Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP

FLORA SILVA ALVES

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2020

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

FLORA SILVA ALVES

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Presidente Prudente e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Paula Almeida da Rocha

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2020

A474m

Alves, Flora Silva

Métodos de avaliação nas aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental / Flora Silva Alves. -- Presidente Prudente, 2020

146 p. Cartilha de Avaliação em Educação Física

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Hugo Paula Almeida da Rocha

1. Educação Física Escolar. 2. Avaliação