica, enfatizando a observação como procedimento de avaliação e o uso dos registros como instrumento avaliativo, os quais devem acompanhar a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses três anos iniciais, período este destinado à construção de conhecimentos e para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças.

De acordo com os PCN-EF (BRASIL, 1997), os critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo (1ª e 2ª séries) do Ensino Fundamental são:

- Enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras: Pretende-se avaliar se o aluno demonstra segurança para experimentar, tentar e arriscar em situações propostas em aula ou em situações cotidianas de aprendizagem corporal.
- Participar das atividades respeitando as regras e a organização: Pretende-se avaliar se o aluno participa adequadamente das atividades, respeitando as regras, a organização, com empenho em utilizar os movimentos adequados à atividade proposta.
- Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero: Pretende-se avaliar se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência.

A partir dos critérios explicitados, podemos considerar que a avaliação do processo ensino aprendizagem para este ciclo está voltada para vivência e experimentação de atividades corporais, participação, respeito às regras e a socialização com os colegas, tendo como referência o exercício da cidadania. Os PCN apresentam-se como um importante documento, trazendo uma breve compreensão da avaliação nos diferentes ciclos, e apesar de apontar alguns critérios avaliativos, faltam orientações referentes aos instrumentos e/ou sugestões de práticas avaliativas para a Educação Física.

Por conseguinte, o Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (BAURU, 2013), apresenta as orientações curriculares para Educação Física, destacando sugestões de estratégias: jogos diversos; desenhos feitos pelos alunos; estabelecer “combinados” quanto ao revezamento das lideranças em aulas e nas escolhas de equipes, bem como, no respeito às regras de convivência e dinâmicas das aulas; envolver os alunos no auxílio da organização e andamento das aulas; aulas historiadas; atividades em grandes grupos, pequenos grupos e individuais; vídeos (desenhos, filmes curtos); datashow; rodas de conversa, sobretudo, para iniciar e finalizar as aulas, bem como, para discutir um problema emergencial; primeiras pesquisas (familiares, amigos, internet). Além disso, também apresentam sugestões de avaliações para Educação Física: observação do desenvolvimento e ampliação das experiências motoras; participação nas aulas; atitudes e comportamentos; rodas de conversas; registros; autoavaliação; primeiras pesquisas; trabalhos escritos individuais; e apresentação de trabalhos.

Essas orientações demonstram como critérios para avaliar: a participação nas aulas, atitudes e comportamento dos alunos, e como procedimentos de avaliação a observação. Quanto aos instrumentos avaliativos: o uso de rodas de conversa, registros, autoavaliação, pesquisas, trabalhos escritos e apresentação de trabalhos. Consideramos, que essas sugestões se mostram um tanto superficiais, e que poderiam ter um aprofundamento maior no Currículo na parte dedicada às orientações curriculares para a Educação Física. Embasando melhor esses princípios, isso poderia auxiliar o professor a propor sua avaliação, identificando outros critérios que não só os correspondentes às atitudes dos alunos, e outros procedimentos e instrumentos para coletar os dados das aprendizagens dos alunos, bem como organizar e reorientar o trabalho docente no ensino da Educação Física.

Em relação ao trabalho na rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo, tem-se a matriz curricular com a proposição de conteúdos distribuídos hierarquicamente, onde o início da matriz é marcado para cada ano escolar por um período reservado para o diagnóstico a ser efetuado com o aluno. Este diagnóstico tem por finalidade favorecer ao professor a aproximação com cada aluno, permitindo conhecê-lo, levantar o conhecimento prévio, verificar as dificuldades e dimensionar as necessidades de intervenção profissional a serem aplicadas nas proposições da aula, de modo a favorecer a construção de um trabalho qualitativo e efetivo de aprendizagem na Educação Física escolar.

O documento contém as orientações para o planejamento de atividades do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para a disciplina de Educação Física, onde se propõe para as primeiras semanas de aulas uma sondagem que permita a avaliação diagnóstica para a estruturação do trabalho a ser realizado, ao longo do ano letivo. Nesse diagnóstico, espera-se levantar as características básicas de desenvolvimento dos alunos, bem como, apontar os possíveis níveis de organização motora que auxiliam na consolidação do repertório motor (SÃO PAULO, 2013a).

Para o aluno, o diagnóstico organizado e distribuído num conjunto de aulas, funciona como ponto de contato com o professor desenvolvendo atividades práticas da cultura de movimento atreladas com o momento de lazer e do brincar de seu cotidiano, que na escola tem por finalidade levá-lo a uma aprendizagem em vários níveis de conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais. O diagnóstico, também, representa um momento para o aluno entrar em contato com os demais colegas e, principalmente, consigo mesmo em situações de atuação em diversas e diferentes práticas motoras. Dessa maneira, o diagnóstico tem por missão, introduzir o aluno numa disciplina que tem um patrimônio cultural a ser disseminado e que solicita a aprendizagem e a vivência de uma série de experiências associadas às habilidades motoras amplas e ao conhecimento das potencialidades do próprio corpo em ação.

As orientações do Estado de São Paulo para a Educação Física caminham em direção a uma avaliação diagnóstica, que constitui um instrumento importante para o planejamento pedagógico, pois oferece condições aos professores de conhecer e refletir sobre os saberes e não saberes de seus alunos, direcionando o seu trabalho na organização das expectativas de aprendizagem, conteúdos e

práticas avaliativas. Entretanto, esta proposta só apresenta o diagnóstico como instrumento de avaliação, sendo assim, faz-se necessário conjugar este tipo de avaliação com outras técnicas e instrumentos.

Podemos afirmar, a partir dessas propostas, que a avaliação que defendemos se constitui num processo contínuo e coletivo, inerente ao fazer pedagógico, e por isso, avaliar significa um acompanhamento constante do desenvolvimento pedagógico que serve de base para a reflexão da prática docente e um modo de ensinar melhor. Isso significa planejar adequadamente o trabalho, partindo de uma avaliação processual, participativa, diagnóstica e formativa, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor as suas percepções, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999).

Em virtude dessas reflexões, a seguir identificamos alguns modelos de avaliação que estabelecem ações integradas entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Física. Neste sentido, buscamos, nos referenciais teóricos da área, mostrar como os processos avaliativos estão sendo propostos, organizados e desenvolvidos na Educação Física escolar.

Recentemente, estudos no âmbito da Educação Física escolar (SANTOS, 2005; SANCHES NETO; BETTI, 2008; MELO, 2008; BETTI, 2010; MENDES *et al.*, 2012) vêm apontando mudanças nas práticas avaliativas dos professores de Educação Física.

O estudo de Santos (2005) objetivou caracterizar, problematizar e intervir na prática pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas. Os resultados evidenciaram, quanto ao processo avaliativo, um avanço significativo principalmente no que se refere ao uso da autoavaliação criterial (comportamento, atitudes, cooperação, organização, cumprimento das tarefas e assiduidade) e da revisão da avaliação escrita, entendida como elemento diagnóstico de aprendizagem, pois antes essas avaliações eram realizadas ao longo do processo com o objetivo de promover uma verificação da aprendizagem e sua quantificação. Assim, o enfoque da avaliação nas aulas de Educação Física mudou, ou seja, não era mais tão importante a atribuição de nota ou conceito, o que interessava para o

grupo era a compreensão do processo ensino aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos, favorecendo o não-saber e permitindo a ampliação do conhecimento.

Na investigação de Betti (2010) o objetivo foi elaborar e experimentar procedimentos avaliativos que buscaram acessar as aprendizagens propiciadas em aulas de Educação Física que se valeram de matérias televisivas. Concluiu-se que os alunos aprofundaram sua percepção e entendimento sobre o tema desenvolvido nas aulas (“exclusão/discriminação”); que as estratégias utilizadas contemplaram uma avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem; e que o uso da matéria televisiva escolhida deu-se de forma integrada ao processo, caracterizando-se como imprescindível para o seu desenvolvimento.

A dissertação de Melo (2008) pretendeu investigar as possibilidades do portfólio na Educação Física escolar, por meio de uma intervenção pedagógica, para subsidiar uma discussão através da interpretação e análise de indícios extraídos dos registros dos seguintes participantes: a professora-pesquisadora e 23 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular da cidade de Guarulhos. O estudo mostrou que planejar, vivenciar, refletir e registrar a experiência de ensino com o portfólio contribuiu positivamente na prática pedagógica da avaliação, além disso, permitiu que as noções relativas ao processo de ensino e avaliação fossem reelaboradas em um movimento dialógico entre a teoria e a prática. Também favoreceu a percepção de modificações na relação entre professora e alunos, com o aumento da participação deles durante a avaliação, tornando-se mais conscientes de suas responsabilidades diante da aprendizagem, da identificação das dificuldades e de como fazer para melhorá-las. Em síntese, a experiência propiciou aprendizagem docente e discente.

Para o trabalho de Mendes *et al.* (2012), buscou-se abordar os conteúdos teóricos relativos ao entendimento da observação e como este processo poderia auxiliar na melhoria do sistema avaliativo realizado pelo professor de Educação Física. Um dos resultados foi que a observação pode ser utilizada como instrumento de apoio nos momentos de avaliação formativa, corrigindo os erros, ajustando o processo de ensino e confirmando os resultados da aprendizagem face às metodologias adotadas. Após a caracterização do objeto de observação, é fundamental definir procedimentos, instrumentos e regras de registro a utilizar. Assim, importa valorizar a adequação dos parâmetros de observação às funções da

avaliação, bem como a compreensão de um planejamento rigoroso e objetivo que promova o aperfeiçoamento da observação à avaliação dos parâmetros e conceitos pretendidos.

A pesquisa de Sanches Neto e Betti (2008) teve como principal objetivo apresentar e analisar uma proposta para fundamentar a intervenção de professores de Educação Física da 5ª à 8ª série¹² do Ensino Fundamental. Focando nos critérios de avaliação, os autores consideram que a avaliação deve ser contínua, compreendendo elementos autoavaliativos do professor e do próprio ensino. Somando-se a isso, em todo o processo avaliativo deve-se assumir a reflexão como elemento essencial para o professor e também na perspectiva do aluno. Além disso, é fundamental que todas as etapas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem sejam públicas e discutidas coletivamente. Assim, há vários materiais e métodos que podem ser utilizados para que seja feita a avaliação: redações e apresentações visuais ou orais, exames objetivos e dissertativos, escritos e orais, desenhos e representações gráficas, interpretação de situações problemáticas que necessitem da elaboração de instruções e demonstrações, fotografias, filmagem e análise de imagens produzidas nas situações vivenciadas em aula, pesquisas temáticas experimentais ou revisões de fontes de informações, como livros e mídia (jornais, revistas, rádio, cinema, televisão e internet) e elaboração de projetos, que podem ser interdisciplinares ou envolver temáticas transversais, conforme o PPP da unidade escolar. Na presente proposta, são sugeridos critérios para a avaliação das condutas dos alunos durante as situações de aprendizagem voltadas a cada temática, envolvendo as dimensões atitudinal, conceitual e procedimental, sendo que todos têm o mesmo valor percentual para efeitos de quantificação ou inferências qualitativas:

Quanto à dimensão atitudinal, a assiduidade, a participação objetiva e o envolvimento subjetivo de todas as vivências, atividades e discussões devem ser considerados ao avaliar as atitudes em relação aos conteúdos específicos de cada aula. Quanto à dimensão conceitual, os conhecimentos declarativos previamente elaborados pelos alunos, sua compreensão de informações e instruções verbais devem ser considerados ao avaliar os conceitos específicos em cada aula. Quanto à dimensão procedimental, os conhecimentos tácitos já manifestos pelos alunos, sua compreensão de demonstrações e a execução de movimentos na resolução de problemas motores devem ser considerados ao avaliar os procedimentos específicos em cada aula. (SANCHES NETO; BETTI, 2008, p. 19)

¹² Nos dias atuais corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Em linhas gerais, essa proposta traz bem claros os critérios a serem avaliados pelo professor, como também apresenta diversos instrumentos que podem ser utilizados para reconhecer a construção e ampliação do conhecimento pelo aluno, valorizar a autonomia na elaboração das atividades corporais, sua capacidade para discutir e modificar regras, a participação e suas atitudes nas vivências, a demonstração do efetivo aprendizado dos conceitos e a manifestação dos fazeres aprendidos.

Consideramos que, para um aprendizado efetivo nas aulas de Educação Física, devemos oportunizar o conhecimento dos conteúdos da cultura corporal, por meio da vivência de diferentes práticas corporais, que socializem temáticas sobre gênero, saúde, exercício físico, violência, mídia, entre outros, e que os exemplos de práticas avaliativas destacadas nos estudos acima (a observação sistemática, a autoavaliação do professor e do aluno, a avaliação diagnóstica escrita, a utilização de matérias televisivas nas aulas, o trabalho com o portfólio, os registros através de desenhos, pesquisas, apresentações de trabalhos, o uso de fotografias/filmagens, os critérios de avaliação nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais), apresentam e demonstram formas diferentes de avaliar em Educação Física, representando construções práticas dos conhecimentos por meio de aprendizagens significativas ao longo do processo ensino aprendizagem.

Como dito anteriormente, avaliar o ensino da Educação Física requer uma mudança de paradigmas, e estas propostas vêm demonstrar um novo olhar para a avaliação em Educação Física escolar, propondo novas formas de avaliar, apresentando os procedimentos, critérios e instrumentos que podem ser incorporados nas práticas avaliativas dos professores de Educação Física.

Assim, ao estabelecermos como foco os alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, também apresentamos a seguir algumas propostas de avaliação que podem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física especificamente para este nível de ensino.

Os autores Palma, Oliveira e Palma (2010), apresentam como prática avaliativa procedimentos utilizados pela Educação Física dentro de uma perspectiva construtivista. Em tal proposta o ato de avaliar deve ocorrer durante toda a aula,

cabendo ao professor verificar como o aluno está reagindo aos conflitos cognitivos propostos por ele.

A avaliação pode ser por meio de: a) questionamentos diretos em situação de aula, tanto do professor, quanto a partir das perguntas do aluno, que são fundamentais para perceber as suas formas de elaboração do conhecimento; b) discussões em pequenos grupos; c) autoavaliação pelo aluno, após estabelecimentos de indicadores de aprendizagem; d) avaliação escrita (prova); e) observação direta do fazer do aluno; f) seminários; g) pesquisas; entre outros procedimentos (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Segundo os autores, em relação à disciplina de Educação Física, a avaliação deve ser enfocada no sentido de verificar se os alunos:

- construíram, reconstruíram e reelaboraram conhecimentos;
- promoveram a interação entre o fazer e o saber fazer, seus efeitos, relações e coordenações;
- analisaram, refletiram e abstraíram sobre seu corpo, percebendo-se corpo, corpo possível e em movimento.

Assim, partindo da concepção de avaliação de educar para a autonomia, são apresentadas duas sugestões de planilhas, uma para avaliação do aluno pelo professor e outra para autoavaliação do aluno sobre um determinado conteúdo. Também apresentam procedimentos e instrumentos de avaliação no processo ensino e aprendizagem, como por exemplo, um instrumento de avaliação para o 1º ano, com questões de: Complete as frases; Ligue as expressões; Verdadeiro ou falso; Desenhe; Pinte.

Essa proposta traz importantes contribuições para esta pesquisa, pois fornece subsídios para a prática da avaliação, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo com alguns caminhos a serem trilhados nos modos de ensinar e avaliar, e que responde a alguns questionamentos: o que, quando e como avaliar. Também são apontadas as expectativas de aprendizagem a serem alcançados, os critérios e instrumentos avaliativos, que auxiliam na reorganização e continuidade do trabalho do professor e ao aluno à construção do conhecimento e a participação de ambos no processo avaliativo.

Podemos afirmar ainda, que seria interessante o professor proporcionar durante a organização de suas aulas, um espaço em que os alunos pudessem opinar sobre a forma como participaram da aula, como realizaram as atividades combinadas e como foram as relações estabelecidas durante a aula, pois dessa forma o professor integra o aluno no processo de avaliação, tornando-o sujeito da própria aprendizagem. Articulando-se a isso, avaliar requer técnicas e instrumentos avaliativos, que podem estar relacionados diretamente com a observação e análise do professor e de seu conhecimento prévio sobre o desenvolvimento do aluno, como também ligadas às questões comportamentais, em que se podem analisar além das habilidades motoras e capacidades físicas, a afetividade, a socialização e a cognição.

Freire (1997, p. 197) apresenta algumas tentativas que têm sido realizadas na área da Educação Física para avaliar outros aspectos que não só o motor. Um desses instrumentos é o “teste sociométrico”, sugerido por Cavasini e Osse (citado por Freire, 1997), através de entrevista/questionário, tendo como objetivo a observação dos aspectos sociais da criança.

Neste sentido, o autor defende que:

As relações sociais entre as crianças na aula de Educação Física [...] não podem ser avaliadas a não ser levando-se em conta aspectos qualitativos das relações, ou seja, uma análise qualitativa daquilo que o professor observa nas relações entre as crianças, inclusive nas verbalizações entre elas e com o professor. (FREIRE, 1997, p. 198)

Outra proposta que Freire apresenta é a pesquisa realizada pela professora Silvana V. Freire (citada por Freire, 1997), na qual entrevistas/questionários eram aplicados sobre um jogo, com o objetivo de comparar a compreensão sobre o jogo e suas regras. Além disso, o instrumento também permite avaliar parcialmente os aspectos cognitivos, morais e sociais.

O autor ainda afirma que as duas formas de avaliação têm por objetivo encontrar planos pouco observáveis pelos instrumentos avaliativos tradicionais, e que “esses dados permitem ao professor ter uma ideia dos progressos dos alunos quanto aos aspectos avaliados. Também pode utilizá-los para orientar melhor seu trabalho.” (FREIRE, 1997, p. 200)

Acerca dessa prática, podemos enfatizar uma crítica do autor aos modelos avaliativos que se utilizam apenas das mensurações dos resultados, e por conta

disso, Freire (1997) propõe uma avaliação a favor do processo e da observação, apresentando alguns modelos de questionários e/ou entrevistas, como instrumentos para avaliar outros aspectos, além do motor, como por exemplo, os níveis de desenvolvimento e progresso das crianças.

Na proposta de Freire e Scaglia (2003) a avaliação gira em torno dos temas e subtemas definidos pelo professor, de modo que consiga saber, ao final de cada aula, como se saíram os alunos com relação aos temas escolhidos. Para isso, os autores propõem uma planilha na qual os professores devem avaliar o desempenho geral da turma em cada atividade. A planilha apresenta o nome dos alunos, as quais o professor poderá fazer observações pertinentes ao que se propuser avaliar e registrar ocorrências marcantes dos mesmos. Essa avaliação tem por objetivo, averiguar a aprendizagem dos alunos, em vez de punir, reprovar, etc. A técnica utilizada nessa proposta é a observação, tendo como instrumento avaliativo uma planilha, nela são feitas anotações pertinentes sobre o que se propõe avaliar, tendo como propósito que o aluno alcance os objetivos pedagógicos definidos pelo professor.

Já Darido e Souza Júnior (2008) defendem a avaliação escolar levando em consideração as três dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. A avaliação na dimensão conceitual deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições, nos diálogos entre os alunos e entre o professor e os alunos, e se for o caso, em provas escritas ou orais, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados.

Para a avaliação da dimensão procedimental, os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio desse saber fazer só pode ser observado em situações de aplicações desses conteúdos. Quanto às habilidades motoras e às capacidades físicas, é possível avaliar o aluno pelo seu progresso nos testes físicos, sempre comparando o seu resultado consigo próprio. Na avaliação da dimensão atitudinal, a participação tem tido papel importante. Porém, para avaliar os conteúdos atitudinais, conhecer aquilo que os alunos realmente valorizam e quais são as suas atitudes, é necessário que surjam situações de conflito. Dessa forma, espera-se que se observem os alunos na sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo,

dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2008).

Parece haver, para a avaliação em Educação Física na escola, um reconhecimento da mobilização de diferentes saberes. É neste sentido, que a avaliação dos alunos que aprendem sobre este componente curricular específico solicita arranjos diferentes. Destas novas possibilidades de configuração é que tem se estabelecido, com certo vigor, a proposta das três dimensões dos conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais, porém sem avaliá-los separadamente, mas pensando numa sistematização do conhecimento escolar ao longo dos anos escolares.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), na atribuição de conceitos aos alunos, recomenda-se que a avaliação deve:

- ser contínua, compreendendo as fases que se convencionou denominar diagnóstica, formativa e somativa;
- englobar os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor;
- referir-se às habilidades motoras básicas, ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física;
- referir-se à qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados;
- referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento;
- levar em conta os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino;
- operacionalizar-se na compreensão da capacidade do aluno expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura.

Somando-se a esses conceitos, os processos avaliativos incluem também a observação sistemática/assistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno, autoavaliação, trabalhos e provas escritas, testes para avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor, elaboração e

apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticas de esportes coletivos, etc. Dessa forma, os critérios e instrumentos de avaliação deverão estar coerentes com o nível de desenvolvimento dos alunos e os conteúdos efetivamente ministrados, sendo necessário que a avaliação inclua também várias dessas estratégias ao longo do ano (BETTI; ZULIANI, 2002).

Essa avaliação favorece a construção de novas ações, por meio do acompanhamento das aprendizagens dos alunos e a mobilização de estratégias de ensino, o que implica refletirmos sobre o papel da avaliação escolar. É preciso que o ensino da Educação Física seja um espaço de formação crítica, cultural, corporal, social, e que o sujeito possa ampliar suas linguagens, saberes e seus modos de pensar e agir no mundo.

Soares *et al.* (1992, p. 103) compreendem que o sentido da avaliação do processo ensino aprendizagem em Educação Física: “[...] é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.” Na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico-superadora, a proposta de avaliação deve ser expressa por “finalidades, conteúdos e forma”. Entre os aspectos que devem ser considerados nesta proposta destacam-se: o projeto histórico, as condutas humanas, as práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, a compreensão crítica da realidade, o privilégio da ludicidade e da criatividade, as intencionalidades e intenções, a nota enquanto síntese qualitativa e, a reinterpretação e a redefinição de valores e normas. Porém, a avaliação do processo ensino aprendizagem da Educação Física tem suas implicações metodológicas: no fazer coletivo, nos conteúdos e metodologia, nas normas e critérios, nos níveis de desenvolvimento dos alunos, no redimensionamento do processo de ensino, na emissão do conceito, nas fontes de dados quantitativos e qualitativos, na utilização de instrumentos, na interpretação do insucesso e do erro e nos eventos avaliativos.

Os autores finalizam a proposta para a avaliação com a apresentação de seu *sentido* (busca a concretização de um PPP articulado com um projeto histórico), *finalidades* (intervenção da realidade pela lógica dialética materialista de pensamento), *conteúdo* (relevância para o projeto pedagógico e histórico, e sua

contemporaneidade) e *forma* (dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa, participativa) (SOARES *et al.*, 1992, grifo do autor).

Dentro dessa perspectiva crítico-superadora, podemos destacar que a avaliação do processo ensino aprendizagem, deve refletir criticamente a realidade, levando em consideração as implicações pedagógicas, políticas e sociais, as quais poderão nortear o projeto pedagógico e histórico da escola.

Para González e Schwengber (2012), a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve oferecer uma avaliação sistemática (formativa), um processo contínuo de descrição e análise, como resultado de trabalho diário, de cunho preferencialmente qualitativo, que sirva para indicar tanto as condições de ensino quanto de aprendizagem, por isso se destina a alunos e professores. Para otimizar aprendizagens e indicar acertos e retomadas necessárias às práticas pedagógicas, assegurando que todos possam aprender, são necessárias diferentes estratégias avaliativas. Nessa direção, é importante trabalhar na perspectiva de uma avaliação compartilhada, compreendida como diálogo e tomada de decisão compartilhada e/ou coletiva. Este processo inclui registros do professor; produções dos alunos; autoavaliação, coavaliação e avaliação participativa, como ferramentas fundamentais para a avaliação em Educação Física escolar.

Sobre os instrumentos de registro do professor, são comuns os diários ou cadernos, nos quais são registradas informações importantes sobre as aprendizagens dos alunos no decorrer das aulas, podendo ser estruturados em formato de uma ficha de acompanhamento (lista de verificação ou controle, escala de classificação, registro de acontecimentos, amostragem de tempo, registro de intervalos, cronometragem, etc.), trazendo informações sobre o conhecimento inicial e a apropriação e uso por parte dos alunos de conhecimentos tematizados em uma prática pedagógica. As produções dos alunos orientadas a sistematizar os conhecimentos desenvolvidos em aula são instrumentos importantes de serem avaliados, por exemplo: Caderno de aula (sistematizar os resultados obtidos e registrar o percurso); Seminários (exposições dos grupos sobre temas específicos); Exposições (apresentação de trabalhos, práticas corporais vivenciadas, etc.); Registro das experiências corporais (refletir sobre as sensações, dificuldades e desafios enfrentados); Invenção e reinvenção de práticas corporais (compreendê-las e recriá-las); Confecção de vídeos (concretização de valores, conhecimentos e

habilidades). Finalmente, tendo como elemento central a participação dos alunos nos processos de valorização das próprias aprendizagens e no processo de ensino na Educação Física, são destacados os processos de: autoavaliação (julgamento sobre si mesmo), coavaliação (avaliação entre pares) e avaliação participativa (diálogos entre professor e alunos, atribuindo valor (nota) aos avanços e refletindo sobre as aprendizagens construídas pelos alunos num determinado momento do processo) (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

A proposta desses autores, trata da avaliação como parte integrante do processo educativo, além disso, a caracteriza como formativa e compartilhada, entendida como diálogo e tomada de decisão coletiva, apresentando estratégias e instrumentos para auxiliar o professor nas aulas de Educação Física. Esses encaminhamentos, nos levam a pensar sobre como e o que avaliar, a partir da construção dos conhecimentos escolares e também da utilização de procedimentos e instrumentos para a coleta de dados e sistematização em Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo de Santos *et al.* (2015) buscou analisar as possibilidades e as necessidades de se produzir práticas avaliativas na Educação Física que levem em consideração os saberes valorizados pela educação escolarizada e pelas especificidades desse componente curricular. Utilizou a pesquisa narrativa autobiográfica como referencial teórico-metodológico e definiu, como colaboradores, alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da Prefeitura de Serra/Espírito Santo. Destacou como fontes de coletas: desenhos, atividades pedagógicas escritas e diários de Educação Física. Esses instrumentos avaliativos possibilitaram aos discentes narrar as suas experiências corporais mediante a transformação dos saberes de domínio e relacionais em saberes-objeto.

Em relação ao que vem sendo publicado e produzido sobre a avaliação em Educação Física, os processos avaliativos devem superar a utilização apenas da observação do comportamento, do desempenho dos movimentos dos alunos e a participação nas aulas, mas também contemplar a produção de registros por meio de desenhos, da escrita, apresentações de trabalhos, autoavaliação, exposições em grupos, diálogos entre professor e alunos, dentre outros.

Nesse sentido, compreendemos que as possibilidades de atuação do professor no processo de avaliação concretizam-se através da prática pedagógica

na escola, porque o que garante a consolidação e o *status* de um componente curricular é a experimentação de novos procedimentos metodológicos que, no caso da avaliação, não somente atendam à dimensão procedimental dos conteúdos, mas também compreendam os conceitos e atitudes desenvolvidos pelos alunos durante o processo de ensino aprendizagem.

Levando em consideração a especificidade desse componente curricular, a partir das considerações feitas até aqui, pudemos identificar os principais indicadores, critérios e instrumentos de avaliação, como também os sujeitos que detêm à sistemática de planejamento e aplicação do processo avaliativo, as funções da avaliação e os momentos em que elas são aplicadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

A partir da literatura referenciada na área sobre avaliação, circunscrevemos um grupo de autores (SOARES *et al.*, 1992; BETTI; ZULIANI, 2002; SANCHES NETO; BETTI, 2008; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010; GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012), que mais se alinham ao que estamos defendendo para a avaliação na Educação Física escolar, especialmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sob este prisma, fazemos a defesa de uma concepção crítica de avaliação, isto é, uma visão avaliativa pautada na necessidade de transformação social, cujo papel é provocar uma formação/atuação autônoma e crítica. Corroborando com esse entendimento, o PPP pode constituir um instrumento para participação e envolvimento político e pedagógico dos professores, para legitimar a Educação Física enquanto área de matriz pedagógica e nortear ações coletivas no cotidiano escolar (VENÂNCIO; DARIDO, 2012), articulando os objetivos, os conteúdos e as avaliações dentro do PPP da escola. Assumindo tais pressupostos, deverão predominar nas aulas de Educação Física a avaliação diagnóstica, formativa e participativa, e dessa maneira, os resultados da avaliação passarão a ser compreendidos de acordo com sua finalidade, assim, quando forem diagnósticos, poderão ser utilizados para estabelecer os objetivos e planos de ensino; se resultar da avaliação formativa, serão úteis para identificar se os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados ou se são adequados; e quando participativos, poderão incluir o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem, e ao professor possibilitará

planejar as ações ou modificar os procedimentos. Nessa perspectiva, o professor passa a ser o mediador e o aluno o sujeito no processo da aprendizagem.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo abordamos os diferentes aspectos dos procedimentos metodológicos que foram selecionados e efetivados durante o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, apresentamos detalhadamente a caracterização do contexto desta investigação, os sujeitos participantes e os procedimentos de análise dos resultados.

Com o propósito de nos orientarmos para a compreensão e desenvolvimento do tema, o presente estudo pretendeu investigar e analisar as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Diante desse objetivo, justificamos a abordagem de investigação qualitativa como orientação deste estudo, a partir da qual optamos pela modalidade de pesquisa exploratória.

3.1 Abordagem de pesquisa

O delineamento metodológico escolhido para as devidas aproximações ao presente estudo foi a pesquisa qualitativa, por entender que “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 2002, p. 21).

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013) esse tipo de pesquisa possibilita descrever, compreender e interpretar os fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes. Além disso, proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, detalhes e experiências únicas.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o

processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dentre esses aspectos, decidimos pela pesquisa exploratória, pois segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) são estudos realizados com o objetivo de investigar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas e falta de clareza nas ideias relacionadas com o problema de estudo. Neste sentido, buscamos pesquisar sobre o tema com base em novas perspectivas, de modo a ampliar os estudos já existentes.

As pesquisas exploratórias, conforme Gil (2010) tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, além do mais, seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado. A coleta de dados geralmente envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (SELLTIZ *et al.* citado por GIL, 2010).

No caso deste estudo, as características e as recomendações da pesquisa qualitativa e exploratória foram consideradas relevantes, pois a partir dessa escolha a pesquisa constituiu-se da articulação entre as produções bibliográficas e os dados coletados por meio de entrevista com os professores de Educação Física.

3.2 Técnica de coleta

Como instrumento de coleta de dados realizamos a entrevista, que permitiu obter informações detalhadas e relevantes a respeito do fenômeno social pesquisado.

De acordo com Minayo (2002, p. 57) através da entrevista:

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Há formas, no entanto,

que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2002).

Nesta investigação, optamos pela entrevista semiestruturada, a qual se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para reunir informações descritivas da linguagem do próprio sujeito, apresentando uma riqueza de palavras que revelaram as perspectivas dos mesmos. Além disso, houve a oportunidade de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, as entrevistas tiveram como propósito investigar as questões estudadas, informando sobre os problemas observados cuidadosamente (ANDRÉ, 2003).

3.3 Participantes do estudo

Com relação aos sujeitos da pesquisa, o critério para a escolha dos professores se deu por aqueles que ministravam aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas estaduais, municipais ou particulares de uma cidade do interior de São Paulo. Desse modo, participaram deste estudo 30 professores que atenderam ao critério anterior, bem como, aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Vale destacar, que o referido trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências sob o Parecer CAEE – 40984815.0.0000.5398 (APÊNDICE B).

Quanto ao perfil dos participantes, apresentamos no quadro a seguir questões sobre a faixa etária, a formação inicial em Educação Física, o ano em que se formaram, o tempo de atuação na escola, o tempo de atuação do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e as escolas onde atuaram/atuam:

Quadro 15 - Perfil de formação e atuação dos docentes

Participantes ¹³	Idade	Local de Formação	Ano em que se formou	Tempo de atuação na escola	Tempo em que atua de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	Escola pública ou privada

¹³ Os participantes são identificados por nomes fictícios.

Helena	49	UEL Universidade Estadual de Londrina Paraná	1990	25 anos	25 anos	Estadual Particular
Cristina	35	FIB Faculdades Integradas de Bauru Bacharelado Faculdades Anhanguera Licenciatura	2009	5 anos	3 anos	Estadual Municipal
Rose	42	UEL	1998	12 anos	12 anos	Estadual Particular
Eloise	34	UNESP Bauru	2002	7 anos	4 anos	Estadual
Rebeca	33	FIB Faculdades Anhanguera	2005 2010	8 anos	8 anos	Municipal
Elisa	31	Faculdades Anhanguera	2013	5 anos	5 anos	Estadual
Liz	32	UNIMAR Universidade de Marília	2003	11 anos	8 anos	Particular
Carlos	49	Faculdade de Educação Física de São Caetano do Sul	1988	12 anos	6 anos	Municipal
Daiane	29	UNESP Bauru	2007	3 anos e 6 meses	3 anos e 6 meses	Particular
Ana	55	UNESP Presidente Prudente	1983	22 anos	22 anos	Estadual
Heitor	47	UNESP Bauru	1994	16 anos	8 anos	Estadual
Juliana	37	UNESP Bauru	2003	7 anos	3 anos	Estadual
Fabiano	36	UNESP Presidente Prudente	2003	9 anos	9 anos	Estadual
Ana Laura	30	Fundação Barra Bonita	2007	2 anos	6 meses	Estadual
Ana Julia	31	FIB	2005	3 anos	6 meses	Particular
Aline	33	UEL	2004	9 anos	9 anos	Estadual
Izabel	34	UNESP Bauru	2005	7 anos	6 anos	Municipal
Paulo	27	Faculdades Anhanguera	2009	4 anos	1 ano	Estadual
Francisco	25	Fundação Barra Bonita de Ensino	2009	2 anos	1 ano e 5 meses	Municipal
Ronaldo	53	UB Universidade de Bauru em 1986 e saiu com diploma da UNESP Bauru	1989	34 anos	19 anos	Estadual Particular
Letícia	31	UNESP Presidente Prudente	2005	8 anos	8 anos	Estadual
Mara	41	FEFISA Faculdades Integradas de Santo André	1994	16 anos	10 anos	Estadual
Henrique	43	UNESP Bauru	1991	5 anos	5 anos	Estadual
Maria	32	UNESP Bauru	2007	7 anos	7 anos	Estadual Particular
Patrícia	43	Faculdades Integradas	1994	15 anos	5 anos	Estadual

		Regional de Avaré				
Daniel	32	FAEFI Faculdade de Educação Física Barra Bonita	2005	9 anos	4 anos	Estadual Municipal
Juliano	31	UNESP Bauru	2005	7 anos	7 anos	Estadual
Suzana	26	UNESP Presidente Prudente	2010	2 anos	2 anos	Estadual
Micheli	38	Faculdades Anhanguera	2010	2 anos	1 ano	Estadual
Gabriela	30	UNESP Bauru	2006	7 anos	6 meses	Particular

Fonte: (Elaboração própria)

Dentre os 30 professores, nove são homens e 21 são mulheres. Sobre a questão da faixa etária, verificamos uma média de idade de 36 anos entre os participantes.

Em relação à formação dos professores, a maioria, 21, formou-se na década de 2000, seguidos de seis que concluíram sua graduação na década de 1990, enquanto três concluíram sua formação inicial na década de 1980.

A respeito do tempo aproximado de atuação, nos pautamos em Huberman (1995) que considera como início da carreira o tempo compreendido entre o primeiro e o sexto ano de exercício profissional, assim definimos dois grupos, professores iniciantes e professores experientes.

Em relação ao tempo de atuação na escola, tanto nas redes públicas (estadual e municipal) quanto nas particulares, 10 foram considerados como professores em início de carreira e 20 como professores experientes. Especificamente atuando de 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental, 17 são professores iniciantes e 13 são professores experientes.

A apresentação desses dados permitiu conhecer um pouco sobre o perfil geral dos professores, os quais complementaram o conjunto de informações deste estudo. Cabe ressaltar, entretanto, que o foco da investigação em questão se assentou nas análises sobre como os professores realizam suas escolhas quanto às expectativas de aprendizagem e as práticas avaliativas. A perspectiva com essa proposta foi a de ter um panorama geral de como esses professores estão vendo as expectativas de aprendizagem e a avaliação em Educação Física. Além disso, o fato de trabalharmos com um número significativo de 30 docentes, expressa que tivemos a intenção de mapear um quadro geral, ou seja, o objetivo foi trabalhar numa

perspectiva horizontal, de mapeamento e não de aprofundamento, por isso a opção pela pesquisa exploratória.

3.4 Contexto da pesquisa

A pesquisa configurou-se em duas etapas. Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico e documental, organizando o material que nos forneceu a fundamentação teórica para a pesquisa.

Primeiramente, buscamos a legislação pertinente ao Ensino Fundamental, em especial aos anos iniciais, documentos como a LDB, as DCN, o PNE, os pareceres e resoluções do CNE e as legislações dos sistemas de ensino. Posteriormente, apresentamos elementos que contribuíram para entender a Educação Física como componente curricular e como área do conhecimento na escola. Levamos em consideração também as orientações pedagógicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais oportunizaram reflexões teórico-metodológicas para a reorganização da proposta pedagógica da Educação Física neste nível de ensino.

Para a segunda etapa da pesquisa, passamos a estabelecer os primeiros contatos com os professores de Educação Física, solicitando o convite e a autorização para a realização das entrevistas. Como dito anteriormente, foram selecionados 30 professores de Educação Física que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente, com os 1º, 2º e 3º anos.

Estas entrevistas foram inicialmente agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, e todos expressaram a necessidade e a importância desse tipo de estudo para a Educação Física escolar. Antes de cada entrevista, apresentamos aos participantes dados referentes ao tema do trabalho, seu objetivo, solicitamos também a autorização prévia para gravarmos a entrevista e a permissão para seu uso, mantendo, evidentemente, o sigilo de seu nome. Além disso, durante o procedimento de coleta de dados, se surgisse alguma dúvida sobre o questionamento efetuado, os sujeitos da pesquisa deveriam informar para que a questão pudesse ser melhor esclarecida.

O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) foi construído a partir da proposta de realizar um levantamento prévio das concepções dos professores a respeito das expectativas de aprendizagem dos alunos e os processos avaliativos na

Educação Física. Desse modo, obtivemos o relato oral dos professores de Educação Física, buscando compreender as opiniões, percepções, concepções e conhecimentos dos próprios sujeitos acerca dos problemas de estudo, apreender informações mais detalhadas e aprofundar aspectos significativos dos acontecimentos, situações e ações desenvolvidas no contexto sociocultural da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas ao longo do período compreendido entre os meses de fevereiro e março de 2015, e para o registro das falas usamos um gravador digital. As entrevistas foram registradas e integralmente transcritas, procurando manter a fidelidade necessária para posterior análise. Para as transcrições, adotamos as reticências para cada pausa manifestada nas falas dos participantes e as letras maiúsculas para cada palavra proferida com maior ênfase.

3.5 Procedimento de análise dos dados

Dentre os procedimentos de análise dos dados, utilizamos a proposta de Gomes (2002, grifo do autor), a qual apresenta os seguintes passos para sua operacionalização: a) *Ordenação dos dados*: faz-se o mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo (transcrição das gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da entrevista); b) *Classificação dos dados*: com base no que é relevante nos textos, são elaboradas os/as eixos/categorias específicas; c) *Análise final*: estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base nos objetivos.

Para tanto, a organização e a análise dos dados foram desenvolvidas com base nas entrevistas, através das informações obtidas mediante as falas dos professores, e dessa forma identificamos e construímos alguns eixos para análise dos dados coletados neste estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) os eixos são construídos baseados em regularidades, modelos e temas observados nos dados, os quais são representados por frases-chave que expressam seus teores. Nessa perspectiva, os eixos surgiram, concomitantemente, por meio das leituras e do roteiro da entrevista, que foi elaborado a partir dos pressupostos advindos da

definição do objeto desse estudo. Assim, foram definidos dois eixos temáticos: *Expectativas de aprendizagem e Avaliação*.

Por meio de uma atenta leitura de todo o material, consideramos nos discursos dos participantes os elementos mais recorrentes e relacionados ao objetivo da pesquisa, e desse modo, as categorias correspondentes às questões das entrevistas foram ganhando visibilidade. Para Gomes (2002), categoria “[...] se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si.” (p. 70) Além disso, “[...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.” (p. 70)

Para melhor agrupar os dados, realizamos a construção de Quadros de caracterização das entrevistas. No primeiro quadro (APÊNDICE D, como exemplo), disponibilizamos as transcrições organizando-as pelos eixos temáticos, dividindo as questões com as respectivas respostas de todos os professores e, destacamos em uma legenda de cores os elementos revelados nas entrevistas. Esse mapeamento, usando a formatação por cores, permitiu, por exemplo, a visualização, em realce vermelho, de elementos acerca da autoavaliação, um dos instrumentos realizados pelos professores para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física. Em seguida, num segundo quadro (APÊNDICE E, como exemplo), apresentamos os eixos temáticos, as questões e os elementos destacados, mas agora com as fragmentações correspondentes aos excertos dos professores.

Com base nesses dados, devidamente organizados, e por meio do cruzamento com a literatura, procuramos realizar a análise de conteúdos, que segundo Gomes (2002, p. 74) visa verificar hipóteses ou questões e descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, ou seja, “[...] podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses).” A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos.

A partir das informações coletadas e o entrecruzamento com a literatura, esses dados revelaram as perspectivas teóricas dos elementos observados nas falas dos professores, assim como, “o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica

anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (MINAYO, 2002, p. 26).

No eixo temático *Expectativas de aprendizagem*, a partir de todo o processo descrito acima, emergiram as seguintes categorias de análise: 1. “Dimensões dos conteúdos”; 2. Associação entre objetivo e conteúdo. Já no eixo temático *Avaliação*, as categorias de análise foram: 1. *Processos avaliativos*; 2. *Dificuldades para avaliar*; 3. *Expectativas para facilitar o processo avaliativo*.

Desse modo, consideramos que a forma como organizamos os dados nos eixos contribuiu tanto para apresentar as concepções dos professores quanto para explicitar nosso processo de análise, resultando na apresentação e discussões dos resultados a seguir.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados, levando em consideração a abordagem teórica adotada e os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

Conforme Minayo (2002), a fase de análise de dados reúne três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Portanto, os dados dessa pesquisa são resultado da ordenação do material coletado, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em categorias e eixos temáticos, e do cruzamento desse material com a literatura. Isso implica na construção de uma proposta, que articula as falas dos diferentes participantes, aproximando respostas semelhantes, complementares, de modo a identificar recorrências, concordâncias ou contradições. Esse procedimento ajuda a compreender as relações estabelecidas nesse contexto e o modo como os diferentes professores percebem a temática deste estudo.

Assumindo tais pressupostos, tratamos neste momento da apresentação e da análise dos dados coletados com base nos eixos temáticos *Expectativas de aprendizagem e Avaliação*, ancorando-nos em referenciais teórico-metodológicos para subsidiar a análise dos indícios revelados pelos participantes (que aparecem a seguir identificados por nomes fictícios, seguidos das datas de realização das entrevistas), permitindo compreender a prática avaliativa realizada pelos professores de Educação Física.

Apresentamos, a seguir, os eixos temáticos acima citados e as categorias construídas, tomando por base nossa revisão da literatura, para identificarmos as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

4.1 Expectativas de aprendizagem

Neste primeiro eixo temático, o objetivo foi identificar as concepções dos professores sobre as expectativas de aprendizagem.

As categorias resultaram de questionamentos dos aspectos relacionados aos objetivos para ensinar Educação Física e sobre o que se espera que os alunos aprendam nas aulas de Educação Física ao final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, neste eixo foram elaboradas duas categorias que emergiram das respostas dos participantes em torno dessa temática. Para tanto, abordamos a discussão a partir das seguintes categorias de análise: *“Dimensões dos conteúdos”*; *“Associação entre objetivo e conteúdo”*.

4.1.1 Dimensão dos conteúdos

Na primeira categoria, *“Dimensão dos conteúdos”*, encontramos as distintas respostas que os professores manifestaram acerca das expectativas de aprendizagem, considerando seu ponto de vista e sua experiência particular.

A partir dos relatos das entrevistas, os 30 professores valorizam a dimensão dos conteúdos, dividindo o conhecimento em conceitual, procedimental e atitudinal.

Articulando esses saberes, seria fundamental considerar os procedimentos, os fatos, os conceitos, as atitudes e os valores como dimensões do conteúdo, todos no mesmo nível de importância. Segundo Darido e Souza Júnior (2008), mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos obtenham uma contextualização das informações e também que aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas. “É importante reforçar que, “na prática” as três dimensões ocorrem de forma integrada, sendo possível apenas haver a predominância de alguma das dimensões em determinadas ações ou situações.” (DARIDO, 2011, p. 27)

Na dimensão procedimental, os professores centram suas expectativas de aprendizagem nas habilidades motoras, nas capacidades físicas e nos movimentos, conforme os excertos a seguir: “[...] organizar atividades que auxiliem meus alunos a alcançarem certa maturidade na execução de movimentos fundamentais [...] desenvolver as habilidades básicas melhorando assim suas capacidades físicas ...” (Henrique, 18/03/2015); “Melhorem ... a sua coordenação ... sua percepção ... seu

espaço-temporal.” (Rose, 25/02/2015); “São os movimentos mesmo né de ... é lateralidade ... coordenação motora ... se consegue saltar correr consegue andar na linha reta ... são esses os objetivos né ... lançar algo.” (Ana Laura, 13/03/2015); “[...] que eles tenham um padrão motor né desenvolvido de correr saltar rolar né que eu acho que isso é muito importante não só para parte física deles mas também para parte psicológica deles.” (Gabriela, 20/03/2015); “O aluno consiga conhecer o corpo ter o conhecimento do corpo ... noção de espaço ... lateralidade ... coordenação motora isso a gente espera desde o começo trabalhar no 1º até o 3º ano.” (Suzana, 14/03/2015).

A abordagem desenvolvimentista fundamentada principalmente nos trabalhos de Tani *et al.* (1988), com a obra *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, que objetiva garantir o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social do educando, parece estar presente nos depoimentos de vários professores por nós entrevistados. Segundo Nunes e Rúbio (2008), nesta abordagem, os objetivos seriam alcançados a partir da aprendizagem de habilidades motoras respeitando as características do comportamento motor dos alunos. Os conteúdos devem seguir uma ordem de habilidades, das mais simples (fundamentais) para as mais complexas (específicas), oferecendo variadas oportunidades de movimento aos alunos a fim de ampliar seu repertório motor, permitindo-lhes melhor trânsito social. Para seus defensores, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física.

Nessa linha, na qual as habilidades devem acontecer do mais simples para o mais complexo, cabe enfatizarmos as falas de alguns professores: “[...] vai aumentando né a complexidade dos movimentos ...” (Rose, 25/02/2015).

[...] no 1º 2º 3º ciclo ah ... eu acho que vai só aumentando [...] a complexidade [...] 3º ano tentar né aumentar a complexidade colocar né ... maiores desafios pensando nesse sentido em diversificar mesmo né explorar colocar mais elementos juntos aí ... então que eles aprendam a ... a ... participar né dessas atividades ao final desse do do 3º ciclo começando do 1º menos complexo do 2º vai né diversificando e aumentando as acho que as dificuldades né colocando mais elementos combinados aí né ... acho que é isso. (Izabel, 21/08/2015)

[...] as atividades elas ... às vezes eu mudo algumas brincadeiras ... as mesmas brincadeiras tanto para 1º, 2º e 3º ... e aí a gente vai é no caso aí a gente ... começa com uma brincadeira mais fácil e vai dificultando para que os objetivos mudem que a brincadeira também não fique é .. tão monótona para eles então a gente vai colocando os novos desafios [...] depende do seu objetivo mas sim tem essa diferença esse olhar diferente tanto para 1º como para 2º para 3º. (Letícia, 25/02/2015)

De acordo com Gallardo (2009), devemos procurar organizar os conteúdos a serem trabalhados em ordem crescente de complexidade, conforme as capacidades motoras, cognitivas e afetivo-sociais dos alunos e os objetivos da Educação Física escolar. Todavia, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 27), o ensino e aprendizagem em Educação Física: “[...] não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.”

Dessa maneira, é importante que a aula favoreça a promoção de vivências com os alunos, no exercício da autonomia para analisar e criticar os processos de aprendizagem colocados em ação. Os conteúdos procedimentais referem-se a um aprender a fazer, envolvendo regras, técnicas, métodos, estratégias e habilidades, ou seja, o seu domínio implica o exercício e a aplicação em diferentes contextos, assim ao realizar a ação pretendida, a reflexão sobre a própria atividade nos permite tomar consciência sobre o que fazemos e melhorar nossa habilidade (ZABALA, 1998).

Neste sentido, as experiências de movimento vividas pelas crianças proporcionam amplas perspectivas de aprendizagens, sobretudo aquelas que promovem o conhecimento do seu próprio corpo e a descoberta das suas possibilidades de ação, principalmente nas diversas relações estabelecidas com as pessoas, com os objetos e nas diferentes situações do contexto social (BRASIL, 2012b).

Em relação a dimensão atitudinal, os professores explicitaram almejar ao final desse ciclo expectativas de aprendizagem voltadas para os saberes atitudinais, como fica evidente em suas falas: “[...] isso a gente espera desde o começo trabalhar no 1º ano até o 3º ano e também a socialização é o momento que eles podem ter um relacionamento com os outros colegas ...” (Suzana, 14/03/2015); “[...] possibilitar também formas de convivência entre as crianças por meio de atividades que estimulem nelas cooperação independência e ... trabalhos em pequenos grupos ...” (Henrique, 18/03/2015); “[...] que eles adotem atitudes de respeito mútuo dignidade solidariedade [...] repudiando qualquer tipo de espécie de violência ...” (Juliana, 27/03/2015).

[...] trabalhar dentro da questão atitudinal ... de normas e valores né ... que é ... que aparentemente ... ah ... a gente ... não descrevia antes e hoje a gente consegue colocar isso como respeito a cooperação a colaboração ... isso dentro [...] do contexto das aulas ... (Carlos, 26/03/2015).

[...] formação de pessoas de cidadãos que respeitem regras que saibam respeitar o próximo então acho que os valores do esporte em primeiro lugar né respeito superação né cooperação [...] eu espero que eles aprendam a se respeitar uns aos outros que é uma idade onde eles ... eles ... não tem muita noção de respeito eles é ... eles gostam de fazer as coisas né do seu jeito e ... e às vezes empurra e às vezes briga ... então assim resolver que eles não tenham esses conflitos consigam respeitar uns aos outros ... que eles saibam cooperar trabalhar em grupos ... (Gabriela, 20/03/2015).

Darido (2011) afirma que os conteúdos atitudinais referem-se aos valores e às condutas apresentados pelo aluno “na” ou “para” a prática de atividades corporais, isto é, que ele desenvolva atitudes desejáveis para a vida em sociedade. “As atitudes têm a ver com o *para que* e com o *como* se ensina. Dizem respeito às normas e aos valores relativos ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às atividades e à sociedade.” (GALLARDO, 2009, p. 48, grifo do autor)

Segundo Zabala (1998, p. 48), a aprendizagem dos conteúdos atitudinais:

[...] supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Este compromisso pode estar expresso nas expectativas de aprendizagem, contemplando a intenção de favorecer o desenvolvimento de comportamentos éticos, o respeito às normas e a manifestação de atitudes positivas.

Sobre a dimensão conceitual, os professores também relacionam as expectativas de aprendizagem aos saberes conceituais: “[...] espera-se que eles tenham um conhecimento do corpo [...] entender algumas regras ... simples de jogos de brincadeiras ...” (Suzana, 14/03/2015); “[...] fazer eles terem consciência do que eles já conhecem já também porque não é a gente que vai apresentar tudo para eles os alunos já tem ... já trazem coisas que eles aprendem na rua com os amigos na televisão ... (Juliano, 11/03/2015).

[...] que eles aprendam regras básicas é que eles saibam que para tudo existem regras então para o jogo também existem regras para brincadeiras existem regras ... eu espero que eles saibam entender as regras e também criar novas regrinhas né dar novas ideias então estimular as crianças também a pensarem a ter criatividade ... (Gabriela, 20/03/2015).

[...] o conhecimento de regras e na questão conceitual prepará-los [...] com algumas tarefas [...] ou até ... próprios questionamentos [...] conversas [...] dentro do contexto das aulas né ... e a questão [...] dos objetivos conceituais [...] oportunizar aos alunos que eles também tragam as ... vivências que eles tenham conhecimentos que eles tentem então é ampliar esses conhecimentos [...] então dentro disso tem as regras dessa dessa brincadeira ... (Carlos, 26/03/2015).

[...] respeitando o que eles trazem já de experiências de vida né ... muitos alunos são ... tem uma rica experiência aí ... né de ... de prática mesmo né de experimentação de ou de assistir de ver né de consumir essas práticas de outras formas que não seja só fazendo. (Izabel, 21/03/2015)

Os conteúdos conceituais, conforme Gallardo (2009), trabalham com a construção dos conhecimentos por meio de sucessivas articulações das capacidades intelectuais, operando através de símbolos, informações, imagens, princípios, fatos, significados e representações que permitem organizar os dados da realidade. Relacionam-se ao “saber sobre o que se faz”, como por exemplo, que os alunos saibam, sobre a capoeira, sua origem, sua história contextualizada aos momentos políticos e econômicos do país, seu significado em nossa sociedade, as políticas públicas adotadas relacionadas a essa manifestação cultural, a relação com a saúde, com a qualidade de vida, entre outros (DARIDO, 2011).

Como afirmam Fensterseifer e González (2013, p. 39): “Nosso compromisso resumia-se a um fazer, e hoje somos desafiados a construir um saber ‘com’ esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade [...]”.

Neste sentido, estes conteúdos envolvem a compreensão, a reflexão, a análise e a comparação, por isso é necessário compreender e utilizar os conhecimentos. Assim, durante o processo de aprendizagem, o aluno precisa adquirir informações e vivenciar situações-problema que o conduzam a novos conhecimentos, partindo de seus conhecimentos prévios para a elaboração de novos conceitos. Segundo Darido e Souza Júnior (2008, p. 17):

[...] o papel da educação física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas, e o passar conhecimentos sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

A partir das considerações apresentadas aqui, constatamos que os professores associam os objetivos a matrizes únicas dos saberes da Educação Física (fazer, sobre e ser). Nos arriscamos a dizer que muito por conta da influência dos PCN (BRASIL, 1997) e das produções a ele associadas, a formação do professor de Educação Física, tanto inicial quanto continuada, vem abrangendo essas três dimensões dos conteúdos, privilegiando uma ou outra, de acordo com a concepção filosófica do processo educativo que se adote. Particularmente para a Educação Física escolar, a influência das produções de Bracht (1999) e Betti (1994) ao reconhecerem que os conhecimentos da Educação Física envolvem um duplo caráter – o do saber fazer e o do saber sobre este fazer, de certo modo, inspiraram esta organização e divisão dos conteúdos para a área.

A partir daí, devemos refletir sobre como podemos planejar e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho com esses tipos de conteúdos. Além disso, esses conteúdos estão relacionados a uma demanda social e ao contexto atual, que apresenta sujeitos com competências que vão além dos aspectos cognitivos, e o trabalho com esses diferentes conteúdos são anunciados nas expectativas de aprendizagem e que poderão nortear a ação e avaliação nas aulas de Educação Física.

4.1.2 Associação entre objetivo e conteúdo

Na segunda categoria deste primeiro eixo, “*Associação entre objetivo e conteúdo*”, no que concerne à relação entre objetivos e conteúdos, estão presentes as respostas dadas pelos participantes, que englobam as expectativas de aprendizagem frente a essa questão.

Segundo as entrevistas, identificamos que dos 30 professores de Educação Física, 20 fazem uma associação direta entre os conteúdos e os objetivos que eles esperam desenvolver em suas aulas, sinalizando que, além dos aspectos mais formais dos objetivos, os professores também esperam que os alunos vivenciem com mais sucesso os conteúdos da cultura corporal de movimento, como explicitados nos trechos: “[...] ao longo desse 1º 2º e 3º, também vou introduzindo os jogos para que eles comecem a partir dos jogos conhecer as regras para mais para frente vivenciar os esportes.” (Cristina, 14/03/2015); “[...] a Educação Física ela tem

que ter como objetivo [...] a ideia de apropriação crítica da cultura de movimento ...” (Juliano, 11/03/2015); “Eu espero que eles aprendam ... é ... essa questão da cultura corporal de movimento [...] que é o conhecimento do corpo ... é lutas ... é ... vivências e atividades rítmicas ... a ... a dança ... é jogos ... brincadeiras ...” (Rebeca, 23/02/2015); “Eu espero que os objetivos [...] sejam atingidos ... através dos conteúdos ministrados ... (Ana Julia, 27/02/2015); “Espero principalmente que os alunos aprendam e evoluam ... motora e socialmente através dos eixos de conteúdos ... do jogo ... das atividades rítmicas ... da ginástica ... da dança e das lutas.” (Henrique, 18/03/2015)

Nesses exemplos é possível perceber a articulação conteúdo/objetivo. Para Gallardo (2009, p. 55, grifo do autor): “A riqueza do aprendizado propiciado pelas manifestações da cultura corporal não se esgota em sua realização pura e simples. É de fundamental importância que as crianças *aprendam a refletir sobre sua prática, e não apenas vivenciá-la.*” O objetivo central é colocar o aluno em contato com a cultura corporal, e considerando a enorme quantidade de conteúdos a serem oferecidos aos alunos, tornam-se necessários uma organização e um planejamento de forma que em cada ano os alunos tenham acesso aos conteúdos adequados às características de seu desenvolvimento (necessidades, expectativas e interesses).

Conforme Libâneo (2001), o conteúdo do ensino da Educação Física supõe ao menos três elementos:

- Os saberes “físicos”, digamos, os saberes da motricidade humana, em sua relação e em sua complexidade, ligados à experiência sociocultural dos alunos;
- Os esquemas mentais e as ferramentas conceituais que os alunos incorporam para compreender e transformar a realidade do ponto de vista da motricidade humana;
- As ações que os alunos praticam em decorrência dos conteúdos e processos mentais que internalizam, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Diante do exposto, esses elementos vêm esclarecer o porquê dos professores estabelecerem uma associação tão estreita entre conteúdos e objetivos em suas

aulas, pois como afirma Libâneo (1994), estas considerações procuram mostrar a relação objetivos e conteúdos de ensino, onde os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridade das matérias de ensino e característica do processo de ensino e aprendizagem). Os conteúdos formam a base objetiva da instrução – conhecimentos sistematizados e habilidades – referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos e transmissão e assimilação. Assim, no processo didático ocorre à mediação de objetivos e conteúdos tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Nessa direção, Darido (2011, p. 25) aponta que os objetivos da Educação Física na escola:

[...] deva propiciar ao aluno o exercício da cidadania, buscando, durante a prática pedagógica, a formação do aluno crítico, direcionado para a conquista de sua autonomia, por meio do conhecimento, da reflexão e da transformação da cultura corporal de movimento.

Desse modo, os momentos da Educação Física devem alicerçar-se em objetivos pedagógicos claros e planejados, que compreendam meninas, meninos e seus movimentos numa perspectiva ampla, tomando por base este repertório composto pelas ações de cada sujeito, nas suas relações com o outro e com o conhecimento vivido em diferentes contextos. Para isso, reforçamos a importância de o professor ter acesso, também, aos conhecimentos referentes à compreensão dos tempos infantis e às diferentes formas de assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento inerentes às experiências, saberes e fazeres em Educação Física nas escolas. Desta forma, poderão levar a criança a apreciar, executar e criar conhecimentos relativos à cultura corporal, bem como refletir sobre eles (BRASIL, 2012b).

Essas práticas, que compõem a cultura corporal de movimento, são apenas a referência para os saberes e fazeres que serão, então, objeto de ensino. É importante, portanto, entender que o conteúdo só se configura quando essas práticas são efetivamente tematizadas nas aulas a partir de determinadas intenções. Assim, o tipo de abordagem, mais do que simplesmente a eleição de uma determinada prática, é que vai definir o conteúdo ou o que se espera que o aluno vá aprender (BRACHT, 2010).

Cabe destacarmos, a organização das expectativas de aprendizagem, ou seja, o que se espera que os alunos aprendam ao final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Neste aspecto, os 30 professores pensam as expectativas de aprendizagem por ciclo e não por anos escolares, como explicitado nos relatos:

[...] 1º aninho o que eu vejo principal [...] para eles é a questão de lateralidade é ... direita esquerda ... direção [...] a questão da coordenação motora ... pegar no lápis e tudo mais ... 2º ano já vai um pouco mais complexo então é eles terem a questão vindo lá do 1º aninho a questão ... da coordenação motora junto com isso a consciência corporal conseguir perceber o seu próprio corpo [...] continuar trabalhando lateralidade ... questão de direção ... e o principal a ... consciência corporal vai colocando ... conhecimentos sobre o corpo dele [...] 3º ano ... toda essa parte e mais a questão [...] muitas vezes alguns alunos chegam na gente nós poderíamos fazer ... esse ano ... vai vou dar um exemplo o BADMINTON ele conhece os outros esportes tudo bem que até 3º ano ele ainda está lá com 8 9 anos né não tem tanta bagagem ... mas ele sabe que existe um leque da cultura corporal ... não é só o futebol ou só o basquete ... (Eloise, 15/03/2015).

É ... geralmente do 1º ao 3º ano ... o planejamento é bem parecido com algumas diferenças né ... que nem no 1º ano é ... é bem importante estar lembrando as brincadeiras de rua ... brincadeiras de roda porque [...] é importante para formação para o aprendizado deles ... e para coordenação motora deles ... o 2º ano eu trabalho mais com ... jogos que trabalhem a velocidade ... que trabalhe ... é ... coordenação motora mais brincadeiras também ... mais aí já tira um pouco das brincadeiras cantadas e trabalho mais a parte de velocidade coordenação motora tipo ... patinho feio é ... mãe da rua essas brincadeiras assim ... os 3º anos já dá para trabalhar alguns jogos né ... dá para ir introduzindo alguns jogos ... que nem ... para já ... começar também um pouco ... é companheirismo ... aqueles jogos que ninguém vence para eles irem aprendendo a trabalhar em grupo ... e que trabalha tudo também velocidade e todas as outras coisas. (Ana Laura, 13/03/2015)

É ... de novo no Estado eu tenho as expectativas de aprendizagem de 1º 2º e 3º ano [...] então mais de forma geral os três primeiros anos é a formação básica do aluno ... ele criar essa habilidade de arremessar de chutar ... de engatinhar de correr saltar de dar cambalhota fazer uma estrelinha ... habilidades de equilíbrio ... manipulativas também né arremessar ... é quicar jogar arremessar jogar volear então assim é eu sempre ... quero que eles nesses três períodos eles tenham já uma vivência motora um pouco mais preparada mais assim ... uma vivência motora AMPLA para chegar no 4º e 5º anos um pouco mais específicas. (Aline, 21/03/2015)

Ah ... na Educação Física [...] para o 1º ciclo é ... diversificar as ... as experiências né o máximo possível dentro da cultura corporal de movimento então o objetivo é que eles experimentem ... né ... tentando aí ... englobar ... a luta ... esportes ... esportes não mais assim habilidades com bolas que ... jogos mais pensando aí com bola com arco com cone com ... né dentro dessa perspectiva não focando ainda no esporte e ... das ginásticas das atividades rítmicas de dança então tentando englobar aí vários jogos através de jogos que envolvam essas habilidades ... né de se expressar e ... começar a lidar com regras ... a questão da oposição que existe nas lutas ... então eu tento através de jogos [...] diversificar o máximo possível essas experimentações ... (Izabel, 21/03/2015).

É eu acredito que no 1º ano há uma necessidade ainda maior de explorar é ... o desenvolvimento motor ... tanto é ... isso pensando em todas as áreas da cultura corporal do movimento ... mais eles precisam ter bastante noção de lateralidade é ... desenvolvimento motor de correr salto é ampliação da relação com outro reconhecer o outro a necessidade do outro para jogar ... é saber cooperar competir ... é para o 2º ano já seria acho que mais uma ampliação ainda disso e dá para você trabalhar mais conteúdos é ... mais específico eles já tem uma noção maior de conceitos das coisas já tem é ... um conhecimento prévio maior devido ao 1º ano devido as vivências que eles veem na televisão é na rua em contexto com brincadeiras com outras crianças ... e no 3º ano eu acho que é ... é ampliar mais ainda com a questão do conceito ... dos jogos e dá para trabalhar com eles os jogos com mais regras mais específicos ... é pensando no desenvolvimento deles além do ... do desenvolvimento do ... do conteúdo em si da ... das atitudes deles com relação ao jogo e dessa ... e conhecer o que é realmente a Educação Física como ela se dá e como se dá o desenvolvimento disso. (Maria, 25/03/2015)

Corroborando com essa ideia, sobre o tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento, Soares *et al.* (1992, p. 34) afirmam que:

Nos ciclos, os conteúdos devem ser tratados simultaneamente, construindo referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Esta compreensão da Educação Física implica considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro do tempo pedagogicamente necessário para a assimilação, tratando um mesmo conteúdo em todos os níveis escolares numa evolução espiralada.

Alinhados a esta perspectiva, destacamos os documentos e propostas pesquisados neste estudo que justificam e estabelecem os objetivos por ciclos de escolarização. Dentre eles, destacamos as orientações dos PCN-EF (BRASIL, 1997), que identificam os objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo, que compreendem as 1ª e 2ª séries (2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. As DCN (BRASIL, 2013), recomendam que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando como bloco pedagógico voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens.

Articulado a essas orientações, também temos o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do

Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b), que apresentam os Eixos Estruturantes (criação/processo criador; imaginação; ludicidade/brincadeira/jogo/movimento; identidade/alteridade; autoria/autonomia; experiência estética; cultura corporal), como alicerces que dão direção às práticas educativas em Educação Física e que são desdobrados em Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Outro documento importante é a BNCC (BRASIL, 2015), que estabelece os objetivos específicos do componente Educação Física formulados por prática corporal e organizados em ciclos de escolaridade (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). A organização sob a forma de ciclos tem a função de balizar as expectativas de aprendizagem no percurso curricular, indicando o que o aluno poderá aprender sobre determinados conhecimentos em cada etapa, ou seja, sinaliza claramente a necessidade de que esses conhecimentos sejam efetivamente trabalhados até o final do ciclo.

A proposta de González e Schwengber (2012), apresenta a sistematização para Educação Física dividida por ciclos (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), estando pautada no esforço de explicitar saberes fundamentais nas três dimensões de conhecimento, as *Possibilidades do se-movimentar*, as *Práticas corporais sistematizadas* e as *Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento*.

O Currículo Municipal de Bauru (BAURU, 2013) também organiza as orientações curriculares de Educação Física em ciclos, e tem como objetivo para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, à experimentação variada dos conteúdos da Educação Física por parte dos alunos e a iniciação à sistematização do conhecimento escolar.

Compreendemos que a escolha dos professores em organizar os objetivos por ciclo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão embasados em muitos destes documentos, diretrizes e propostas. Além disso, uma outra justificativa se apresenta nas orientações curriculares do Currículo Municipal de Bauru, onde os professores entendem que as necessidades e expectativas dos alunos das faixas etárias correspondentes em cada ciclo se encontram muito próximas, e assim podem estabelecer objetivos mais flexíveis, oferecendo mais tempo e arranjos, tanto da parte do professor quanto do aluno, para a consecução das metas definidas.

Por fim, tomando-se por base a análise dos dados neste eixo, compreendemos ser importante estabelecer os objetivos de ensino da Educação

Física e demarcar as expectativas de aprendizagem, garantindo o que se espera que os alunos aprendam ao final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental sobre Educação Física. Igualmente, percebemos que a metodologia de ensino adotada para a abordagem dos conteúdos visa levar o aluno não apenas ao conhecimento, mas também propicia a ampliação de uma consciência crítica diante da realidade sociocultural, vinculado a construção de valores sociais e de atitudes éticas. Assumindo tais pressupostos, os professores poderão identificar e sistematizar as expectativas de aprendizagem dos alunos, construindo e desenvolvendo com mais facilidade seus planejamentos de aulas, e refletindo também sobre as práticas avaliativas no contexto das aulas de Educação Física.

4.2 Avaliação

Tal como no eixo anterior, neste segundo eixo temático, buscamos reconhecer as perspectivas dos professores sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Dessa maneira, neste eixo foram construídas três categorias que surgiram dos discursos dos professores no que se refere ao contexto da avaliação nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto, as categorias que aqui emergiram foram: “*Processos avaliativos*”; “*Dificuldades para avaliar*”; “*Expectativas para facilitar o processo avaliativo*”.

4.2.1 Processos avaliativos

Esta primeira categoria, “*Processos avaliativos*”, partiu de questionamentos sobre os aspectos relacionados a importância de realizar a avaliação, o que avaliar, em quais momentos e como fazer este tipo de avaliação nas aulas de Educação Física.

De acordo com as entrevistas, constatamos nas falas dos professores qual a importância que eles dão para a realização da avaliação em suas aulas.

Nas transcrições a seguir, 17 professores destacaram que a avaliação é importante para reavaliar o trabalho docente: “[...] através da avaliação consigo analisar ... o que preciso reavaliar também em meu planejamento.” (Rebeca, 23/02/2015); “[...] dar uma continuidade no trabalho você avalia o que que já foi

trabalhado o que que deu certo o que que não deu o que que você pode melhorar ... ao longo daquele ano mesmo ou para um próximo ano ...” (Cristina, 14/03/2015); “[...] é uma forma de você mensurar o seu trabalho ... se aquilo está indo bem se aquilo não está indo bem ... se precisa é ... ser revisto alguma coisa é ... ou ser mudado ...” (Liz, 22/03/2015); “[...] para que eu possa ... ME AVALIAR e para que eu possa avaliar meus alunos ... se eu preciso mudar a minha forma de dar aula ... as minhas estratégias ... né ... o jeito de desenvolver ... de explicar.” (Ana Julia, 27/02/2015); “[...] para você ter esse *feedback* justamente para melhorar o seu trabalho dentro da sala de aula.” (Letícia, 25/02/2015); “[...] é na avaliação que você consegue reprogramar ... ver se deu certo se não deu para até uma próxima turma uma próxima atividade ...” (Daiane, 22/03/2015); “[...] para poder traçar metas ... para o futuro e aprendizagem.” (Paulo, 25/03/2015)

A avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos (DARIDO, 2012). Além disso, permite que o professor conheça o progresso de seus alunos e as dificuldades que encontram na aprendizagem dos conteúdos de modo que possam adaptar e orientar seu trabalho docente para ajudar a satisfazer as necessidades dos alunos (MÉNDEZ, 2013).

De acordo com as entrevistas, 10 professores demonstraram a importância de avaliar o progresso e a evolução dos alunos, conforme seus relatos: “[...] se houve um progresso ou não ... num todo e individualmente [...] é possível sim avaliar é possível a gente aferir é o progresso os avanços nesse processo na ... na avaliação ... (Ronaldo, 06/03/2015); “Sim a avaliação é importante justamente para você ter um acompanhamento do seu aluno se está evoluindo ou não ... (Letícia, 25/02/2015); “SIM e NÃO ... né porque de 1º a ... ao 3º ano é mais difícil essa avaliação ... mas é importante principalmente se é ... ver essa ... evolução da criança.” (Rose, 25/02/2015); “Eu acho importante sim realizar a avaliação é porque [...] você consegue acompanhar né é ... como ele era como ele está hoje ...” (Gabriela, 20/03/2015); “Ah com certeza né [...] ver como o aluno evoluiu né a gente

só consegue é ... ver essa evolução avaliando né como ele entrou como ele começou até o final do ano e até o final do ciclo ...” (Suzana, 14/03/2015).

Entende-se que, em cada aula, objetivos, aspectos da avaliação, um retorno e uma reflexão conduzida pelo professor podem ser construídos com a classe. Portanto, o movimento pedagógico da aula e o levantamento do que alguns alunos aprenderam ou não podem ser momentos da metodologia e da organização da aula. Desse modo, respeitam-se o processo de cada aluno, suas potencialidades e capacidades de interação com o conteúdo elaborado. A cada aula, o progresso de cada aluno pode ser reconhecido e valorizado pelo professor e pelos outros alunos (DARIDO, 2011).

Nas palavras dos professores, 18 deles compreendem que a avaliação é importante para avaliar se os objetivos foram alcançados e o que o aluno aprendeu: “[...] através das avaliações podemos identificar o que os alunos estão atingindo ... se eles estão atingindo os objetivos propostos das atividades realizadas durante nossas aulas.” (Patrícia, 20/03/2015); “[...] você precisa de uma meta no seu trabalho expectativas [...] você tem que tentar alcançar essas expectativas ...” (Juliano, 11/03/2015); “[...] para gente ter um parâmetro de saber como eles começaram e ... se a gente alcançou nossos objetivos né.” (Elisa, 25/03/2015); [...] a partir do momento que você olha ... com um olhar mais crítico né avaliando mesmo [...] o que ele aprendeu o que não aprendeu ...” (Gabriela, 20/03/2015).

[...] no 1º no 2º como no 3º né eu acho que é importante o aluno pensar sobre o que ele aprende [...] então a gente fazia uma ... uma roda de conversa e cada um falava o que aprendeu [...] com esse jogo vocês aprenderam o quê? [...] foi importante? e o que você gostou mais? ou o que você não gostou? então os alunos iriam colocando e a gente fazia essa reflexão sobre o que foi aprendido ... (Izabel, 21/03/2015).

Com base nesses dados, percebemos que os professores refletem sobre a avaliação do ensino em Educação Física, pois todos foram unânimes em dizer da importância de realizar a avaliação em suas aulas, seja para reavaliar o próprio trabalho, para avaliar o progresso e a evolução dos alunos, como também avaliar se os objetivos foram alcançados e o que o aluno aprendeu.

Para Freire e Scaglia (2003), o professor tem objetivos pedagógicos definidos e espera que o aluno os alcance. “Assim, a avaliação do aluno deve auxiliar o professor a perceber o que está dando certo, o que deve ser revisto para atingir os objetivos propostos.” (DARIDO, 2012, p. 131). Neste sentido, como afirma Méndez

(2013, p. 309, grifo do autor), a importância da avaliação está em: “[...] *como o aluno aprende, não somente a o que ele aprende, e preste atenção às estratégias que o aluno utiliza a fim de obter um bom resultado.*”

A partir das entrevistas, verificamos o que os professores avaliam nas aulas de Educação Física, e os dados apontaram que os 30 professores apresentam como foco para a avaliação as dimensões dos conteúdos (atitudinais, procedimentais e conceituais), como podemos destacar nos excertos a seguir:

Bom ... minha avaliação baseia-se na disciplina do aluno ... no seu desempenho dentro das aulas de Educação Física ... na sua participação efetiva ... na sua AUTONOMIA dentro das aulas é ... desempenho da sua aquisição de habilidades motoras ... o seu comportamento socioafetivo ... (Letícia, 25/02/2015).

Bom eu avalio o desenvolvimento nas atividades como o aluno ele realiza a atividade se ele entende se ele compreende essa atividade né é ... e como ele se relaciona com os outros durante essa atividade e também é a participação no geral é ... o desenvolvimento e a participação nas aulas então isso é o foco principal da minha avaliação. (Suzana, 14/03/2015)

Nas minhas aulas eu avalio ... é ... a participação deles é [...] se eles estão motivados a realizar ... é as aulas ... avalio também durante as aulas quais as dificuldades que eles estão tendo ... se é por exemplo num jogo ... quais as dificuldades para entender as regras ... se tem dificuldade para trabalhar junto com o outro ... isso já é uma avaliação dentro do processo [...] eu costumo retomar com eles e verificar se esses os conceitos que eu passei sobre o que a gente está trabalhando se realmente foram aprendidos e também costumo fazer uma avaliação inicial dos conhecimentos prévios que é a avaliação diagnóstica. (Maria, 25/03/2015)

Então é ... eu avalio ... se os alunos estão motivados se eles estão gostando da atividade né [...] se não foge daquela ideia de é ... brincar fora da escola [...] junto com isso se eu estou ampliando o repertório motor dos alunos né ... isso de 1º ao 3º ano ... então se eu penso uma atividade de correr com deslocamento para diversos lados por exemplo ... eu tenho que avaliar se todos estão conseguindo fazer isso se tem algum com dificuldade se não tem né ... e se tiver pensar alguma variação alguma coisa para poder estimular que esse aluno pelo menos consiga também adquirir esse recurso né... numa brincadeira ... e também é ... se os alunos estão conseguindo brincar uns com os outros [...] se eles conseguem autogerenciar as brincadeiras né [...] se eu dou uma proposta para eles e eles não conseguem executar sozinhos ... (Juliano, 11/03/2015).

É ... então eu avalio ... o que o aluno aprendeu o que ele entendeu daquilo porque eu tendo essa resposta do aluno eu também posso pensar em outras estratégias outras formas de abordar aquele conteúdo de repente do jeito que eu estou é ... explicando do jeito que eu estou fazendo ... o aluno está vendo de uma outra forma ... então sempre buscava ali ... ter esse *feedback* mais do aprendizado em si era se ele conseguia participar coletivamente se ele conseguia realizar o que foi proposto ... se ele estava entendendo as regras ... da atividade ... é por exemplo ... numa aula que eu trabalhava a questão de ritmo ou dança se ele conseguia fazer conseguia se expressar [...] fazer criar uma sequência dentro daquele ritmo ... então né

trabalhar em conjunto tinha aluno com muita dificuldade de trabalhar em grupo para montar alguma coisa ... (Izabel, 21/03/2015).

Conforme Darido (2011), podemos avaliar em Educação Física, em relação aos conteúdos atitudinais, o empenho, a vontade, o respeito e a solidariedade que cada aluno estabelece com as atividades desenvolvidas, bem como com seus colegas, e a capacidade em observar, analisar e intervir do professor é que determina a qualidade do processo avaliativo. A dimensão procedimental pode contemplar os elementos das habilidades motoras e das capacidades físicas em sua preocupação avaliativa. Porém, é possível avaliar o aluno pelo seu progresso, sempre comparando o seu resultado consigo próprio. No entanto, entendemos ser possível avaliar outros aspectos procedimentais, para além dos motores e dos físicos. Na dimensão conceitual podemos avaliar o aluno perguntando o seu entendimento sobre o tema por meio da linguagem verbal ou mesmo uma discussão na roda de conversa, observar o aluno durante todas as aulas, em trabalhos e vídeos, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados (DARIDO, 2012).

Os PCN-EF (BRASIL, 1997) consideram que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo. Dessa forma, os critérios explicitados para cada um dos ciclos de escolaridade têm por objetivo auxiliar o professor a avaliar seus alunos dentro desse processo, abarcando suas múltiplas dimensões, buscando explicitar os conteúdos fundamentais para que os alunos possam seguir aprendendo. Ou seja, a avaliação desempenha um papel primordial na etapa, tanto na valorização do progresso do aluno quanto no processo do ensino e aprendizagem que o currículo desenvolve, se ela tem um caráter formativo, serve como mecanismo de autorregulação para o aluno e o professor (SÁNCHEZ, 2013).

Segundo Darido (2011, p. 26):

É importante lembrar que conteúdos e estratégias estão intimamente relacionadas aos objetivos e à avaliação. É por meio dos conteúdos e das estratégias que os objetivos estabelecidos serão concretizados, e avaliando a aprendizagem é que se saberá se os objetivos foram ou não atingidos, para repensar as ações didáticas, a fim de se tornarem mais eficazes.

Diante dessas afirmações, considerando que os professores baseiam seus critérios de avaliação em conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais,

Darido (1999) aponta que na Educação Física é preciso que sejam avaliadas as dimensões: conceitual (conhecimentos), procedimental (habilidades e capacidades físicas) e atitudinal (valores), valorizando o aluno de modo a expressar-se por diferentes linguagens; corporal, escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento.

Dessa forma, esperamos que, na avaliação empreendida pela Educação Física, os alunos sejam observados em sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate (DARIDO, 2012).

Nessa direção, encontramos nos relatos dos professores, quais são os momentos em que eles avaliam os alunos nas aulas de Educação Física.

Conforme as transcrições, 26 professores relataram avaliar a todo momento durante as aulas, como explicitado em suas falas: “Como professor eu penso que a avaliação na Educação Física ocorre a todo instante nas aulas ...” (Henrique, 18/03/2015); “Durante todas as aulas eu acho que a avaliação ela é contínua ela é constante a gente tem que ficar avaliando ... então desde o começo na primeira aula até o final ...” (Suzana, 14/03/2015); “Eu avalio eles durante a aula ... porque é o momento que nós temos como professores mais contato com eles ... então eu procuro avaliar sempre durante a aula.” (Michele, 27/03/2015); “A todo momento de forma contínua né ... cada aula é uma aula e são é ... objetivos diferentes ... então é de forma contínua a todo momento eu estou avaliando o meu aluno.” (Mara, 15/03/2015)

[...] eu PROCURO fazer isso é ao longo do desenvolvimento das aulas ... então eu programei algumas aulas com determinado objetivo e eu vou vendo qual é a resposta dos alunos é ... mediante o que eles estão me apresentando mediante ao que eles estão fazendo enfim no decorrer das aulas. (Liz, 22/03/2015)

A avaliação contínua pelo professor pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros (BRASIL, 2013). Durante esse processo, ao avaliar o professor deve utilizar diversas técnicas, recursos pedagógicos e instrumentos variados, pois caso o instrumento tenha sido

bem elaborado, em concordância com os objetivos almejados, o professor ficará bem próximo de descobrir se houve ou não aprendizagem.

Nos trechos a seguir, cinco professores afirmaram realizar a avaliação bimestralmente: “[...] bimestralmente ...” (Rebeca, 23/02/2015); “[...] ao final do 1º bimestre ...” (Cristina, 14/03/2015); “[...] geralmente por bimestre a gente vê como o aluno vai evoluindo ...” (Suzana, 14/03/2015); “É no final dos bimestres ...” (Izabel, 21/03/2015); “[...] no final de um bimestre a gente faz alguma avaliação escrita.” (Letícia, 25/02/2015)

Também pudemos observar nos relatos de três professores que os mesmos avaliam no começo e no final da aula: “Olha ... mais ... no começo às vezes eu faço roda de conversa já meio que antecipando a quadra ... a roda de conversa o que eles têm conhecimento daquilo ...” (Aline, 21/03/2015); “Eu avalio durante a aula ... no começo da aula conforme eu vou explicar a aula ... e no final da aula.” (Eloise, 15/03/2015)

[...] então eu sempre no primeiro momento da aula eu pergunto para eles eu falo é ... se eles conhecem eu falo o nome da ... da atividade é ... ou eu falo o nome diferente ... e peço para que um ... algum aluno né aquele ah eu sei ... aí o que que você conhece desse jogo? ... isso seria uma avaliação do conhecimento prévio [...] no final da aula com essa roda de conversa ... né onde eu ... é eu converso com eles sobre o que aconteceu na aula ... (Carlos, 26/03/2015).

Segundo as entrevistas, constatamos que dois professores destacaram fazer as avaliações no começo e no final do mês, conforme podemos visualizar em seus discursos: “[...] pontualmente no final de um mês ...” (Letícia, 25/02/2015).

É no início né ... eu trabalho mensalmente então eu monto o meu plano docente e na primeira semana eu faço essa avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos ... diagnóstico ... aí às vezes eu anoto na lousa às vezes eles produzem eu passo perguntas e eles produzem ... e a partir dali eu vou redirecionando meu plano docente é ... às vezes eu preciso fazer adendo porque tudo que eu fiz acaba caindo por terra porque às vezes eles conhecem muito mais do que eu pensei ou muito menos [...] e no final do mês eu sempre procuro fazer uma atividade [...] que é importante para mim ... que eu olho para ver nossa essa aula teve sucesso ou esse mês teve sucesso esse mês não teve ... é isso para eles é serviu de aprendizado mais isso eles não aprenderam ... então é assim uma tomada de decisão ... é uma avaliação mais para mim da minha didática. (Maria, 25/03/2015)

Em relação ao momento das avaliações, dois professores mencionaram realizá-la ao término do eixo de conteúdos: “[...] eu procuro fazer terminando o eixo ... por exemplo eu ... eu trabalho lutas ... foram quatro aulas de lutas terminando ...

essa etapa de quatro aulas a gente faz essa avaliação ...” (Rebeca, 23/02/2015); “[...] eu faço quando é uma mudança de conteúdo né ... é porque assim ... no 2º ao 3º ano a cada três semanas nós mudamos o conteúdo e no 1º ano a cada semana eu mudo o conteúdo porque eles têm três aulas [...] após o término do conteúdo ...” (Carlos, 26/03/2015).

Cabe ressaltar, que um professor relatou realizar a avaliação no começo do semestre: “É ... assim ao longo do ano eu faço assim no começo do semestre [...] então nesse começo do ano eu sempre dou uma avaliação” (Cristina, 14/03/2015). E um outro professor destacou avaliar depois das atividades:

[...] sempre depois de uma atividade a gente ... avalia essa criança ... e quando a gente [...] é dá outra atividade ... que seja talvez a mesma ou que use os mesmos ... é movimentos ou ... ou outras habilidades a gente está avaliando ... se essa criança conseguiu ... suponhamos ... correr de costas se ela está conseguindo se ela melhorou ... nesse aspecto. (Rose, 25/02/2015)

De acordo com essas afirmações, Libâneo (1994) justifica que a função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. No início, identificam-se as condições prévias dos alunos, ou seja, é uma etapa de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis como pré-requisitos para o andamento das aulas. Durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo defasagens, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos. E ao final é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no fim de uma unidade didática, do bimestre ou do ano letivo.

Segundo esses indicativos, ao serem interrogados sobre quais momentos avaliam os alunos, constatamos que a maioria dos professores fundamentam suas avaliações num processo contínuo, planejada ao longo de todo o tempo da aprendizagem, bem como realizam avaliações de diagnóstico. Vale ressaltar, que os professores responderam mais de uma única resposta, por isso, a soma dos resultados aqui apresentados ultrapassam o número 30 (sujeitos participantes da pesquisa).

Como destaca Sánchez (2013), a avaliação deve valorizar o progresso do aluno em todas as áreas sob uma perspectiva global e contínua. Para que seja contínua, é preciso utilizar diferentes instrumentos (observação sistemática, tarefas, portfólios ou pasta dos alunos, controles periódicos, etc.) ao longo do ano e do ciclo; para que seja global, o professor terá de integrar experiências e aprendizagens em uma visão global e estabelecer conexões com as áreas que contribuem para o desenvolvimento das mesmas competências. Assim, a avaliação é contínua porque, da informação sistemática e regular que o aluno recebe sobre a compreensão dos conteúdos, sobre seu rendimento, sobre sua aprendizagem e sua valorização, este poderá ir melhorando seu próprio processo de aquisição e de apropriação de saberes (MÉNDEZ, 2013).

Tendo como base as entrevistas deste eixo, também encontramos nos relatos dos professores, como eles fazem, onde registram e os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Destacamos que, 22 professores disseram realizar como instrumento de avaliação a observação, tanto do comportamento quanto o desempenho dos movimentos dos alunos: “Observação ... o desempenho dos alunos é ... os movimentos através dos jogos.” (Helena, 20/03/2015); “[...] observando né o comportamento ... as atitudes ... o interesse ... a participação ...” (Ana, 14/03/2015); “[...] de 1º ao 3º no geral ... é ... avaliação mais feita ... a EXECUÇÃO das brincadeiras e dos movimentos em quadra ... e observação também do comportamento geral e da ... da movimentação.” (Paulo, 25/03/2015); “É eu procuro avaliar principalmente com a observação comportamental dentro da disciplina ... frequência participação ... evolução motora enfatizando sempre a consciência para o seu bem estar ... sua saúde.” (Henrique, 18/03/2015)

[...] é observo comportamento ... observo AS ESTRATÉGIAS que eles fazem [...] essa observação da ... a brincadeira da estratégia de um time ganhar dar certo a tática deles eu observo [...] a execução e o desempenho deles no movimento também ... (Aline, 21/03/2015).

De acordo com Darido (2012), a observação no processo de avaliação apresenta uma série de vantagens, pois as aulas não precisam ser interrompidas e o ambiente continua o mesmo, isso permite a avaliação do comportamento na sua totalidade, e é por meio dela também que o professor diagnostica os erros que os alunos cometem. Desse modo, ela pode ser feita em todas as aulas e situações, e a

avaliação do professor deve ser comunicada aos alunos, informando sobre as suas dificuldades, bem como sobre os avanços alcançados (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2008).

Outro instrumento usado são as rodas de conversa, sinalizado por 15 professores, como fica explicitado nos trechos das entrevistas: “[...] eu faço umas rodas de conversa para deixar eles falarem o que eles acharam da atividade né ... o que eles acharam do aprendizado que eles estão tendo ...” (Gabriela, 28/03/2015); “[...] faço rodas de conversa perguntando o que eles gostaram o que eles não gostaram ...” (Eloise, 15/03/2015); “[...] rodas de conversa ... então geralmente no final da aula eu sento com eles pergunto como foi a brincadeira é ... o que vocês acharam o que vocês mudariam ...” (Ana Laura, 13/03/2015).

[...] 1º 2º 3º ano é mais roda de conversa [...] fazia algumas perguntas o que eles aprenderam durante o bimestre ... é e ... quais as dificuldades o que eles mais gostaram de aprender se alguém não gostou de alguma coisa e porque ... e aí ... algumas turmas né ... acho que mais ... de 2º 3º ano eu perguntava ... né que nota merecia e ... porque e os outros alunos também davam uma ... né falavam ... davam opinião se aquela nota era justa ou não era e porque que era ou porque que não porque dar uma nota né então sempre pensava o que você sabia o que você aprendeu ... se dentro daquilo que foi trabalhado se você se ele aprendeu bastante pouquinho né se foi mais ou menos para aí que nota então merece de 0 a 10 pensando se a gente fosse escrever é ... quanto ele aprendeu ... né então para que o aluno também possa pensar sobre isto né ... era mais ... era complicado trabalhar com as crianças mais eles acabavam entendendo. (Izabel, 21/03/2015)

[...] por meio do DIÁLOGO uma roda de conversa contextualizando fazendo pergunta sobre a atividade realizada porque só assim consigo identificar o que eles aprenderam ... e tirar as suas dúvidas e também procurar melhorar a atividade ... se eles não entendem de um maneira eu procuro explicar de outra maneira através da roda de conversa eu vou saber se eles conseguiram entender ou não. (Patrícia, 20/03/2015)

Encontramos nos discursos de 10 professores, que os mesmos utilizam o desenho como instrumento avaliativo: “[...] é ... desenhos ... principalmente 1º ano a gente faz muito desenho do que eles aprenderam ... passar para mim ... pelo desenho o que é ... o que eles estão aprendendo ...” (Rebeca, 23/02/2015); “[...] através de desenhos ... registros de maneira que eles possam é ... fazer ... me entregar ou até mesmo eles estarem olhando o do colega é ... porque são vários pontos de vista né não só o meu mais os deles também ... mais isso só no 3º ...” (Fabiano, 13/03/2015); “[...] é às vezes eu peço para eles desenharem alguma coisa que significou bastante para eles ...” (Gabriela, 20/03/2015); “[...] no 3º ano eu fiz registro ... registro no chão com giz de lousa ...” (Francisco, 01/03/2015).

[...] 1º aninho eu avalio eu peço normalmente assim no final de cada conteúdo quando eu termino o conteúdo um registro em forma de desenho [...] então o registro em desenho eu gosto de fazer por causa disso ... e daí depois [...] 1º e 2º ano ... (Eloise, 15/03/2015).

Dentre os registros, seis professores comentaram realizar o *feedback* como um instrumento de acompanhamento das aprendizagens: “[...] o *feedback* que eles dão ...” (Francisco, 01/03/2015); “[...] fazendo um *feedback* de aulas anteriores ...” (Rebeca, 23/02/2015); “[...] no 3º ano eu faço um *feedback* ...” (Fabiano, 13/03/2015); “[...] *feedback* deles né ...” (Mara, 15/03/2015); “[...] eu tento dar esse *feedback* para os alunos assim durante as aulas.” (Juliano, 11/03/2015); “[...] eu uso como um *feedback* para mim ...” (Gabriela, 20/03/2015).

Também identificamos, que cinco professores fazem o uso do registro da escrita dos alunos, como revelados no excertos: “[...] escrever ... por exemplo o conhecimento do corpo eu já fiz esquema corporal ... a gente trabalhou primeiro na quadra e depois eles passaram para mim no papel.” (Rebeca, 23/02/2015); “É ... pode ser avaliação escrita [...] descrição de um jogo ...” (Letícia, 25/02/2015); “[...] trabalho com ... pequenos textos ...” (Mara, 15/03/2015); “[...] escrita [...] às vezes em grupo eles podem até eles montam é um ... um texto em grupo sobre as atividades sobre o conteúdo ...” (Maria, 25/03/2015); “[...] bom algumas anotações né ... do dia a dia se tem algum ... alguma situação importante que se deve destacar né ... então feito é ... registro escrito ...” (Suzana, 14/03/2015).

Os registros produzidos pelos alunos podem assumir diversas formas, desde respostas a questões e atividades, até desenhos e textos. Esses registros podem ser solicitadas com o objetivo de investigar o que aluno sabe previamente sobre determinado assunto e também para que eles progridam (DARIDO, 2012).

A partir das transcrições das entrevistas, constatamos que quatro professores empregam como registro algumas anotações sobre o desenvolvimento dos alunos no decorrer das aulas de Educação Física: “[...] então no meu diário eu coloco como habilidades motoras ...” (Eloise, 15/03/2015); “[...] vou anotando né ... o comportamento de cada um ... e daí vai no ... no geral assim né.” (Elisa, 25/03/2015); “[...] bom algumas anotações né ... do dia a dia se tem ... alguma situação importante que se deve destacar né ... então feito é ... registro escrito ...” (Suzana, 14/03/2015).

[...] eu elaboro um roteirinho de avaliação bem simples assim onde eu coloco por símbolos né em vez de escrever eu coloco tipo + - + ou - como em alguns itens né e eu acho mais fácil para avaliar 32 crianças ... em uma aula com aquele ponto mais significativo que eu quero estar avaliando naquele dia. (Gabriela, 20/03/2015)

Em relação aos instrumentos de avaliação, três professores afirmaram usar a autoavaliação: “[...] fazendo uma autoavaliação com eles ...” (Maria, 25/03/2015).

Bom é ... com os alunos de 3º ano a gente tem a possibilidade maior de ... por eles compreenderem mais fazer uma autoavaliação ... eles podem falar de como que eles se saíram na aula se eles compreenderam é o conteúdo ... se eles participaram bem da aula se comportaram bem e respeitaram todas as regras ... então a autoavaliação é importante dá para trabalhar bem no 3º ano ... (Suzana, 14/03/2015).

Para Méndez (2013), a autoavaliação é uma parte essencial na construção de significado do processo de aprendizagem e de formação. Em seu exercício, o aluno pode se conscientizar sobre as estratégias de aprendizagem que utiliza na valoração deste, o que por sua vez evidencia as próprias estratégias empregadas quando aprende, o que aprende e como está aprendendo.

A autoavaliação permite ao aluno tomar uma posição diferente, fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar.

Entre as práticas de autoavaliação, são especialmente úteis aquelas em que o aluno pode analisar seu conhecimento sobre um assunto antes e depois de estudá-lo. Essa prática requer que o aluno mantenha registro dos conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo e retorne às questões iniciais em novas situações (DARIDO, 2012).

Ainda nessa linha, três professores mencionaram avaliar os alunos oralmente: “[...] o 2º ano ainda está aprendendo as letras ... alguns já estão lá na frente outros nem tanto ... aí eu peço para eles apresentarem ... oralmente o que foi que eles desenharam ali para sala inteira ...” (Eloise, 15/03/2015); “[...] perguntas oralmente ... eles aí respondem oralmente ... dentro do jogo a gente modifica alguma regra deles ... aí a gente pergunta como que eles poderiam modificar aquela regra ...” (Letícia, 25/02/2015).

Além desses instrumentos de avaliação, dois professores citaram utilizar a filmagem e/ou fotografias: “[...] eu filmo ou tiro foto e mostro para eles oh então ... a tecnologia ajuda agora né o celular então filmo e mostro para eles.” (Aline,

21/03/2015); “[...] às vezes eu filmava essa roda de conversa ...” (Izabel, 21/03/2015). Dois professores explicitaram solicitar pesquisa e produção de cartazes: “[...] procuro fazer pesquisa ... mesmo que simples né porque tem que ser simples mesmo ...” (Elisa, 25/03/2015); “[...] uma avaliação que eles produzem é cartazes [...] pesquisa [...] e produção de cartazes informativos.” (Maria, 25/03/2015). Um professor comentou sobre a avaliação diagnóstica: “[...] eu faço a avaliação do conhecimento prévio ...” (Carlos, 26/03/2015); um outro professor disse fazer uma lista de palavras: “[...] fazer uma listinha para os que estão um pouco mais alfabetizados fazer a listinha ...” (Aline, 21/03/2015).

Ao refletirmos sobre os apontamentos anteriores, os dados evidenciam um processo de mudança nas práticas avaliativas dos professores de Educação Física, pois encontramos várias possibilidades de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores em suas aulas.

Para Darido (2012) ao contrário do que ocorria em décadas passadas, muitos professores de Educação Física, para atribuir nota, têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência, por meio da observação da sua motivação nas aulas, do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes de aptidão física. Esse trabalho de avaliar as relações de ensino e aprendizagem é do professor, e pode ser realizado de forma sistemática por meio de observação das situações de prática corporal, um espaço para a autoavaliação, perguntas e respostas dos alunos sobre seu desempenho e também sobre sua conduta ética durante as relações estabelecidas nas aulas, estudo e aprofundamento dos temas consultando livros e sites, provas, relatórios, apresentações e eventos são instrumentos de grande valia para legitimar e avaliar o trabalho pedagógico do professor e conferir significado ao conteúdo que está sendo estudado, bem como para garantir a contribuição dos alunos nesse processo (DARIDO, 2011).

Como afirma Darido (2012, p. 134):

O problema não está na escolha dos instrumentos e sim na concepção que sustenta a utilização destes. Para avaliar habilidades e atitudes, provas teóricas, trabalhos, seminários, gravação em videotape, observações sistemáticas, fichas e, inclusive, testes de capacidades físicas podem ser utilizados. O problema não reside no modo de coletar as informações e sim no sentido da avaliação, que deve exercer-se como um contínuo diagnóstico das situações de ensino e de aprendizagem, útil para todos os envolvidos no processo pedagógico.

4.2.2 Dificuldades para avaliar

Esta segunda categoria, “*Dificuldades para avaliar*”, trouxe como questionamento as dificuldades para avaliar a aprendizagem das crianças nas aulas de Educação Física. Sobre tais dificuldades, dos 30 professores entrevistados, 13 disseram não terem dificuldades para realizar a avaliação.

Assim, nas transcrições a seguir desses professores, cinco comentaram avaliar através da observação: “Não [...] porque ... você tem que observar é ... a partir do momento que eles entraram na quadra você já está avaliando ... todos ... até as atitudes ... tudo ... os movimentos ... o geral.” (Helena, 20/03/2015); “[...] bom a minha sempre é a de observação ... então não tenho essa dificuldade não ... já é bem visível mesmo ... no cotidiano já ... a gente já tem mais facilidade.” (Rose, 25/02/2015); “Não não tenho ... porque dentro da observação comportamental ... né frequência participação desenhos provas escritas ... eu tenho sempre subsídios para avaliar os meus alunos.” (Henrique, 18/03/2015)

Não eu acho que assim é aquilo que eu que eu já falei a gente precisa avaliar como o aluno começa e aí como ele vai se desenvolvendo então assim a observação é muito importante né se o aluno tem alguma dificuldade principalmente dificuldade motora então assim a gente sempre está olhando o aluno né dessa forma e daí a gente vai avaliando o seu desenvolvimento e ... como ele finaliza ou bimestre ou o final do ano ou o final do ciclo ... então acho que não tem dificuldade não. (Patrícia, 20/03/2015)

Conforme Darido (2012), para conduzir o processo de avaliação, os professores utilizam exclusivamente, ou quase, os aspectos relacionados à dimensão atitudinal, por meio da observação da participação dos alunos nas práticas. Não se pode negar que este é um avanço em relação aos testes físicos descontextualizados, mas, considerando as outras dimensões dos conteúdos, é pouco. Apenas avaliando a participação pela observação, deixamos de saber, por exemplo, o que o aluno entende sobre a perspectiva histórica das práticas corporais, suas transformações ao longo da história, a diferença da prática do esporte entre os diferentes países, quais capacidades físicas envolvidas nas práticas corporais, etc. Portanto, precisamos ir além de avaliar a participação e a motivação dos alunos, embora esse seja um aspecto importante a ser incorporado na avaliação.

Observamos também, que dois professores relataram não terem dificuldades em avaliar, pois tem bem claro os objetivos que se quer alcançar: “Não [...] quando

você tem claro o que você quer ... é ... os espaços a serem percorridos isso se torna mais leve isso se torna mais agradável ...” (Ronaldo, 06/03/2015). Outros dois professores comentaram terem apenas dificuldades não em avaliar, mas em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos: “Não ... para avaliá-los não eu acho que a maior dificuldade é passar é ensinar né ... entendeu ... então eu sinto assim que eles têm muito mais dificuldades em aprender hoje ... tá” (Ana, 14/03/2015).

Ah ... acho que não ... seria mais acho que [...] complicado é quando é ... dificuldade de aprendizagem ... tem oh que é mais complicado que eu posso fazer o que eu não posso ... restringe mais ... mais assim de forma geral ... eu acho que eu estou fazendo certo ... (Aline, 21/03/2015).

Conforme os registros, um professor diz não ter mais tanta dificuldade pois: “[...] agora eu me sinto um pouquinho mais assim capaz de estar avaliando ... então é mais no dia a dia com o aluno mesmo né.” (Elisa, 25/03/2015). Cabe destacar, que um professor citou não ter dificuldades devido a não atribuição de notas na Educação Física: “Então como o nosso não tem nota ... NÃO ...” (Daiane, 22/03/2015).

Atualmente, muitos professores não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Darido (2012, p. 129), considera “[...] que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida.” Vimos também que avaliar é diferente do processo de atribuir um conceito, embora eles estejam relacionados, ou seja, se não podemos prescindir de jeito algum de observar o processo de aprendizagem do aluno, podemos ou não transformar estes processos em uma nota/conceito (DARIDO, 2012).

Um outro professor também relatou não ter dificuldades na avaliação, pois essa faixa etária destaca-se pelo fazer/participação: “Ai não tenho ... principalmente nessa idade porque ... nessa idade eles são muito ... esforçados [...] eles trabalham muito com essa ... a questão do querer fazer e FAZER né ... é eu não tenho dificuldade não ... nenhuma” (Mara, 15/03/2015).

Darido e Souza Júnior (2008), destacam que na Educação Física, recentemente, a observação da participação tem tido um papel importante na avaliação. Todavia, acreditamos que os professores poderiam ampliar as atitudes observadas procurando analisar outras, para além da participação. Sendo assim,

devemos levar em conta nas análises, os inúmeros determinantes que asseguram os desempenhos, conhecimentos, habilidades e atitudes nas atividades escolares (SOARES *et al.*, 1992).

Um professor mencionou ter facilidade de avaliar, visto que tem um número reduzido de alunos por sala e pela questão de acompanhar os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, ele revela que a única dificuldade está no tempo e que enfatiza mais a avaliação do seu trabalho:

Eu ... acredito que não eu não tenho dificuldade ... porque ... é as salas são pequenas lá ... aonde eu dou aula de 1º ao 3º ano as salas são bem pequenas ... eu tenho um 1º ano com 20 alunos ... então isso facilita você identificar e a questão da continuidade também né ... o ano vem eles alunos serão meus de novo então eu consigo é ... perceber isso a dificuldade na avaliação eu não tenho ... o único problema eu não avalio melhor é pela questão do tempo ... somente isso ... mas eu não tenho dificuldade não ... acredito que ... para mim é mais tranquilo ... e assim ... é algo que também eu não me preocupo ... em avaliar os alunos eu me preocupo em avaliar o que estou dando entendeu ... assim mais uma avaliação talvez eu possa até mudar para fazer uma avaliação do meu trabalho ... porque a participação deles é importante ... e assim ... se eles estão fazendo eles estão aprendendo né ... e isso para mim é o mais importante. (Daniel, 13/03/2015)

Por outro lado, 17 professores afirmaram terem dificuldades sim para avaliar a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física.

Neste contexto, dentre 10 foram apontados por sete professores o tempo escasso para realizar as avaliações: “Sim [...] o tempo também é muito pouco ... muitas vezes a gente não consegue contextualizar a atividade que a gente faz por causa do tempo ... curto” (Patrícia, 20/03/2015).

Olha um pouco de dificuldade sim até pelo tempo que nós temos de ... preparação de aula ... ou até a alteração porque você sai de uma aula e vai para outra [...] o tempo que nós temos para refletir sobre a ... a aprendizagem a avaliação é curto né. (Fabiano, 13/03/2015)

Outro ponto de dificuldade bastante ressaltado por cinco professores, diz respeito ao número de alunos por sala: “[...] sim uma dificuldade com relação a ... porque tem por exemplo 30 alunos e isso aí acaba tendo uma dificuldade de avaliar cada aluno né ...” (Paulo, 25/03/2015); “Sim porque as salas são numerosas e muitas vezes não conseguimos observar e ouvir todos os alunos ... é ... durante a roda de conversa e fica difícil é ... eles exporem as opiniões deles ou eles comentarem as dúvidas que eles tiveram ...” (Patrícia, 20/03/2015). Outro ponto relatado por dois professores é terem que dar muitas aulas por semana: “[...] tem

que dar várias aulas ...” (Fabiano, 13/03/2015); e dois professores mencionaram ser difícil ter apenas duas aulas semanais: “[...] para gente estar avaliando duas vezes por semana o contato com eles eu acho muito pouco né ... então eu acho que eu tenho dificuldade um pouco sim” (Michele, 27/03/2015).

Resumidamente, Soares *et al.* (1992) mencionam a atenção que deve ser dada ao tempo pedagogicamente necessário para que a aprendizagem se efetive, ou a destinação de um número determinado de aulas para tratar de uma dada problematização, que deve ser adequado ao ritmo de aprendizagem da turma.

Portanto, uma boa avaliação requer algum tempo para sua correta realização, mas podemos optar por adequar os instrumentos que sejam mais pertinentes e relevantes às necessidades da escola e do professor, pois os próprios alunos poderão auxiliar, no caso de instrumentos mais práticos e objetivos, avaliando-se uns aos outros (LOURENÇO JUNIOR, 2008).

Outro ponto destacado por sete professores foi em relação a estabelecer os objetivos quando ensina Educação Física: “[...] você avalia se você alcançou ou não alcançou é diferente né ... acho que é isso ... eu tenho dificuldade sim acho que é uma coisa que eu preciso desenvolver ainda.” (Juliano, 11/03/2015); “[...] outra dificuldade eu sempre fico pensando no que avaliar? ...” (Izabel, 21/03/2015); “Eu tenho bastante dificuldade [...] se eu estou fazendo o que é certo ... porque eu não tenho muito um parâmetro para comparar o que é certo o que é errado durante as nossas aulas e as nossas avaliações” (Ana Julia, 27/02/2015).

[...] tenho sim porque [...] o que eu posso falar para você é que as dificuldades elas sempre vão existir até mesmo na hora ... de estabelecer os seus objetivos [...] eu não tenho nada sistematizado organizado ... (Carlos, 26/03/2015).

Sim [...] é quando você tem os objetivos claros o que você quer trabalhar fica mais fácil você avaliar ... que é só fazer uma ligação [...] e aí quando você tem clara a expectativa de ensino aprendizagem fica mais fácil para você avaliar e chegar ... é para saber se você alcançou aquela expectativa ou não ... (Maria, 25/03/2015).

Os objetivos de uma disciplina escolar não podem ignorar os objetivos definidos pelo sistema educacional escolarizado, para que possamos conhecer/adaptar/transformar as orientações mínimas da política pública educacional para o trabalho docente. Corroborando com esta ideia, Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 211), afirmam que: “[...] ao ensinar um determinado conteúdo, o

professor deverá ter claro o objetivo que se espera alcançar, identificando as atividades, estratégias e avaliação pertinentes.” Sobre este olhar, a clareza dos objetivos é um aspecto relevante, pois os alunos precisam saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados (LIBÂNEO, 1994).

Segundo os entrevistados, entre quatro dos professores, um comentou ter dificuldades de avaliar o aluno público alvo da educação especial: “[...] mais assim é mais dificuldade com o ... aluno deficiente ... eu tenho mais dificuldade para avaliar ... porque é você não percebe tanto ... a evolução deles.” (Aline, 21/03/2015). Outro professor relatou a questão da alfabetização:

Sim eu tenho dificuldades [...] do 2º 3º ano eu tenho menos dificuldade o 1º ano eu acho que por eles ainda não ... serem alfabetizados ainda ... é aí vai fazer uma avaliação escrita tem que ser uma avaliação de teste fazer leitura ... da pergunta explicar a resposta ... então eu tenho mais dificuldade por causa disso na parte prática ... é aí acaba ficando ... muito restrito ao desenho ... a eles é ... registrarem ... para fazer o registro a partir do desenho. (Maria, 25/03/2015)

Na fala de um dos professores, ficou claro que a dificuldade está em relação aos conteúdos: “[...] se os conteúdos são adequados ...” (Carlos, 26/03/2015).

Soares *et al.* (1992) enfatizam que, constantemente, devem ser analisados os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias do ensino, buscando referenciá-los nos interesses individuais e coletivos, no projeto pedagógico e no projeto histórico.

Um professor também destacou a falta de um currículo comum para as séries iniciais:

Sim é difícil avaliar justamente [...] porque a gente não tem [...] um currículo para seguir ... então nós temos uma orientação mas não tem aquele currículo fixo ... então eu fico meio perdida avalio só na parte teórica com a parte prática mas o que eu espero daquele aluno ... será que eu estou exigindo demais ou será que eu estou exigindo de menos então a gente não sabe o que você exige é o certo ou não é o certo então a minha dificuldade em avaliar está nesse ponto. (Letícia, 25/02/2015)

Sobre o currículo, Méndez (2013, p. 306, grifo do autor) destaca:

Como *marco integrador* no qual todos os elementos constituintes adquirem sentido, o currículo proporciona um ponto de referência, não um instrumento prático de avaliação. Como tal, ele oferece argumentos para dar coerência e coesão (trabalho em equipe, projeto curricular comunitário) às atuações de todos os professores, ainda que, no plano operacional, cada um deles possa fazer uso daqueles procedimentos ou recursos que considere mais

apropriados à situação e às condições, contexto e tipo de alunos com os quais trabalha.

Nas palavras de quatro dos professores, dois mencionaram ser difícil avaliar a questão atitudinal nas aulas:

[...] na questão atitudinal que eu acho que eu poderia começar também a pensar melhor né ... na prática a gente consegue resolver ali na hora tal mais depois ... como é que eu vou é pegar do currículo e falar a questão atitudinal né ... é por exemplo essa questão de ... de respeitar o outro ... como é que eu vou ver isso? (Carlos, 26/03/2015)

Ah sim acho que na realidade ... né ... a gente não pode falar todo mundo mais eu tenho dificuldade porque ... o que ajuda bastante é a ... a avaliação contínua o que a gente está vendo o que eles estão aprendendo o que eles estão melhorando tem aluno que no começo é um pouco agressivo conforme vai participando das atividades principalmente de cooperação eles vão aprendendo a ficar mais tranquilos ... então acho ... que com base nessa conversa na solução de problemas na atitude deles em relação ao que está acontecendo é ... eu consigo avaliar mais ... é eu tenho dificuldades sim. (Juliana, 27/03/2015)

Avaliar o desenvolvimento do aluno na aula de Educação Física escolar implica ressaltar os aspectos da formação humana do cidadão. Avaliar atitudes é complicado e requer a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. O resultado desse tipo de avaliação contribui expressivamente para a formação do *cidadão*, pois o aluno é avaliado no contexto escolar e por suas ações na comunidade a que pertence (GALLARDO, 2009, grifo do autor). Para Soares *et al.* (1992), a proposta de avaliação do processo de ensino aprendizagem da Educação Física deve levar em conta a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades que envolvam aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, levando em conta as condutas sociais dos alunos nas suas mais diversas manifestações.

Também ficou bem evidente na fala de um professor as dificuldades em relação a atribuir notas: “[...] é difícil mensurar né a aprendizagem assim ... eu acho muito difícil avaliar ... eu tenho muita dificuldade ... eu acho muito ... difícil você ... criar uma expectativa mesmo e depois atribuir uma nota ...” (Juliano, 11/03/2015).

De acordo com Soares *et al.* (1992) precisamos redimensionar o sentido burocrático do dar nota, fazendo uma síntese qualitativa do processo de aprendizagem do aluno, isto é, a nota não deve ter a função de punir ou de castigar

o aluno, mais do que isso, ela deve informar sobre os caminhos percorridos no processo ensino aprendizagem. Além disso, implica considerar na avaliação da Educação Física, que o desempenho do aluno (conhecimento, habilidades e atitudes) precisa ser entendido e explicado não somente em sua aparência, mas também naquilo que é possível reconhecer, enquanto determinantes de tais desempenhos, e isso deve ser fruto de um esforço pedagógico coletivo de professores e alunos.

Cabe dar relevo a fala de um professor que chamou a atenção para a frágil formação inicial docente no que concerne à avaliação na Educação Física escolar:

Ah eu acredito que eu tenho sim ... e assim o que ... eu sinto para mim ... que prejudicou assim é nesse sentido é a formação ... porque assim é na minha faculdade quando eu fiz ... bacharelado eu não tive esse contato né com a Educação Física escolar ... quando eu fui estudar ... na outra faculdade ... também não tive apesar de ser uma licenciatura é ... os professores não trabalhavam muito é ... essa prática ... nem a Educação Física escolar eles trabalhavam né então muito do que ... eu faço hoje foi assim porque ... eu busco em livros em revistas em práticas de colegas em conversas em cursos e assim ... talvez se eu tivesse tido uma outra formação eu acredito que teria sido bem diferente. (Cristina, 14/03/2015)

Como afirma Darido (2012), muitos professores reconhecem que, em sua formação, não obtiveram conhecimentos consistentes a respeito de como encaminhar a avaliação na prática pedagógica, ou seja, não tiveram informações apropriadas sobre como encaminhar adequadamente a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem.

Sobre as considerações elencadas, em nosso olhar, fazendo uma equiparação entre as facilidades e dificuldades enfrentadas para avaliar a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física, percebemos que os professores ainda não sabem claramente como proceder para amenizar ou superar essas dificuldades. Segundo González e Fensterseifer (2009), é no movimento renovador que se coloca um conjunto de questões que não faziam parte das preocupações da tradição da Educação Física, e que balizam as teorias pedagógicas quando buscam legitimar um componente curricular num projeto educacional. Questões como: Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola? Quais são seus objetivos? Quais são seus conteúdos? Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como esses conteúdos devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino? Assim, essa ruptura

com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”, colocou à Educação Física a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar, na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual) e subordinado a funções sociais da escola, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, é bom ter clareza de que esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas. Nesse contexto, entendemos que a ausência de projetos curriculares de Educação Física na maioria das escolas e, particularmente, a falta que uma porção importante dos professores sente dele é um claro sinal dessa transição (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

4.2.3 Expectativas para facilitar o processo avaliativo

A terceira e última categoria, “*Expectativas para facilitar o processo avaliativo*”, revelam as opiniões dos professores sobre o que poderia ser feito para facilitar o processo de avaliação dos alunos em suas aulas.

Conforme as entrevistas, dentre 11 professores, cinco explicitaram mais tempo para avaliar, como fica evidente nas falas: “[...] aumentar o tempo das aulas que a gente tem duas aulas na semana né ... e o pouco tempo é ... eu acho pouco para duas aulas você dar uma atividade contextualizar ... sabe ... explicar avaliar.” (Patrícia, 20/03/2015).

Ah ... eu creio que o tempo ... o tempo que nós temos ... é ... para avaliar observar eu creio que é pouco ... um pouco mais de tempo principalmente nessa faixa etária do 1º ao 3º ano precisaria ... no caso aí se fosse tipo três aulas ... como é na prefeitura seria interessante. (Fabiano, 13/03/2015)

Identificamos nos excertos, que cinco professores consideram que um número menor de alunos por sala também poderia contribuir para facilitar a realização da avaliação:

Boa pergunta ... olha ... vamos lá ... penso que ... a questão número de alunos quando salas são menores você consegue perceber bem melhor as dificuldades o que você pode melhorar e nas aulas passando para os alunos para que eles consigam se sair melhor ... (Eloise, 15/03/2015).

Somando-se a isso, dois apontaram que seria ideal se tivessem mais aulas de Educação Física: “Assim ... o que poderia para facilitar é aumentar o número de aulas ...” (Daniel, 13/03/2015).

Nos discursos de nove professores, cinco deles destacaram que seria interessante como instrumento o uso de uma ficha de avaliação: “[...] já pensei em realizar fichas não seria de anamnese mais uma ficha colocando lá o que eu quero ser trabalhado e ... colocando um X isso ele melhorou isso não isso não para ver de aluno para aluno ...” (Eloise, 15/03/2015).

É talvez poderia [...] ter uma ficha para cada aluno ... é com tópicos já para você avaliar cada aluno o que ele faz né como que ele desenvolve tal habilidade [...] opções né para você responder se ele desempenha bem ... mais ou menos ... ou poderia ser uma ... acho que uma ficha individual de cada aluno. (Paulo, 25/03/2015)

Se o professor entender que para avaliar em Educação Física não é necessário fixar-se tão somente em dados objetivos, em números, ele pode, de forma prática, graças à sua experiência com o grupo de crianças, colher todos esses dados, além de muitos outros, em outros momentos, os quais podem, inclusive, ser registrados em fichas individuais para cada aluno, facilitando uma avaliação qualitativa minuciosa (FREIRE, 1997).

Também foram mencionados por dois professores a utilização de um protocolo de avaliação: “[...] o protocolo de avaliação eu já não sei dizer em quais ... aspectos né ... força resistência equilíbrio ... aí é só pegar as capacidades que tem que se trabalhar ...” (Francisco, 01/03/2015). Um professor também destacou a ideia de um modelo para se basear: “[...] o interessante seria ter um modelo ou algo que a gente pudesse se basear mais a respeito disso [...] o modelo de avaliação que a gente pudesse se espelhar mais se basear mais” (Suzana, 14/03/2015).

Consideramos que um professor salienta a criação de uma tabela ou um quadro para avaliar o desenvolvimento dos alunos:

Quando falamos em avaliação ... na área da Educação Física ... eu acho um pouco complicado ... em falar ... mas pensando sei lá em criar uma tabela ... um quadro evolutivo ... do desenvolvimento do aluno ... quando eu falo ... é o desenvolvimento não estou pensando só apenas no motor ... mais no cognitivo né ... no desenvolvimento da criatividade ... é ... de resolver problemas ... (Ana Julia, 27/02/2015).

A sugestão de Freire e Scaglia (2003), é que o professor escolha, a cada aula, alternadamente, cinco ou seis alunos para avaliar. Nos quadros correspondentes aos alunos escolhidos, ele poderá fazer observações pertinentes ao que se propuser avaliar. Dessa forma, terá anotações suficientes para conhecer o aproveitamento dos alunos, tendo por objetivo essa avaliação, exclusivamente, confirmar a aprendizagem dos alunos.

Nesta mesma linha, um outro professor revela que seria interessante uma planilha ou cartilha como um material de apoio para realizar a avaliação:

[...] uma planilha ou uma cartilha algo simplificado talvez ... para ... pontos ... gerais ... não muito específico porque também não pode demorar muito tempo ... você tem que ter algo simples porque os alunos possam entender acredito que seria interessante sim um material para apoio ... eu acho que seria bem legal ... acredito que isso ... tipo ... uma planilha uma prova uma prova não alguma coisa um MODELO ... né ... um modelo de ... de perguntas chaves que você conseguiria atingir o objetivo da avaliação. (Daniel, 13/03/2015)

A exemplo de Freire e Scaglia (2003), numa planilha o professor pode avaliar o desempenho geral da turma em cada atividade, assim ao lado de cada nome, podem-se registrar ocorrências marcantes do aluno.

Nas transcrições a seguir, sete professores referiram-se aos registros como uma forma de facilitar a avaliação nas aulas de Educação Física. Assim, quatro professores relataram sobre o uso da avaliação escrita: “[...] se tivesse uma avaliação escrita eu acho que eu iria sistematizar ...” (Daiane, 22/03/2015). Três professores mencionaram utilizar o desenho como registro: “[...] da expressão do desenho para verificar o que eles aprenderam olhar o que vocês aprenderam? quais foram as atividades que nós fizemos? ou que foi mais legal? que foi mais fácil? mais difícil? você participou da aula?” (Carlos, 26/03/2015). A utilização do vídeo também foi apontada por dois professores:

[...] eu tenho uma intenção de avaliar uma coisa que eu acredito que se pudesse ser filmado porque eu não consigo filmar e dar aula e avaliar tudo ao mesmo tempo ... mais por exemplo aí eu quero avaliar tal coisa talvez uma filmagem da aula para depois eu poder ver ... (Gabriela, 20/03/2015).

No estudo de Santos e Maximiano (2013), nas maneiras e artes de fazer das professoras de Educação Física, o uso da avaliação como prática de pesquisa, consubstanciados pela criação/consumo de diferentes instrumentos de registro, dentre os quais se destacam: relatório descritivo, desenhos, fotos, filmes, diários e

autoavaliação. De maneira colaborativa e coparticipativa, esses instrumentos favorecem o processo de reflexão sobre e para a ação, permitindo uma análise da realidade, bem como a projeção de novas ações centradas no ensino e na aprendizagem. Fornecem indícios do modo como os praticantes se apropriam dos saberes escolares.

De acordo com as entrevistas, para facilitar o processo avaliativo, dois professores ressaltaram também a possibilidade da autoavaliação: “[...] do aluno se autoavaliar ... de avaliar os amigos o grupo ... de avaliar até mesmo os professores ...” (Ana Julia, 27/02/2015).

“A autoavaliação pode ser exercitada depois de cada atividade, por exemplo, questões específicas que levam o aluno a desenvolver sua autoavaliação e seu senso crítico”. (LOURENÇO JUNIOR, 2008, p. 93). Ela pode auxiliar o aluno para o desenvolvimento do conhecimento de si mesmo e a sua participação, permitindo que ele desenvolva sua criatividade, avaliando constantemente sua ação.

Outros dois professores consideram o portfólio como uma forma de registrar as aprendizagens dos alunos:

[...] para montar portfólio e vendo COMO que eles iam ... mudando [...] é uma ideia ... ir colocando montando um portfólio eu tenho até uma pasta lá eu tinha pasta com alunos do que eu tenho 1º 2º e 3º e vou continuando vou montar e vou colocando e ver o que foi evoluindo nesse aluno ... mais aí é uma coisa de NÃO só no 1º ano né ... é a longo prazo vamos supor final do ciclo 3º ano.” (Eloise, 15/03/2015)

O portfólio se constitui em um conjunto organizado de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um período de tempo, tendo como principal finalidade proporcionar um diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo. Darido (2012) aponta que é possível através da observação e registro, análise de registros dos alunos, provas e autoavaliação, integrar todos esses instrumentos em um portfólio, que é um articulador da coleta dos dados.

Além desses registros, um professor sinalizou para o uso do diagnóstico: “[...] um diagnóstico antes ... depois organizar mais isso ...” (Izabel, 21/03/2015).

Sobre o diagnóstico, Soares *et al.* (1992) ressaltam que a avaliação deve prever uma análise criteriosa das condições gerais dos alunos de forma a permitir uma ordenação de dados reais e concretos sobre os mesmos para consolidar decisões didático-metodológicas em relação aos ciclos de aprendizagem.

Um professor destacou poder usar um caderno para a Educação Física: “[...] registrar ... em caderno talvez ... (Aline, 21/03/2015). E outro professor revelou:

[...] o registro é [...] até mesmo de depoimentos dos alunos [...] ou mandar uma tarefa de casa [...] ou fazer quase que uma conversa coletiva é ... para dizer olha como foi a aula apesar que eu faço isso e de repente de registrar isso né acho que é o que falta mesmo ... (Carlos, 26/03/2015).

De acordo com Bracht (2010, p. 11), sobre as estratégias de ensino da Educação Física na perspectiva da cultura corporal de movimento: “[...] o caderno pode ser uma ferramenta importante, já que permite aos alunos elaborar e compartilhar suas próprias sínteses sobre o que está sendo tratado em aula.”

Na perspectiva de cinco professores, o que poderia facilitar o processo de avaliação seria a proposição de um currículo de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como explicitado nos trechos: “Acho que como eu trabalho com ciclo II os cadernos que são propostos pelo Estado acho que deveriam também ser adotados pelo ciclo I porque na verdade a gente teria um parâmetro para seguir ...” (Juliana, 27/03/2015); “[...] o que falta mesmo é [...] objetividade da sistematização ...” (Carlos, 26/03/2015).

Um ... talvez assim eu acho que a Educação Física agora que está começando né o Estado a tentar colocar um currículo talvez se a gente tivesse mesmo um currículo certo para ... assim ter como norte eu acho que talvez isso ... facilitaria um pouco a nossa avaliação ... ah ... com relação aos conteúdos ... (Cristina, 14/03/2015).

Para facilitar eu acho que ... é que nem foi dito [...] acho se tivesse um planejamento único assim ... claro que cada professor tem o seu mas se tivesse uma IDEIA assim né... que nem ... as apostilhinhas do Estado você não é obrigado a seguir mais dá uma ideia do que você vai ensinar né ... então seria bem legal se assim ... sabendo o que o outro professor vai estar trabalhando a mesma coisa que você ... unificado né para não ficar ... cada um ensina uma coisa aí no outro ano muda de professor aí muda tudo e não sabe de onde parou. (Ana Laura, 13/03/2015)

Acho que um currículo ... bem elaborado como já tem para o Ensino Fundamental II ... um currículo bem elaborado ... para gente ter um ... uma linha de pensamento ali ... e aí o professor tem essa flexibilidade ... de conhecendo seus alunos será que aquilo é adequado ou não mas se você tem um currículo a ser seguido fica um pouco mais fácil para você ... avaliá-los e também o que se espera que o aluno como tem também que nem no currículo do Estado tanto na prática como na escrita o que são esperadas de acordo com aquela idade. (Letícia, 25/02/2015)

Para González (2006), um projeto curricular é um esforço de explicitação dos saberes que se entendem fundamentais em nossa área de conhecimento,

sistematizados numa sequência teoricamente facilitadora do processo de assimilação ativa e criativa, que se reconhece como uma ferramenta para pensar o currículo da escola.

Vale ressaltar, que quatro professores consideram que a formação inicial e continuada e a troca de experiências com outros professores poderiam auxiliar no processo de avaliação: “[...] seria um pouco mais de vivência na faculdade mesmo não sei mais estágios assim práticos [...] a conversa com outros professores [...] é a vivência deles é ... procurando pesquisando em livros ...” (Elisa, 25/03/2015).

Bom eu acho que assim facilitaria muito para mim nas minhas aulas se eu conseguisse é ... em conjunto com outros professores é ... desenvolver enfim ou testar métodos já desenvolvidos de avaliação é [...] um grupo de professores que nós conseguíssemos conversar e enfim trocar ideia sobre processos de avaliação. (Liz, 22/03/2015)

Primeiro passo ... é capacitar vamos dizer assim na faculdade ... isso é porque ... eu falo com conhecimento de causa eu não saí da faculdade sabendo avaliar ... sabendo avaliar não [...] então eu acho que esse é o primeiro passo ... segundo passo poderia até ser uma formação contínua vamos falar assim de professor ... com outros professores ... troca de experiências ... mesa redonda sabe isso sempre funciona sentar com um professor que fez alguma coisa né um ... um projeto ... um projeto não mais fez um sistema em alguma escola e deu certo ele vem para uma mesa uma roda de conversa ele fala oh eu fiz isso e deu certo ... é o professor ... (Francisco, 01/03/2015).

Eu acho que ... é formação ... eu acho que o professor de Educação Física tem pouca formação na faculdade ... eu fiz a pedagogia e ... também na pedagogia se dá muito mais atenção para avaliação do que a Educação Física e ... na faculdade eu fiz ... ainda fiz uma faculdade boa a gente teve muito pouco sobre avaliação ... avaliação na Educação Física ela é deixada de lado ... (Maria, 25/03/2015).

Segundo Lourenço Junior (2008), a Educação Física sempre foi vista como uma área do conhecimento em sua maior parte prática, visando principalmente a performance física em detrimento da formação integral do indivíduo, não possuindo por grande parte dos profissionais que atuam nas escolas a devida preocupação com os aspectos fundamentais, tais como: estudo e formação continuada, planejamento, práticas pedagógicas inovadoras, reflexão, troca de experiências, registro eficiente e avaliação. Parte disso está associado à formação acadêmica, que muitas vezes parece não ter se preocupado, isso tanto da parte de docentes quanto de discentes da graduação, em dar a devida importância a alguns aspectos fundamentais para a atuação profissional. É possível que a ausência de disciplinas que discutam a avaliação em Educação Física nos currículos dos cursos de

formação inicial implica no distanciamento entre a teoria disseminada na formação docente e a prática educativa. Por isso, a necessidade de se repensar a formação inicial, no sentido de possibilitar condições para os futuros professores construir um repertório de conhecimentos que os preparem para exercer seu papel de professor, intervindo na promoção da aprendizagem de seus alunos. A importância da Educação Física é evidente, porém as concepções acerca desta área ainda requerem fundamentações atreladas ao conhecimento a ser adquiridas através de formação inicial, formação continuada, reuniões pedagógicas e capacitações, para preencher possíveis lacunas da formação inicial docente.

Ainda nessa linha, três professores relataram que facilitaria a avaliação seria ter objetivos claros para cada ano, evidenciando o que eu quero que o meu aluno aprenda, como fica explícito em suas falas: “Acredito que um norteador ... um ESQUELETO ... de objetivos mais claros para cada ano ... mais específico ... do que pretendemos das ações de aprendizagem realizada ...” (Rebeca, 23/02/2015); “[...] ter mais clareza desses critérios do que avaliar ... né ... eu ... é ... por exemplo [...] a gente tem que voltar no objetivo o que eu quero que o meu aluno aprenda? ...” (Izabel, 21/03/2015); “[...] a gente tem que aprimorar também as nossas expectativas né também ... quando você tem bem claro o que você quer ... quer ensinar fica mais fácil de avaliar ...” (Juliano, 11/03/2015).

Como afirma Lourenço Junior (2008), na aplicação de processos de avaliação com vistas ao planejamento mais coerente, um dos aspectos que não pode ser ignorado é a necessidade de clareza do professor quanto aos objetivos pretendidos em cada ciclo, utilizando a avaliação como ferramenta aliada aos demais procedimentos de ensino, mas particularmente importante para uma melhor consecução dos objetivos específicos.

Para Méndez (2013), o importante, em todos os casos, é ter claro por que e para que interessa coletar as informações buscadas com as perguntas formuladas ou os problemas que o aluno deve resolver e quais serão os usos que cada um fará da informação obtida. Desse modo, o professor poderá reconduzir as atividades assegurando o processo sustentado de quem aprende e a avaliação terá cumprido com a tarefa de formação que deve desempenhar.

Assim, nas palavras de González (2006, p. 84):

[...] a identidade profissional do professor se constrói com um pé na convicção, desenvolvida criticamente e em permanente revisão, que aquilo que está ensinando tem valor social e que o processo que desenvolve para tal de fato propicia condições efetivas para as aprendizagens acontecerem.

Levando em conta as opiniões dos professores sobre o que poderia ser feito para facilitar o processo de avaliação dos alunos nas aulas de Educação Física, constatamos que um dos aspectos levantados foi em relação a se ter um tempo maior para avaliar e mais aulas de Educação Física na semana. Essa reivindicação dos professores, tanto das escolas públicas como das particulares, parece tecer uma crítica à organização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois no caso das escolas estaduais as diretrizes estabelecem para a disciplina de Educação Física duas aulas semanais; já as escolas municipais determinam três aulas para os 1º anos e uma aula do 2º ao 5º ano, e as escolas particulares também dispõem de apenas uma aula semanal de Educação Física.

Como já dito anteriormente, esse tempo escasso e o número reduzido de aulas, é insuficiente para tratar de uma dada problematização e sistematização dos conteúdos, pois devemos levar em consideração o tempo adequado ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, da turma, para que as aprendizagens sejam efetivas e significativas para o aluno, para não só desenvolver os saberes para conhecer, mas também os saberes para praticar fora da escola.

Cabe destacarmos aqui outros aspectos ressaltados pelos professores, como por exemplo, o registro do professor, o registro dos alunos, os instrumentos de avaliação; a demarcação dos objetivos para cada ano escolar, e a implementação de uma proposta curricular estadual de Educação Física. No caso, dos professores da rede estadual e da particular, a implantação de um Currículo facilitaria o encaminhamento das práticas avaliativas, apresentando estratégias e instrumentos com o propósito de auxiliar o professor no processo avaliativo.

Um outro aspecto evidenciado pelos professores foi em relação à formação inicial, nos fazendo refletir sobre a atenção que está sendo dada à temática da avaliação na Educação Física escolar, pois como relataram os professores muitas vezes ela passa despercebida pelas disciplinas do curso. Consideramos a formação inicial e a formação continuada importantes para o aperfeiçoamento e atualização profissional, pois proporcionam momentos de reflexão sobre a atuação pedagógica para a melhoria da prática docente.

Neste sentido, analisando o eixo *Avaliação*, notamos que o mesmo apresenta elementos que fundamentam a construção dos processos avaliativos na Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, entendemos a importância de sistematizar as expectativas de aprendizagem, os critérios e instrumentos de avaliação, a fim de auxiliar os professores de Educação Física no desenvolvimento das práticas avaliativas na escola, sem é claro anular a autonomia do professor no desenvolvimento de suas aulas. Assim como, estas propostas podem fornecer subsídios para tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Em linhas gerais, o posicionamento de muitos professores sobre as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física escolar, vêm da influência que eles têm de formação inicial, do tempo de atuação e da orientação dos currículos que eles estão envolvidos. Cabe destacar entretanto, que não estamos falando de docentes que estão há muito tempo na profissão, mas de um número significativo de professores ainda iniciantes e que, portanto, estão se desenvolvendo profissionalmente no exercício da docência, solicitando novos arranjos nos processos formativos (tanto inicial quanto continuado) para melhorar suas atuações profissionais. Ao refletir sobre a formação inicial em Educação Física, entendemos que esta deveria promover possibilidades reais de articulação entre a teoria e a prática, ou seja, uma tentativa de maior aproximação entre os conceitos trabalhados e as características imprevisíveis e complexas da prática docente no contexto escolar.

Constatamos que os professores mais experientes tem práticas similares as dos professores iniciantes, pois, a maioria, valoriza a dimensão dos conteúdos para ensinar, faz associação direta entre os conteúdos e os objetivos que espera desenvolver em suas aulas, e também pensa nas expectativas de aprendizagem por ciclo e não por anos escolares.

Notamos que os aspectos motores são uma dimensão relevante no processo de desenvolvimento do aluno nas séries iniciais do Ensino Fundamental, representado pelo desenvolvimento das habilidades motoras, das capacidades físicas e a vivência dos conteúdos da cultura corporal de movimento.

A questão das atitudes e comportamentos também foi bastante valorizada tanto nas expectativas de aprendizagem como nos critérios para avaliação nas aulas de Educação Física.

Além de práticas semelhantes, podemos afirmar que o tempo não está diferenciando a atuação dos professores, já que os mais experientes concebem a avaliação do mesmo modo que os professores iniciantes.

Essas considerações refletem a visão que ambos os professores, experientes e iniciantes manifestam e que parecem estar fundamentadas nas seguintes propostas:

Os PCN (BRASIL, 1997), no qual a Educação Física deveria incluir todos os alunos, promovendo sua inserção e integração à cultura corporal de movimento por meio de vivências de jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo, sendo elaborados a partir das dimensões dos conteúdos, referentes a conceitos, atitudes e procedimentos.

A abordagem Desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), em que a Educação Física deveria proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação do aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, oferecendo experiências de movimentos adequadas ao seu desenvolvimento para que as habilidades motoras sejam alcançadas.

Na proposta construtivista o jogo enquanto conteúdo tem papel privilegiado, sendo considerado o principal modo de ensinar, trata-se de um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende, sendo que este aprender deve ocorrer em um ambiente lúdico e prazeroso para a criança (FREIRE, 1997).

Em síntese, podemos apontar que o cenário da literatura e do contexto da pesquisa estabelecem uma perspectiva acerca das dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); a Educação Física sendo entendida como uma disciplina que integra o aluno na cultura corporal de movimento, e a organização curricular pensada por ciclos, contemplando as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos ao final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Embora os professores tenham demonstrado uma visão para os conteúdos, expectativas de aprendizagem e avaliação, eis alguns caminhos pelos quais podemos superar a separação entre o saber, o saber fazer e o saber ser, nós

estamos querendo propor uma outra diferente, por meio de uma perspectiva integradora. A seguir, apresentamos o delineamento do produto que foi bastante influenciado pelo debate estabelecido ao longo da dissertação, indicando as orientações gerais desta produção.

CAPÍTULO 5

PRODUTO

A partir da articulação entre as produções bibliográficas e os dados coletados com os professores, por meio das entrevistas, foi possível construir um livreto no qual estão demarcados as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física escolar, especificamente para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Este produto teve como propósito elucidar as expectativas de aprendizagem e os instrumentos de avaliação, a fim de orientar os professores de Educação Física no desenvolvimento das práticas avaliativas na escola. Além disso, fornecer subsídios para tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico, contribuindo dessa forma para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Para a construção do produto, cabe ressaltarmos as diferenciações entre os objetivos para ensinar Educação Física e as finalidades dos critérios e instrumentos de avaliação encontrados no estudo. Porém, destacamos o sentido integrativo dessa proposta, que parte da integração de conhecimentos na Educação Física escolar, considerando a organização das expectativas de aprendizagem pensada por ciclos de escolarização, a aprendizagem dos conteúdos num saber para conhecer e para praticar e os instrumentos de avaliação, permitindo sistematizá-los de modo flexível ao longo deste ciclo do Ensino Fundamental.

Articulado a isso, as características e especificidades das crianças e das infâncias podem orientar a prática pedagógica do professor de Educação Física nos anos iniciais, juntamente com as expectativas de aprendizagem, que oportunizam uma referência teórica e prática do que se espera que os alunos aprendam nas aulas de Educação Física ao final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Além desse foco, temos as práticas avaliativas que constituem um suporte pedagógico da ação docente, pois é por meio delas que é possível acompanhar o que e como foi aprendido, promovendo reflexões sobre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, sendo, portanto um dos elementos principais de organização do processo da prática docente. Desse modo, a produção do livreto seguiu as seguintes etapas:

1. Elaboração do Quadro síntese das Expectativas de aprendizagem resultado da consulta das propostas na literatura:

Quadro 16 - Expectativas de aprendizagem para as séries iniciais do Ensino Fundamental

PROPOSTAS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
BNCC (BRASIL, 2015)	<p>1º ciclo (1º, 2º e 3º anos): <u>Brincadeiras e jogos</u> - Experimentar diferentes brincadeiras e jogos pertencentes à cultura popular e presentes no contexto comunitário e regional; Fruir/desfrutar brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; Formular estratégias para ampliar as possibilidades de aprendizagens de brincadeiras e jogos do contexto comunitário e regional; Realizar brincadeiras e jogos presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal; Reconhecer as características das brincadeiras e jogos presentes na comunidade e região; Compreender e valorizar os diferentes sentidos e interesses constitutivos das brincadeiras e jogos do contexto comunitário e regional; Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática de brincadeiras e jogos do contexto comunitário e regional; Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar as brincadeiras e os jogos aprendidos nas aulas, em momentos extracurriculares.</p> <p><u>Esportes</u> - Experimentar e recriar jogos esportivos de marca, precisão e invasão; Fruir/desfrutar de diversos tipos de jogos esportivos, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo; Identificar, debater e utilizar estratégias individuais elementares nos diversos tipos de jogos esportivos; Compreender a importância da observação das normas e regras dos jogos esportivos que asseguram a integridade própria e a dos demais participantes; Identificar as características dos jogos esportivos experimentados e recriar suas possibilidades de prática; Reconhecer a diversidade esportiva presente na comunidade; Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar os jogos esportivos aprendidos nas aulas, em outros momentos escolares.</p> <p><u>Ginásticas</u> - Experimentar diferentes elementos individuais da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais); Fruir/desfrutar diferentes elementos básicos da ginástica geral; Formular estratégias para resolver desafios na execução dos elementos básicos da ginástica geral; Reconhecer as características dos elementos básicos individuais da ginástica geral; Refletir sobre a presença dos elementos básicos da ginástica em distintas práticas corporais.</p> <p><u>Práticas corporais rítmicas</u> - Experimentar diferentes rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na comunidade; Fruir/desfrutar diferentes rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na comunidade; Formular estratégias para identificar, analisar e praticar os ritmos, os gestos e as músicas das rodas cantadas, das brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária; Realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária a partir de princípios da justiça, equidade e solidariedade, com ênfase para as relações igualitárias de gênero; Reconhecer os ritmos, os gestos e as músicas dos diferentes tipos de rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária; Compreender criticamente e valorizar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças vivenciadas na cultura comunitária; Construir e reconstruir pequenas coreografias das rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária, concebidas como patrimônio cultural.</p>
Elementos Conceituais e Metodológicos para	<p>1º, 2º e 3º anos: <u>Eixo Apreciação das Diferentes Manifestações das Linguagens da Cultura Corporal na Educação Física:</u> Conhecer, respeitar e valorizar diferentes manifestações da cultura corporal; Reconhecer, respeitar e valorizar suas próprias manifestações da cultura corporal e a dos seus colegas; Exercitar sua autonomia de ação e pensamento diante das</p>

<p>Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b)</p>	<p>manifestações da cultura corporal; Conhecer-se e conhecer o outro na relação com as manifestações da cultura corporal; Expandir sua imaginação a partir das experiências, saberes e fazeres da Educação Física. <u>Eixo Execução</u>: Aprimorar suas produções nas manifestações da cultura corporal. <u>Eixo Criação</u>: Expressar sua imaginação, desejos, necessidades e ideias nas manifestações da cultura corporal; Expressar sua autoria e sua autonomia nas manifestações da cultura corporal; Aprimorar suas produções nas manifestações da cultura corporal. <u>Eixo Conhecimento e Reflexão Sobre as Experiências, Saberes e Fazer nas Linguagens da Educação Física</u>: Compreender que as manifestações da cultura corporal são produzidas de forma diferente por e para todos os seres humanos; Compreender que as manifestações da cultura corporal são conhecimentos produzidos diferentemente em todos os tempos e lugares; Valorizar e respeitar a diversidade de manifestações da cultura corporal, inclusive as das próprias crianças; Estabelecer relações, comparar e fazer associações entre as manifestações da cultura corporal, e suas próprias experiências, saberes e fazeres; Expressar e partilhar suas reflexões, hipóteses e comentários acerca das manifestações da cultura corporal, de suas experiências e as de seus colegas.</p>
<p>Kawashima, Souza e Ferreira (2009)</p>	<p><u>1ª e 2ª séries (2º e 3º anos)</u>: dividem os conteúdos em procedimentais, conceituais e atitudinais ao longo dos quatro bimestres letivos, abordando conhecimentos sobre o corpo, jogos, esporte, atividades rítmicas e expressivas, brincadeiras populares e ginástica. Para o desenvolvimento destes conteúdos são propostas atividades de sensibilização corporal, possibilidades de movimentação e domínio do corpo, jogos simbólicos, rodas cantadas, jogos de construções, oficina de materiais pedagógicos, jogos de regras, cooperação, autonomia, trabalho em grupo e respeito às regras.</p>
<p>Soares et al. (1992)</p>	<p><u>Primeiro ciclo pré-escola até a 3ª série (Educação Infantil, 1º, 2º e 3º anos)</u>: os conteúdos devem ser abordados ao longo dos níveis escolares na Educação Física, apresentando o correspondente período de escolarização. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade, nele o aluno encontra-se no momento da “experiência sensível”, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. Nos ciclos de escolarização, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento de constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.</p>
<p>PCN-EF (BRASIL, 1997)</p>	<p><u>Primeiro ciclo 1ª e 2ª séries (2º e 3º anos)</u>: participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais; conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano; organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.</p>
<p>Gallardo (2009)</p>	<p><u>1º e 2º anos</u>: Organizar atividades que auxiliem as crianças a alcançar o estágio maduro de execução dos movimentos fundamentais; facilitar a apropriação teórico-prática das manifestações da cultura corporal (familiar e do meio físico-social próximo); possibilitar diferentes formas de convivência harmônica entre as crianças por meio de atividades que estimulem a cooperação, a responsabilidade, a independência e a criação de normas para o trabalho em pequenos grupos; <u>3º ano</u>: Conhecer e participar de diferentes manifestações ligadas à cultura corporal presentes em seu dia a dia ou que façam parte de sua comunidade; a partir do conhecimento das possibilidades e das limitações corporais, a ser capaz de estabelecer algumas metas para si próprio; participar de atividades em grupos (jogos, brincadeiras e práticas pré-desportivas), discutindo e criando regras, valores e atitudes relacionados às competências individuais e às diferenças entre meninos e meninas.</p>
	<p>Compreender a utilização dos movimentos corporais nas ações, identificando-os nas diversas tarefas do cotidiano; construir novos esquemas de ação estabelecendo relações entre os esquemas novos e os já construídos; compreender as razões das vivências das manifestações culturais estudando, com maior profundidade, aquelas que fazem parte do seu contexto</p>

<p>Palma, Oliveira e Palma (2010)</p>	<p>sociocultural; identificar as ações motoras que acontecem quando vivencia formas culturais, e as necessárias para as diversas tarefas do cotidiano; antecipar esquemas motores para a resolução de problemas, elaborando e testando hipóteses para verificação das possíveis soluções dos problemas encontrados; ampliar os conhecimentos sobre o movimentar-se estudando as estruturas físico-anatômicas envolvidas no movimento, as reações orgânicas as atividades percebendo-se corpo-em-movimento e com possibilidades diferentes de ação; reconhecer a dança, ginástica, jogo, luta e do esporte como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando em suas diversas formas e modalidades; ampliar os conhecimentos sobre as formas de expressão rítmicas-culturais do movimento, reconhecendo e respeitando as características de cada uma delas, fortalecendo a convivência social; estabelecer relações entre movimento humano, vida com qualidade e saúde possibilitando a tomada de consciência da importância da atividade física na adoção de um estilo de vida ativo; converter ao plano consciente as estruturas utilizadas na produção das ações; realizar interações entre o fazer e o saber-fazer, seus efeitos, relações e coordenações.</p>
<p>González e Schwengber (2012)</p>	<p>A primeira dimensão <i>Possibilidades do se-movimentar</i>, combina quatro matrizes: <u>Conhecimento do próprio corpo e a percepção do entorno</u>, que sugere duas categorias: - Percepção corporal: refere-se às habilidades de diferenciar e identificar as partes do corpo, organizar as partes do corpo durante um movimento e obter um entendimento completo das possibilidades de ação corporal. - Percepção do entorno/ambiente: envolve tanto a percepção espacial como temporal. <u>Desenvolvimento das habilidades motoras básicas</u>: locomoção e estabilidade; manipulativas. O tema sistematiza as experiências de movimento que possibilitam as crianças aprenderem a executar uma grande variedade de movimentos fundamentais com eficiência e aplicá-las em contextos em que são exigidas habilidades motoras especializadas. <u>Expressão e comunicação pelo gesto e movimento</u>: vincula-se à exploração e conhecimento das possibilidades expressivas do corpo. <u>Formas de jogar</u>: trata-se de experiências lúdicas, capaz de guiar a proposição de jogos na aulas de Educação Física que deem conta de variadas formas de ludomotricidade. - Jogos agonísticos: jogos centrados na competição, com interação entre adversários (jogos de perseguição - pega-pega; jogos com rede divisória - peteca ou parede de rebote - bola na parede; jogos de invasão - pega-bandeira). A segunda dimensão <i>Práticas corporais sistematizadas</i>, articula três matrizes, a Ginástica (acrobacias); Danças e Jogos tradicionais e populares. E a terceira dimensão <i>Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento</i>, aborda as Práticas corporais e saúde, trazendo as implicações orgânicas e socioculturais da relação atividade física/saúde. Somando-se a isso, essa proposta de ensino está pautada em mapas de competências e conteúdos que estão relacionados aos temas estruturadores citados, e que se organizam nos eixos constituídos pelos “saberes corporais” e os “saberes conceituais”.</p>
<p>Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (BAURU, 2013)</p>	<p><u>Ciclo I (1º, 2º e 3º anos)</u>: possibilitar ao aluno o maior número e variedades possíveis de experiências corporais, uma vez que a criança tem uma forte demanda pelo movimento na sua relação com o mundo e as pessoas. Essa diversificação amplia suas referências e possibilidades corporais, dando condições para que o aluno se conheça melhor (enquanto corpo e movimento) e comece a estabelecer as primeiras relações de abstração acerca do conhecimento escolar, tanto entre os outros componentes curriculares quanto para a Educação Física. Conteúdos temáticos: jogos e brincadeiras; jogos com atividades rítmicas; jogos de atividades gímnicas; jogos de conhecimento sobre/do corpo; jogos de luta. Em tal perspectiva, o lúdico deve ser o recurso fundamental para a construção do prazer, da inclusão, da diversidade, da criatividade, da sensibilidade.</p>
	<p><u>1º ano</u>: possibilitar ao aluno o conhecimento do corpo, conhecer as brincadeiras populares, os brinquedos cantados, as cirandas, a dança, a ginástica, o jogo, o folclore infantil, as habilidades motoras básicas e formas de se-mover no espaço e no tempo; experimentar o movimento nas diversas situações de ensino, perceber pelos sentidos as nomenclaturas destinadas</p>

<p>Expectativas de aprendizagem de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014)</p>	<p>aos conceitos atribuídos na cultura de movimento e, seguir a recomendação do professor para participar da atividade física. Conteúdos: o Conhecimento do Corpo, os Brinquedos Cantados, as Brincadeiras Populares, as Cirandas, a Dança, as Danças Folclóricas Infantis, a Ginástica, o Jogo e os Jogos Simples com objetos.</p> <p><u>2º ano:</u> idem ao 1º ano; formas de se-mover em relação ao objeto; experimentar e desenvolver o movimento em situação de ensino, com a orientação do professor, buscando ampliar sua realização, com o mínimo de complexidade na tarefa; formando a ideia, mais ou menos precisa, acerca dos mesmos e, seguir as orientações acerca de como se comportar em face da execução da tarefa, a partir de um acolhimento, dedicando um nível mínimo de atenção. Conteúdos: o Conhecimento do Corpo, os Brinquedos Cantados, as Brincadeiras Populares, as Cirandas, a Dança, as Danças Folclóricas Infantis, a Ginástica, o Jogo e os Jogos Simples com objetos.</p> <p><u>3º ano:</u> Idem ao 1º e 2º anos; a relação da dança com o instrumento, o jogo e a relação com o outro, o folclore brasileiro, formas de se-mover em relação à forma e à mudança de equilíbrio; experimentar, desenvolver e representar o movimento em situação de ensino; perceber, conhecer e reconhecer pelos sentidos, as nomenclaturas destinadas aos conceitos atribuídos na cultura de movimento, formando uma ideia mais precisa acerca dos mesmos, a partir da distinção de certos caracteres que os compõem, e que o aluno busque cumprir a recomendação do professor para participar da atividade física, seguindo as orientações acerca de como se comportar em face da execução da tarefa, acolhendo-a com atenção e empregando esforço para atendimento. Conteúdos: o Conhecimento do Corpo, as Brincadeiras Populares, a Dança, as Danças Folclóricas Brasileiras, a Ginástica, o Jogo, os Jogos com Objetos, Sensoriais, de Perseguição e de Invasão.</p>
--	--

Fonte: (Elaboração própria)

2. Elaboração do Quadro síntese das Expectativas de aprendizagem resultado da coleta com os professores:

Quadro 17 - Concepções dos professores sobre as Expectativas de aprendizagem para séries iniciais do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Conceitual</p>	<p>Conhecer e compreender as regras de jogos e brincadeiras; Conhecer e reconhecer os conteúdos da cultura corporal de movimento (jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginásticas, atividades rítmicas); Entender as atividades propostas; Valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos; Ampliar os conhecimentos sobre o corpo; Perceber e conhecer o próprio corpo e dos colegas; Construir novas regras para os jogos e brincadeiras; Construir e reconstruir novos jogos e brincadeiras; Organizar autonomamente jogos e brincadeiras; Compreender a importância da atividade física na adoção de um estilo de vida ativo e saudável;</p>

	Aprender o conceito de jogos e brincadeiras.
Procedimental	Desenvolver e vivenciar as habilidades motoras (correr, saltar, deslizar, andar, lançar, quicar, agarrar, saltar, manipular, desviar, rolar, chutar, esquivar, passar, arremessar, engatinhar, voar); Desenvolver as capacidades físicas (coordenação motora, equilíbrio, velocidade, agilidade, resistência, força); Vivenciar os conteúdos da cultura corporal de movimento (jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginásticas, atividades rítmicas); Desenvolver a lateralidade, a percepção espaço-temporal, consciência corporal, esquema corporal; Diversificar as experiências motoras; Experimentar as diversas formas de se-movimentar; Ampliar o repertório motor; Desenvolver o padrão motor; Participar de atividades em grupos; Resgatar as brincadeiras populares; Praticar as brincadeiras e os jogos aprendidos nas aulas, em momentos extraescolar.
Atitudinal	Expressar suas reflexões e opiniões acerca de suas experiências; Interagir, conviver e respeitar os colegas; Compreender e respeitar as normas e regras dos jogos e brincadeiras; Adotar atitudes de respeito mútuo, cooperação e colaboração; Trabalhar individualmente, em pequenos e grandes grupos; Estimular a participação de todos; Respeitar as regras de convivência; Possibilitar diferentes formas de socialização entre as crianças por meio de atividades que estimulem o respeito, a autonomia, a dignidade, a solidariedade, a criatividade, a independência; Favorecer a apropriação crítica da cultura corporal.

Fonte: (Elaboração própria)

3. Da articulação entre os Quadros 17 e 18, e somando-se ao referencial teórico defendido para esta proposta, apresentamos o Quadro final desse produto para as Expectativas de aprendizagem:

Quadro 18 - Expectativas de aprendizagem em Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental

LITERATURA	PROFESSORES	PRODUTO
PROPOSTAS	CONTEÚDOS	REFERENCIAL TEÓRICO

BNCC (BRASIL, 2015) Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b)	Conceitual	BNCC (BRASIL, 2015) Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b)
Kawashima, Souza e Ferreira (2009)		Soares et al. (1992)
Soares et al. (1992)	Procedimental	Soares et al. (1992)
PCN-EF (BRASIL, 1997)		PCN-EF (BRASIL, 1997)
Gallardo (2009)	Atitudinal	González e Schwengber (2012) Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (BAURU, 2013)
Palma, Oliveira e Palma (2010)		
González e Schwengber (2012)		
Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (BAURU, 2013)		
Expectativas de aprendizagem de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014)		

Fonte: (Elaboração própria)

4. Elaboração do Quadro síntese das propostas de avaliação resultado da consulta na literatura:

Quadro 19 - Avaliação em Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental

PROPOSTAS	PROCESSOS AVALIATIVOS
PCN-EF (BRASIL, 1997)	<u>Primeiro ciclo 1ª e 2ª séries (2º e 3º anos):</u> Enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras: pretende-se avaliar se o aluno demonstra segurança para experimentar, tentar e arriscar em situações propostas em aula ou em situações cotidianas de aprendizagem corporal; Participar das atividades respeitando as regras e a organização: pretende-se avaliar se o aluno participa adequadamente das atividades, respeitando as regras, a organização, com empenho em utilizar os movimentos adequados à atividade proposta; Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero: Pretende-se avaliar se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência.
Currículo Comum para o	<u>Sugestões de estratégias:</u> jogos diversos; desenhos feitos pelos alunos; estabelecer “combinados” quanto ao revezamento das lideranças em aulas e nas escolhas de equipes, bem como, no respeito às regras de convivência e dinâmicas das aulas;

<p>Ensino Fundamental Municipal de Bauru (BAURU, 2013)</p>	<p>envolver os alunos no auxílio da organização e andamento das aulas; aulas historiadas; atividades em grandes grupos, pequenos grupos e individuais; vídeos (desenhos, filmes curtos); datashow; rodas de conversa, sobretudo, para iniciar e finalizar as aulas, bem como, para discutir um problema emergencial; primeiras pesquisas (familiares, amigos, internet). <u>Sugestões de avaliações para Educação Física:</u> observação do desenvolvimento e ampliação das experiências motoras; participação nas aulas; atitudes e comportamentos; rodas de conversas; registros; autoavaliação; primeiras pesquisas; trabalhos escritos individuais; e apresentação de trabalhos.</p>
<p>Expectativas de aprendizagem de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014)</p>	<p>Tem-se a matriz curricular com a proposição de conteúdos distribuídos hierarquicamente, onde o início da matriz é marcado para cada ano escolar por um período reservado para o diagnóstico a ser efetuado com o aluno. Este diagnóstico tem por finalidade favorecer ao professor a aproximação com cada aluno, permitindo conhecê-lo, levantar o conhecimento prévio, verificar as dificuldades e dimensionar as necessidades de intervenção profissional a serem aplicadas nas proposições da aula, de modo a favorecer a construção de um trabalho qualitativo e efetivo de aprendizagem na Educação Física escolar. O documento contém as orientações para o planejamento de atividades do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para a disciplina de Educação Física, onde se propõe para as primeiras semanas de aulas uma sondagem que permita a avaliação diagnóstica para a estruturação do trabalho a ser realizado, ao longo do ano letivo. Nesse diagnóstico, espera-se levantar as características básicas de desenvolvimento dos alunos, bem como, apontar os possíveis níveis de organização motora que auxiliam na consolidação do repertório motor.</p>
<p>Santos (2005)</p>	<p>Uso da autoavaliação criterial (comportamento, atitudes, cooperação, organização, cumprimento das tarefas e assiduidade) e da revisão da avaliação escrita, entendida como elemento diagnóstico de aprendizagem.</p>
<p>Betti (2010)</p>	<p>Procedimentos avaliativos que buscaram acessar as aprendizagens propiciadas em aulas de Educação Física que se valeram de matérias televisivas. Concluiu-se que os alunos aprofundaram sua percepção e entendimento sobre o tema desenvolvido nas aulas (“exclusão/discriminação”); que as estratégias utilizadas contemplaram uma avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem; e que o uso da matéria televisiva escolhida deu-se de forma integrada ao processo, caracterizando-se como imprescindível para o seu desenvolvimento.</p>
<p>Melo (2008)</p>	<p>O portfólio contribuiu positivamente na prática pedagógica da avaliação, além disso, permitiu que as noções relativas ao processo de ensino e avaliação fossem reelaboradas em um movimento dialógico entre a teoria e a prática. Também favoreceu a percepção de modificações na relação entre professora e alunos, com o aumento da participação deles durante a avaliação, tornando-se mais conscientes de suas responsabilidades diante da aprendizagem, da identificação das dificuldades e de como fazer para melhorá-las. Em síntese, a experiência propiciou aprendizagem docente e discente.</p>
<p>Mendes et al. (2012)</p>	<p>A observação pode ser utilizada como instrumento de apoio nos momentos de avaliação formativa, corrigindo os erros, ajustando o processo de ensino e confirmando os resultados da aprendizagem face às metodologias adotadas. Após a caracterização do objeto de observação, é fundamental definir procedimentos, instrumentos e regras de registro a utilizar. Assim, importa valorizar a adequação dos parâmetros de observação às funções da avaliação, bem como a compreensão de um planejamento rigoroso e objetivo que promova o aperfeiçoamento da observação à avaliação dos parâmetros e conceitos pretendidos.</p>
	<p>Focando nos critérios de avaliação, esta deve ser contínua, compreendendo elementos autoavaliativos do professor e do próprio ensino. Em todo o processo avaliativo deve-se assumir a reflexão como elemento essencial para o professor e também na perspectiva do aluno. É fundamental que todas as etapas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem sejam públicas e discutidas coletivamente. Materiais e métodos utilizados para a avaliação: redações e apresentações</p>

Sanches Neto e Betti (2008)	visuais ou orais, exames objetivos e dissertativos, escritos e orais, desenhos e representações gráficas, interpretação de situações problemáticas que necessitem da elaboração de instruções e demonstrações, fotografias, filmagem e análise de imagens produzidas nas situações vivenciadas em aula, pesquisas temáticas experimentais ou revisões de fontes de informações, como livros e mídia (jornais, revistas, rádio, cinema, televisão e internet) e elaboração de projetos, que podem ser interdisciplinares ou envolver temáticas transversais, conforme o projeto político e pedagógico da unidade escolar. Na presente proposta, são sugeridos critérios para a avaliação das condutas dos alunos durante as situações de aprendizagem voltadas a cada temática, envolvendo as dimensões atitudinal, conceitual e procedimental, sendo que todos têm o mesmo valor percentual para efeitos de quantificação ou inferências qualitativas. Quanto à dimensão atitudinal, a assiduidade, a participação objetiva e o envolvimento subjetivo de todas as vivências, atividades e discussões devem ser considerados ao avaliar as atitudes em relação aos conteúdos específicos de cada aula. Quanto à dimensão conceitual, os conhecimentos declarativos previamente elaborados pelos alunos, sua compreensão de informações e instruções verbais devem ser considerados ao avaliar os conceitos específicos em cada aula. Quanto à dimensão procedimental, os conhecimentos tácitos já manifestos pelos alunos, sua compreensão de demonstrações e a execução de movimentos na resolução de problemas motores devem ser considerados ao avaliar os procedimentos específicos em cada aula.
Palma, Oliveira e Palma (2010)	Em tal proposta o ato de avaliar deve ocorrer durante toda a aula, cabendo ao professor verificar como o aluno está reagindo aos conflitos cognitivos propostos por ele. A avaliação pode ser por meio de: a) questionamentos diretos em situação de aula, tanto do professor, quanto a partir das perguntas do aluno, que são fundamentais para perceber as suas formas de elaboração do conhecimento; b) discussões em pequenos grupos; c) autoavaliação pelo aluno, após estabelecimentos de indicadores de aprendizagem; d) avaliação escrita (prova); e) observação direta do fazer do aluno; f) seminários; g) pesquisas; entre outros procedimentos. A avaliação deve ser enfocada no sentido de verificar se os alunos: construíram, reconstruíram e reelaboraram conhecimentos; promoveram a interação entre o fazer e o saber fazer, seus efeitos, relações e coordenações; analisaram, refletiram e abstraíram sobre seu corpo, percebendo-se corpo, corpo possível e em movimento. Partindo da concepção de avaliação de educar para a autonomia, são apresentadas duas sugestões de planilhas, uma para avaliação do aluno pelo professor e outra para autoavaliação do aluno sobre um determinado conteúdo. Também apresentam procedimentos e instrumentos de avaliação no processo ensino e aprendizagem, como por exemplo, um instrumento de avaliação para o 1º ano, com questões de: Complete as frases; Ligue as expressões; Verdadeiro ou falso; Desenhe; Pinte.
Freire (1997)	O teste sociométrico através de entrevista/questionário, tendo como objetivo a observação dos aspectos sociais da criança. Entrevistas/questionários aplicados sobre um jogo, com o objetivo de comparar a compreensão sobre o jogo e suas regras, o instrumento também permite avaliar parcialmente os aspectos cognitivos, morais e sociais. Esses dados permitem ao professor ter uma ideia dos progressos dos alunos quanto aos aspectos avaliados e também pode utilizá-los para orientar melhor seu trabalho.
Freire e Scaglia (2003)	A avaliação gira em torno dos temas e subtemas definidos pelo professor, de modo que consiga saber, ao final de cada aula, como se saíram os alunos com relação aos temas escolhidos. Propõem uma planilha na qual os professores devem avaliar o desempenho geral da turma em cada atividade. A planilha apresenta o nome dos alunos, as quais o professor poderá fazer observações pertinentes ao que se propuser avaliar e registrar ocorrências marcantes dos mesmos. A técnica utilizada nessa proposta é a observação, tendo como instrumento avaliativo uma planilha, nela são feitas anotações pertinentes sobre o que se propõe avaliar, tendo como propósito que o aluno alcance os objetivos pedagógicos definidos pelo professor.

<p>Darido e Souza Júnior (2008)</p>	<p>A avaliação na dimensão conceitual deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições, nos diálogos entre os alunos e entre o professor e os alunos, e se for o caso, em provas escritas ou orais, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados. Para a avaliação da dimensão procedimental, os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio desse saber fazer só pode ser observado em situações de aplicações desses conteúdos. Quanto às habilidades motoras e às capacidades físicas, é possível avaliar o aluno pelo seu progresso nos testes físicos, sempre comparando o seu resultado consigo próprio. Na avaliação da dimensão atitudinal, a participação tem tido papel importante. Porém, para avaliar os conteúdos atitudinais, conhecer aquilo que os alunos realmente valorizam e quais são as suas atitudes, é necessário que surjam situações de conflito. Dessa forma, espera-se que se observem os alunos na sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.</p>
<p>Betti e Zuliani (2002)</p>	<p>Na atribuição de conceitos aos alunos, recomenda-se que a avaliação deve: ser contínua, compreendendo as fases que se convencionou denominar diagnóstica, formativa e somativa; englobar os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor; referir-se às habilidades motoras básicas, ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física; referir-se à qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados; referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento; levar em conta os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino; operacionalizar-se na compreensão da capacidade do aluno expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura. Os processos avaliativos incluem também a observação sistemática/assistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno, autoavaliação, trabalhos e provas escritas, testes para avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor, elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticas de esportes coletivos, etc. Dessa forma, os critérios e instrumentos de avaliação deverão estar coerentes com o nível de desenvolvimento dos alunos e o conteúdos efetivamente ministrados, sendo necessário que a avaliação inclua também várias dessas estratégias ao longo do ano.</p>
<p>Soares et al. (1992)</p>	<p>O sentido da avaliação do processo ensino aprendizagem em Educação Física “[...] é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.” Na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico-superadora, a proposta de avaliação deve ser expressa por “finalidades, conteúdos e forma”. Entre os aspectos que devem ser considerados destacam-se: o projeto histórico, as condutas humanas, as práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, a compreensão crítica da realidade, o privilégio da ludicidade e da criatividade, as intencionalidades e intenções, a nota enquanto síntese qualitativa e, a reinterpretção e a redefinição de valores e normas. Porém, a avaliação do processo ensino aprendizagem da Educação Física tem suas implicações metodológicas: no fazer coletivo, nos conteúdos e metodologia, nas normas e critérios, nos níveis de desenvolvimento dos alunos, no redimensionamento do processo de ensino, na emissão do conceito, nas fontes de dados quantitativos e qualitativos, na utilização de instrumentos, na interpretação do insucesso e do erro e nos eventos avaliativos. Os autores finalizam a proposta para a avaliação com a apresentação de seu sentido (busca a concretização de um PPP articulado com um projeto histórico), finalidades (intervenção da realidade pela lógica dialética materialista de pensamento), conteúdo (relevância para o projeto pedagógico</p>

	e histórico, e sua contemporaneidade) e forma (dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa, participativa).
González e Schwengber (2012)	A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve oferecer uma avaliação sistemática (formativa), um processo contínuo de descrição e análise, como resultado de trabalho diário, de cunho preferencialmente qualitativo, que sirva para indicar tanto as condições de ensino quanto de aprendizagem, por isso se destina a alunos e professores. Para otimizar aprendizagens e indicar acertos e retomadas necessárias às práticas pedagógicas, assegurando que todos possam aprender, são necessárias diferentes estratégias avaliativas. Nessa direção, é importante trabalhar na perspectiva de uma avaliação compartilhada, compreendida como diálogo e tomada de decisão partilhada e/ou coletiva. Este processo inclui registros do professor; produções dos alunos; autoavaliação, coavaliação e avaliação participativa, como ferramentas fundamentais para a avaliação em Educação Física escolar. Sobre os instrumentos de registro do professor, são comuns os diários ou cadernos, nos quais são registradas informações importantes sobre as aprendizagens dos alunos no decorrer das aulas, podendo ser estruturados em formato de uma ficha de acompanhamento (lista de verificação ou controle, escala de classificação, registro de acontecimentos, amostragem de tempo, registro de intervalos, cronometragem, etc.), trazendo informações sobre o conhecimento inicial e a apropriação e uso por parte dos alunos de conhecimentos tematizados em uma prática pedagógica. As produções dos alunos orientadas a sistematizar os conhecimentos desenvolvidos em aula são instrumentos importantes de serem avaliadas, por exemplo: Caderno de aula (sistematizar os resultados obtidos e registrar o percurso); Seminários (exposições dos grupos sobre temas específicos); Exposições (apresentação de trabalhos, práticas corporais vivenciadas, etc.); Registro das experiências corporais (refletir sobre as sensações, dificuldades e desafios enfrentados); Invenção e reinvenção de práticas corporais (compreendê-las e recriá-las); Confecção de vídeos (concretização de valores, conhecimentos e habilidades). Finalmente, tendo como elemento central a participação dos alunos nos processos de valorização das próprias aprendizagens e no processo de ensino na Educação Física, são destacados os processos de: autoavaliação (julgamento sobre si mesmo), coavaliação (avaliação entre pares) e avaliação participativa (diálogos entre professor e alunos, atribuindo valor (nota) aos avanços e refletindo sobre as aprendizagens construídas pelos alunos num determinado momento do processo).
Santos et al. (2015)	Destacou como fontes de coletas: desenhos, atividades pedagógicas escritas e diários de Educação Física. Esses instrumentos avaliativos possibilitaram aos discentes narrar as suas experiências corporais mediante a transformação dos saberes de domínio e relacionais em saberes-objeto. As possibilidades de atuação do professor no processo de avaliação concretizam-se através da prática pedagógica na escola, porque o que garante a consolidação e o status de um componente curricular é a experimentação de novos procedimentos metodológicos que, no caso da avaliação, não somente atendam à dimensão procedimental dos conteúdos, mas também compreendam os conceitos e atitudes desenvolvidos pelos alunos durante o processo de ensino aprendizagem.

Fonte: (Elaboração própria)

5. Elaboração do Quadro síntese das propostas de avaliação resultado da coleta com os professores:

Quadro 20 - Perspectivas dos professores sobre os Processos avaliativos para as séries iniciais do Ensino Fundamental

AVALIAÇÃO	PROCESSOS AVALIATIVOS	
Finalidades	Reavaliar o trabalho docente; Avaliar o progresso e a evolução dos alunos; Avaliar se os objetivos foram alcançados e o que o aluno aprendeu.	
Foco	Conteúdos Conceituais	Compreensão e entendimento das atividades propostas; Conceitual (saber); Conversas, diálogos, explanações e questionamentos nas aulas; Entendimento das regras; Conhecimentos prévios; Desenho; Consciência das atividades aprendidas nas aulas sobre a importância da disciplina Educação Física para sua saúde; Diferenciar as brincadeiras dos jogos; Objetivos foram alcançados; Posicionamento nos jogos.
	Conteúdos Procedimentais	Desempenho na aquisição das habilidades motoras; Desenvolvimento do aluno nos jogos; Dificuldades no padrão motor; Evolução e progresso nas habilidades motoras; Parte motora, gesto motor, padrão motor; Participação prática nos conteúdos propostos; Procedimental (saber fazer); Realizar o que foi proposto; Técnica; Coordenação motora; Desenvolvimento motor; Movimentos corporais; Se-movimentar; Vivência motora.
	Conteúdos Atitudinais	Atitudinal (saber ser); Atitudes e valores; Autonomia e criatividade; Autogerenciamento das brincadeiras; Comportamento e disciplina do aluno; Cooperação uns com os outros; Interesse, empolgação e motivação nas aulas; Participação efetiva; Respeitar as regras dos jogos e brincadeiras;

		Respeito aos colegas e ao professor; Socialização, interação, convívio e relacionamento com os outros; Superação; Trabalha em grupo; Assiduidade; Concentração.
Momentos	Avaliam a todo o momento durante as aulas; Bimestralmente; No começo e no final da aula; No começo e no final do mês; Ao término do eixo de conteúdos; No começo do semestre.	
Instrumentos	Observação; Rodas de conversa; Registros de desenhos; Devolutiva através de <i>feedback</i> ; Registro escrito; Anotações do próprio docente; Autoavaliação; Avaliação oral; Filmagem e fotografias; Pequenos textos individuais e em grupos; Produção de cartazes; Lista de palavras.	
Dificuldades	Pouco tempo para avaliar; Muitos alunos por sala; Ministrar muitas aulas; Ter apenas duas aulas de Educação Física na semana; Estabelecer os objetivos; Avaliar o aluno público alvo da educação especial; Quanto à alfabetização; Em relação aos conteúdos; Falta de um currículo comum para as séries iniciais; Avaliar a questão atitudinal; Atribuição de notas; Frágil formação inicial em relação à avaliação na Educação Física escolar.	
	Ter um tempo maior para avaliar; Um número menor de alunos por sala;	

Possibilidades	<p>Mais aulas de Educação Física semanais; Uso de fichas, protocolos, modelos, tabelas/quadros, planilha/cartilha; Utilização de registros: escrito, desenho, vídeo, autoavaliação, portfólio, diagnóstico, caderno de Educação Física, tarefa para casa, rodas de conversa; Uma proposta curricular de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental; Formação inicial e continuada e a troca de experiências com outros professores; Demarcação dos objetivos para cada ano escolar; Utilizar a observação; Ter bem claros os objetivos; Avaliar o aluno no dia a dia; Não atribuir notas; Continuidade com as turmas ao longo dos 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.</p>
-----------------------	---

Fonte: (Elaboração própria)

6. De modo igual, da articulação entre os Quadros 21 e 22, e somando-se o referencial teórico defendido sobre a avaliação em Educação Física escolar, apresentamos o Quadro final do produto:

Quadro 21 - Processos avaliativos em Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental

LITERATURA	PROFESSORES	PRODUTO
PROPOSTAS	AVALIAÇÃO	REFERENCIAL TEÓRICO
PCN-EF (BRASIL, 1997)		PCN-EF (BRASIL, 1997)
Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (BAURU, 2013)		
Expectativas de aprendizagem de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014)	Finalidades	Sanches Neto e Betti (2008)
Santos (2005)	Crítérios	
Betti (2010)		
Melo (2008)		
Mendes <i>et al.</i> (2012)	Momentos	Palma, Oliveira e Palma (2010)
Sanches Neto e Betti (2008)		

Palma, Oliveira e Palma (2010)	Instrumentos	Soares <i>et al.</i> (1992)
Freire (1997)		
Freire e Scaglia (2003)		
Darido e Souza Júnior (2008)	Dificuldades	González e Schwengber (2012)
Betti e Zuliani (2002)		
Soares <i>et al.</i> (1992)		
González e Schwengber (2012)	Possibilidades	
Santos <i>et al.</i> (2015)		

Fonte: (Elaboração própria)

Por fim, neste capítulo apenas anunciamos e descrevemos como foi realizada a construção desse material. Cabe destacar, que para a visualização do produto, o mesmo se encontra na íntegra ao final deste texto (CD anexado), em formato de livreto com o título “ORIENTAÇÕES SOBRE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Este produto também estará disponível para download por meio de acesso ao site <<http://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>>, no item “Dissertações e Produtos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento deste estudo, tivemos como objetivo principal investigar e analisar as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Para tecer os fios do contexto que envolve o assunto das expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos nas aulas de Educação Física escolar, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, diferentes aspectos deveriam ser abordados nesta investigação a respeito do tema, como por exemplo, as preconizações expostas nos documentos oficiais, as propostas no contexto da Educação, o que as abordagens pedagógicas da área expressam a esse respeito, bem como o que pensam os professores sobre a prática avaliativa desse componente curricular.

Os resultados e análises dos dados que emergiram desta pesquisa mostraram que, ao considerarmos as concepções dos professores sobre as expectativas de aprendizagem, os professores valorizam a dimensão dos conteúdos, dividindo o conhecimento em conceitual, procedimental e atitudinal, associando os objetivos à matrizes únicas dos saberes da Educação Física (saber sobre, saber fazer, saber ser). Além disso, fazem uma associação direta entre os conteúdos e os objetivos que eles esperam desenvolver em suas aulas, sinalizando que, além dos aspectos mais formais dos objetivos, os professores também esperam que os alunos vivenciem com mais sucesso os conteúdos da cultura corporal de movimento. Quanto à organização das expectativas de aprendizagem ao longo dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, os professores pensam as expectativas de aprendizagem por ciclo e não por anos escolares.

Em relação as perspectivas dos professores sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, os professores destacam a importância de realizar a avaliação em suas aulas, apresentando diferentes finalidades como: reavaliar o trabalho docente, avaliar o progresso e a evolução dos alunos, avaliar se os objetivos estão sendo alcançados e o que o aluno aprendeu.

Sobre o que os professores avaliam nas aulas de Educação Física escolar, os mesmos dividem os focos de avaliação em: conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Já relacionado aos momentos que eles avaliam os

alunos, a avaliação está fundamentada num processo contínuo, sendo planejada ao longo de todo o tempo da aprendizagem, com avaliações formativas e diagnósticas realizadas no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas.

Das várias práticas avaliativas realizadas pelos professores, visualizamos uma diversificação dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados para a avaliação nas aulas de Educação Física, como por exemplo: Observação; Rodas de conversa; Registros de desenhos; Devolutiva através de *feedback*; Registro escrito; Anotações do próprio docente; Autoavaliação; Avaliação oral; Filmagem e fotografias; Pequenos textos individuais e em grupos; Produção de cartazes; Lista de palavras.

Na relação entre as dificuldades e facilidades manifestadas pelos professores sobre a avaliação, encontramos um equilíbrio entre estes dois aspectos, evidenciando que há desafios, mas também há conquistas que nos encorajam a refletir sobre a avaliação não mais como “um bicho papão”. Entre os elementos facilitadores para realizar a avaliação, os professores destacaram a observação da participação das aulas, das atitudes e dos movimentos. Acreditamos que na aula de Educação Física os aspectos corporais sejam mais evidentes, mais facilmente observáveis, sendo possível coletar dados em todos os aspectos, especialmente no afetivo e psicomotor.

Sobre os impasses enfrentados, os professores tem dificuldades em estabelecer os objetivos para ensinar Educação Física, enfatizam ainda os obstáculos em relação ao pouco tempo para realizar as avaliações, como também o grande número de alunos por sala.

Dentre as opiniões dos professores sobre o que poderia ser feito para facilitar o processo de avaliação dos alunos nas aulas de Educação Física, os aspectos levantados foram:

- ✓ Ter um tempo maior para avaliar;
- ✓ Um número menor de alunos por sala;
- ✓ Ter mais aulas de Educação Física durante a semana;
- ✓ Utilização do registro do professor e do registro dos alunos;

- ✓ Utilização de instrumentos de avaliação (fichas, protocolos, modelos, tabelas/quadros, planilha/cartilha);
- ✓ Demarcação dos objetivos para cada ano escolar;
- ✓ Implementação de uma proposta curricular de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ Formação inicial e continuada;
- ✓ Troca de experiências com outros professores.

Após os resultados e análises apresentamos o produto em formato de livreto, construído a partir da articulação estabelecida entre a literatura e os professores de Educação Física, demarcando as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos na Educação Física escolar para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a fim de orientar os professores de Educação Física no desenvolvimento das práticas avaliativas na escola, e fornecer subsídios para tomadas de decisões sobre o trabalho pedagógico, contribuindo dessa forma para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

As considerações finais acerca de todo este processo investigativo e de produção são apresentadas na última parte do estudo, revelando que foi possível garantir o que se espera que aluno aprenda ao final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em relação às expectativas de aprendizagem em Educação Física, como também possibilidades para o professor visualizar o que avaliar e como avaliar, apresentando critérios avaliativos que poderão propiciar a apreciação de indicadores de avaliação para o processo de ensino e na manifestação da aprendizagem dos alunos.

Ao longo deste processo de construção da dissertação, as entrevistas foram um bom recurso para mapear o assunto sobre como os professores realizam suas escolhas quanto às expectativas de aprendizagem e as práticas avaliativas. Talvez, uma outra forma de investigação que poderia ampliar ainda mais nossas análises, seria o cruzamento, por exemplo, com a observação das aulas. Além disso, o fato de trabalharmos com um número significativo de 30 docentes foi importante na perspectiva de termos um panorama geral, ou seja, de mapeamento de como esses professores estão vendo as expectativas de aprendizagem e a avaliação em Educação Física.

A partir dos dados encontrados no estudo, indicamos ainda novos temas de estudo relacionados à avaliação que são importantes para os professores de Educação Física que atuam na escola, como: o planejamento, os métodos, a nota enquanto síntese qualitativa, a sistematização do conhecimento e a formação continuada em relação à avaliação na Educação Física escolar.

Em meio a avanços, dúvidas e certezas, as percepções de todo este processo, é que elas contribuíram significativamente para a minha formação como pesquisadora, para minha atuação profissional e enquanto professora, pois aprendi sobre o quanto somos capazes de refletir, planejar, aplicar, avaliar e reavaliar a nossa prática pedagógica na escola, e de como desta emergem experiências e conhecimentos significativos para o nosso exercício na docência. A pesquisa foi importante para nortear o meu trabalho e o dos professores de Educação Física diante da realidade escolar e social atual (planejamento), possibilitando alcançar resultados cada vez melhores e mais significativos.

Também pude aprender sobre o registro das aulas, de integrar o aluno no processo de ensino e aprendizagem tornando-o sujeito da aprendizagem, que aprende junto ao outro num grupo, construindo valores e o próprio conhecimento. A importância do planejamento, da sistematização do trabalho, de diagnosticar realmente o que tem significado para nossos alunos e registrar nossa prática, para avaliar o que deu certo e servir como base para outros colegas de profissão, valorizando ainda mais a Educação Física escolar.

Sobre os impactos em minha prática pedagógica, pude ter um olhar sistemático sobre o conteúdo a ser ensinado, a visualização clara das expectativas de aprendizagem e dos processos avaliativos norteando a ação pedagógica, o professor como mediador e facilitador da aprendizagem, por meio de aulas planejadas e caracterizadas pela construção progressiva do conhecimento, isto é, de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer, com interações sociais entre os alunos e entre alunos e professores, respeitando a diversidade das culturas, valorizando a autonomia e o trabalho coletivo.

Sendo assim, devemos reconhecer que existem caminhos possíveis para trabalhar a avaliação em Educação Física, explorando a temática das expectativas de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e valorizando também os saberes produzidos pelos professores.

Neste cenário, questionamos a responsabilidade de se investir em políticas públicas, considerando os saberes que são construídos pelos professores no exercício da docência e a necessidade de investimentos nas lacunas da formação inicial, tanto em Universidades públicas quanto particulares, pois estão desejando no que se refere aos procedimentos avaliativos no âmbito escolar. Em razão disso, torna-se imprescindível uma maior aproximação entre a formação inicial e o contexto das escolas, para uma transposição entre a teoria e a prática. Articulando a inexistência de um currículo próprio para o nível de ensino em que o professor atua, apoiamos a sistematização de conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo as condições didáticas adequadas para a promoção da aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que tais aspectos possam ser contemplados com base nas contribuições dos dados desta pesquisa, porque esta proposta pode fornecer subsídios para tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. É preciso que as expectativas de aprendizagem atendam às características dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estando diretamente relacionadas aos processos avaliativos no trabalho docente, haja vista que o planejamento do ensino deve estar a serviço da aprendizagem do aluno, concomitantemente, com às necessidades dos professores que atuam com esse nível de ensino.

Com base nesses dados, apontamos para o desenvolvimento de práticas que valorizem os registros e os interesses/necessidades dos alunos, oportunizando a tomada de decisões, articulando as diferentes linguagens, possibilitando reflexões com base nos conteúdos dos saberes para conhecer e praticar, de modo a estabelecer expectativas de aprendizagem condizentes com os processos avaliativos.

Assim, presenciamos a concretização de toda a teoria exposta neste estudo, por meio do comprometimento dos professores participantes. Contudo, este trabalho demonstrou que precisamos de mais pesquisas que nos auxiliem nesses processos de ensino e aprendizagem, na qual os professores se preocupem com as crianças, sendo capazes de mudanças positivas para minimizar ou até superar os problemas nas práticas avaliativas em Educação Física.

Entendemos que esta dissertação de mestrado pode trazer contribuições para os professores como um caminho que esteja sendo construído, correspondentes às expectativas de aprendizagem e aos processos avaliativos na Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Igualmente, consideramos que esta proposta possa contribuir para o início de reflexões e novos diálogos sobre práticas pedagógicas de professores de Educação Física. Também ressaltamos para a necessidade dos professores refletirem sobre sua atuação e de direcioná-la considerando os interesses e as necessidades dos alunos em conformidade com o PPP escolar. É certo que para tal, é preciso uma ampliação dessa compreensão permitindo a troca de saberes e a vontade de querer avançar nessa apropriação. Tal postura talvez possibilite transformar a ação pedagógica de quem ensina como de quem aprende em busca de uma formação humana.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, F. J. **Definição das expectativas de aprendizagem**. In: BRASIL. Todos Pela Educação. Material produzido para o Congresso Internacional Educação: uma Agenda Urgente. 13 a 16 de setembro de 2011. Brasília: CNE, 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/03_expectativasaprendizagem.pdf>. Acesso em: 25 de nov. de 2015.
- AMARAL, E. M. **Avaliação em Educação Física Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação “Lato Sensu”, em Educação Física Escolar - FAESI - Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguçu/PR. Defesa em dezembro de 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03>>. Acesso em: 13 de mai. de 2015.
- ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v.33, n.2, p. 414-427. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12.pdf>>. Acesso em: 05 de dez. de 2015.
- BAURU. Secretaria Municipal da Educação de Bauru. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru**. 2013.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**. São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.
- _____. Imagens em avaliação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de educação física. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 137-152, Editora UFPR, 2010.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 33-45.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

_____. Educação Física no 1º. grau: Conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

_____. A prática pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade. In: BRACHT, V. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999, p. 41-54.

_____. A Educação Física no ensino fundamental. In: Seminário Nacional do Currículo em movimento – perspectivas atuais, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais do ...** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em: 03 de fev. de 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

_____. Parecer CNE/CEB 16, de 3 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 3 dez. 2001b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília,

DF, 17 mai. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 8 ago. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

_____. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, aprovado em 20 de fevereiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 13 de mai. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-geral do ensino fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=700&Itemid>. Acesso em: 13 de abr. de 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6324&Itemid>. Acesso em: 24 de out. de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CBE nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 24 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor**

alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12827&Itemid=>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 de set. de 2015.

CARVALHO PINTO, C. A. **Aprender a ensinar para ensinar a aprender a atuação do docente de educação física no ensino fundamental: 1ª à 4ª série**. Presidente Prudente: [s.n.], 2007.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

COSTA, C. M.; ARMBRUST, I.; TERAMOTO, W. O. **Qualificação da Educação Física Curricular: Reflexão e sistematização da prática pedagógica nas escolas**. São Paulo: Instituto Esporte Educação, 2014. Disponível em: <http://www.esporteeducacao.org.br/arquivos/u552/Reflexao_e_Sistematizacao_da_Pratica.compressed.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Anais do V Seminário de Educação Física escolar**, Universidade de São Paulo, 1999.

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. (Org.). **Educação física escolar: compartilhando experiências.** São Paulo: Phorte, 2011.

_____. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral.** v. 16, p. 127-140. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DARIDO, S. C., SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física "para" e "com" as crianças. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 5, p. 92-105, jul./jun., 2002.

FAVARÃO, C. F. M. **Avaliação da aprendizagem: concepções e características.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação,** Dourados, MS, n. 2, v. 1, julho a dezembro de 2013.

FERNANDES, A. Os professores de educação física diante das determinações externas. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 13, n. 2, p. 114, mai./ago., 2010.

FORNER, D. S. G. **Significados e funções da avaliação da Aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental: entendimento dos pais, professores e alunos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação. Joaçaba, SC, 2010.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e Ação no Magistério).

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento.** São Paulo: FTD, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, R. A. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org.) **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 09-24, set., 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GOULART, C. **Ensino Fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola**. Salto para o Futuro /TV Escola/SEED/MEC: 2006. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationSeries/175721EnsinoFundamental.pdf>>. Acesso em: 24 de out. de 2014.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458-468, abr./jun., 2009.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIN, S. B. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: [s. n.], 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 69-85, jan./abr., 2011.

KUNZ, E. Cultura de Movimento. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 111-113.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A dimensão pedagógica da educação física: questões didáticas e epistemológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII, 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais ...** Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. A.; MELLO, S. A. Infância e lúdico: reflexões para a educação infantil. **Educação em Revista**, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 17-30, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOURENÇO JUNIOR, A. **Avaliação em educação física escolar**: instrumentos e processos para o ensino fundamental. São Paulo: Plêiade, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MELO, L. F. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2008.

MENDES, R. *et al.* Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. **Exedra**, p. 57-70, n. 6, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

MÉNDEZ, J. M. A. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORO, C. S. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MOTA, M. R. A. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: Culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, mai./ago., 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313711012>>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 25-32.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez., 2008.

ORLANDI, L. A. **Brincadeiras e as atividades formais no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2013.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 89-98.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PAULA, D. H. L. Avaliação em Educação Física Escolar: Interfaces e as Relações com as Perspectivas Avaliativas na Educação. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Paraná. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3061_1598.pdf>. Acesso em: 24 de out. de 2014.

PEREZ, M. C. A. Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 6, n. 3, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.** São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar., 2008.

SÁNCHEZ, J. J. O currículo da educação primária. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em minas gerais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out., 2006.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na Educação Física: do mergulho à intervenção.** Vitória: Proteoria, 2005.

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

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n4/06.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação.** Ano I, n. 1, ago./dez., 2007.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da Infância. **Cadernos de Educação.** v. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, A. H. A avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria. **Pensar a Prática – Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar**, Goiás, v. 2, n. 1/2, p. 101-118, jun./jun., 1998/1999.

SILVA, W. G. Avaliação nas aulas de Educação Física: entre a teoria e a prática. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. Ano 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.unisuz.edu.br/interfaces/downloads/edicao-1/artigo-8.pdf>>. Acesso em: 24 de out. de 2014.

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

SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação Democrática: para uma Universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação física: 1º grau**. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. **Resolução SE nº 184, de 27 de dezembro de 2002**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200212270184>>. Acesso em: 24 de out. de 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Altera a Resolução SE nº 184/02. **Resolução SE 1, de 6 de janeiro de 2004**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200401060001>>. Acesso em: 24 de out. de 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011a**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201112160081>>. Acesso em: 24 de out. de 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. São Paulo: SE, 2011b. 260 p.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Planejamento 2013.** Roteiro sugestão de atividades para as aulas de Arte e Educação Física. Centro de ensino dos anos iniciais/CEFAL, 2013a. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>, no item “materiais para download”. Acesso em: 04 de mai. de 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa.** Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Elaboração: Kátia Lomba Bräkling. Colaboração: Formadoras do Programa Ler e Escrever e Equipe CEFAL. Supervisão Pedagógica: Telma Weisz. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/CGEB/SEE, 2013b. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>, no item “materiais para download”. Acesso em: 25 de nov. de 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Expectativas de aprendizagem de Educação Física.** Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/CGEB/SEE, 2014. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>, no item “materiais para download”. Acesso em: 04 de mai. de 2014.

TANI, G. *et al.* **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 7-23.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte.** v. 26, n. 1, p. 97-109, jan./mar. São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** São Paulo: Papirus, 2008.

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

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU

Faculdade de Ciências

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa intitulada EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL tem como objetivo investigar e analisar, na perspectiva dos professores de Educação Física, as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A expectativa com esta investigação é construir uma matriz orientadora destes temas em formato de caderno/livreto pedagógico, a fim de auxiliar os profissionais de Educação Física na prática da avaliação.

A pesquisa fará uso de entrevistas, sendo que os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantidas em sigilo. Os riscos da pesquisa são mínimos, havendo suporte do pesquisador quando se fizer necessário.

Os participantes poderão isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejarem, podendo ainda, retornar em outra data, combinada com o responsável da pesquisa. Tais participantes também não terão qualquer despesa com a pesquisa em voga, bem como, a instituição promotora não se compromete a indenizá-los por danos imediatos e tardios decorrentes do estudo, salvo em casos de comprovadonexo causal.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo eu (nome completo) _____ portador(a) do RG n.º _____ e CPF _____, me comprometo a participar, como voluntário(a), da referida investigação de autoria e execução da Mestranda Thalita Fernanda de Oliveira Macedo sob orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira, junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Curso de Mestrado Profissional – UNESP/Bauru.

Concordo que os resultados obtidos da referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade dos envolvidos será preservada. Os dados da investigação ficarão guardados em local seguro, como forma de garantir o que é afirmado no termo em questão.

Assinatura do/da participante

Bauru, ____ de _____ de 20__

Telefones para contato: _____

Informações da pesquisadora

E-mail: thalitika@hotmail.com

Telefone para contato: (14) 99651-3138 / 98108-9438

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

DADOS

Nome:

Idade:

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL

Local de Formação:

Ano em que se formou:

Tempo de atuação na escola:

Tempo em que atua de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental:

QUESTÕES:

Expectativas de aprendizagem

1. Quando você ensina Educação Física, quais são seus objetivos?
2. O que você espera que seus alunos aprendam nas aulas de Educação Física ao final dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental? Por quê?

Avaliação

1. Você acha importante realizar a avaliação em suas aulas? Sim ou Não? Por quê?
2. O que você avalia nas suas aulas de Educação Física escolar? Por quê?
3. Em quais momentos você avalia seus alunos? Por quê?
4. Como você faz este tipo de avaliação? Por quê?
5. Você tem dificuldade para avaliar a aprendizagem das crianças nas aulas de Educação Física? Sim ou Não? Comente.
6. Em sua opinião, o que poderia ser feito para facilitar o processo de avaliação dos alunos em suas aulas?

APÊNDICE C - QUADRO PERGUNTAS E RESPOSTAS

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
QUESTÃO	RESPOSTAS
<p>4. Como você faz este tipo de avaliação? Por quê?</p>	<p>E1 - Observação ... o desempenho dos alunos é ... os movimentos através dos jogos.</p> <p>E2 - A avaliação assim é ... a além disso aquela observação diária ... aquele contato mesmo com o aluno né ... mais assim ... fala que eu tenho assim um ... um cronograma ... um ... sabe um ... uma ... assim ... uma planificação não tenho.</p> <p>E3 - É uma observação através da observação mesmo.</p> <p>E4 - Oh ... 1º aninho eu avalio eu peço normalmente assim no final de cada conteúdo quando eu termino o conteúdo um registro em forma de desenho ... isso daí eu vi que é legal pra gente percebe o que ... o que que ficou pra ele ... às vezes tem algum aluno que você vê que não não ficou nada mas registra o que? O que que eu tenho que fazer? então você vê que aquele aluno não vai na na mesma velocidade que os outros ... então o registro em desenho eu gosto de fazer por causa disso ... e daí depois que eles registram em forma de desenho 1º e 2º ano ... o 2º ano ainda está aprendendo as letras ... alguns já estão lá na frente outros nem tanto ... aí eu peço pra eles apresentarem... oralmente o foi que eles desenharam ali pra sala inteira ... faço rodas de conversa perguntando o que eles gostaram o que eles não gostaram ... avalio a participação em aula ... que dependendo do que você passa tem um ou outro aluno fala ah não isso eu não gosto isso eu não vou fazer ... aí eu sento paro toda aula e converso com eles gente mas se nós se você não experimenta ... como que você vai fala se gosta ou não gosta do ... pode se uma comida mesmo vamos supor aí ... daí eu dou um exemplo uma comida se você nunca comeu como que você vai fala que você gosta se você não experimento ... a Educação Física é a mesma coisa que eu tô passando você experimenta faz depois você pode fala ah isso eu não gostei eu não quero mais fazer ... é diferente mais você teve ... você experimento você viu o que é viu como é que é ... é ... a partir 1º 2º ano é o registro ... participação em aula ... é ... colaboração como um consegue colaborar com o outro dependendo da atividade ... a questão da ... eu coloco como sendo habilidades motoras ... mais não seria na questão de dizer ah ele melhorou o desempenho dele não num determinado jogo aquele aluno às vezes não conseguia se enturma ... mas você viu que naquele outro jogo que você passou e ele consegue participa muito mais ele consegue melhora a capacidade dele de se enturma tudo mais ... então no meu diário eu coloco como habilidades motoras mais não seria no sentido assim de que a gente usa ah é desenvolvimento motor o que ele sabe mais ou não.</p> <p>E5 - Eu procuro avaliá-los em rodas de conversa no final da aula ... é ... fazendo uma autoavaliação com eles ... eles achando o que ... é ... o que eles aprenderam na aula ... fazendo um feedback de aulas anteriores ... é ... desenhos ... principalmente 1º ano a gente faz muito desenho do que eles aprenderam ... passar para mim ... pelo pelo desenho o que é ... o que eles estão aprendendo ... ah ... também ... escrever ... por exemplo o conhecimento do corpo eu já fiz esquema corporal ... a gente trabalhou primeiro na quadra e depois eles passaram para mim no papel.</p>

APÊNDICE D - QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Eixo temático	4. Como você faz este tipo de avaliação? Por quê?	
	Elementos	Dados
Avaliação	Autoavaliação	<p>E5 - [...] fazendo uma autoavaliação com eles ... eles achando o que ... é ... o que eles aprenderam na aula ...</p> <p>E24 - É ... eu faço assim normalmente uma autoavaliação ...</p> <p>E28 - Bom é ... com os alunos de 3º ano a gente tem a possibilidade maior de ... por eles compreender mais fazer uma autoavaliação ... eles podem falar de como que eles se saíram na aula se eles compreenderam é o conteúdo ... se eles participaram bem da aula se comportaram bem e respeitaram todas as regras ... então a autoavaliação é importante da para trabalhar bem no 3º ano ...</p>
	Desenho	<p>E4 - Oh ... 1º aninho eu avalio eu peço normalmente assim no final de cada conteúdo quando eu termino o conteúdo um registro em forma de desenho [...] então o registro em desenho eu gosto de fazer por causa disso ... e daí depois que eles registram em forma de desenho 1º e 2º ano ...</p> <p>E5 - [...] é ... desenhos ... principalmente 1º ano a gente faz muito desenho do que eles aprenderam ... passar para mim ... pelo pelo desenho o que é ... o que eles estão aprendendo ...</p> <p>E7 - [...] o 1º ano [...] nós fazemos alguns registros ... então de acordo com a atividade desenvolvida é ... eles registram e aí lá a gente consegue visualizar algumas coisas também ... são registros ... registros é desenhados ... né o 1º ano eles eles fazem muito ... muito ... é muito isso com a gente aqui e na Educação Física eles também registram através de desenhos.</p> <p>E8 - [...] com o 1º ano essa questão aí que eu estava te falando de como eu faço com o desenho eles lembram muito mais rápido o que que nós fizemos ...</p> <p>E13 - [...] através de desenhos ... registros de maneira que eles possam é ... fazer ... me entregar ou até mesmo eles estarem olhando o do colega é ... porque são vários pontos de vista né não só o meu mais os deles também ... mais isso só no 3º ...</p> <p>E16 - Eu faço mais desenho né quando é 1º aninho ...</p> <p>E19 - [...] no 3º ano eu fiz registro ... registro no chão com giz de lousa ...</p> <p>E21 - [...] às vezes eu peço um desenho ...</p> <p>E22 - [...] desenho ...</p> <p>E30 - [...] é às vezes eu peço para eles desenharem alguma coisa que significou bastante para eles ...</p>
	Escrita	<p>E5 - [...] também ... escrever ... por exemplo o conhecimento do corpo eu já fiz esquema corporal ... a gente trabalhou primeiro na quadra e depois eles passaram para mim no papel.</p> <p>E21 - É ... pode se avaliação escrita [...] descrição de um jogo ...</p> <p>E22 - [...] trabalho com ... pequenos textos ...</p> <p>E24 - [...] escrita [...] às vezes em grupo eles podem até eles montam é um ... um texto em grupo sobre as atividades sobre o conteúdo ...</p> <p>E28 - [...] bom algumas anotações né ... do dia a dia se tem algum ... alguma situação importante que se deve destacar né ... então feito é ... registro escrito ... mais assim ... a observação eu procuro realizar mais nas aulas.</p>

ANEXOS - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA MATRIZ ORIENTADORA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: THALITA FERNANDA DE OLIVEIRA MACEDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40984815.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 956.508

Data da Relatoria: 11/02/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa investigativa sobre os critérios e formas de avaliação em educação física no primeiro, segundo e terceiro anos das séries iniciais

Objetivo da Pesquisa:

investigar as expectativas de aprendizagem e os processos avaliativos em educação física nas primeiras três séries iniciais do ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

não há riscos imediatos identificáveis

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apesar da vasta literatura sobre avaliação o campo das expectativas docentes e de suas práticas avaliativas em educação física é relativamente parco em investigações; a proposta pode contribuir para ampliar o conhecimentos dos professores sobre suas práticas avaliativas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

o TCLE está adequadamente redigido, respeita os direitos dos participantes em acordo com as normas presentes na resolução 466/12.

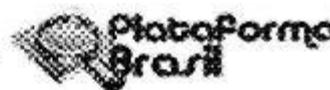
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrão Coube, nº 14-01

Bairro: CEP: 17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (143)103-6087 **Fax:** (143)103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Parecer: 956.503

Recomendações:

nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto atende às especificações da resolução 466/12 em relação aos parâmetros éticos e pode ser realizado com segurança para os participantes.

BAURU, 19 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Ari Fernando Maia
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-0*

Bairro:

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (143)103-6087

Fax: (143)103-6087

E-mail: arimaia@tc.unesp.br

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: Orientações sobre Expectativas de aprendizagem e Avaliação na Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O PRODUTO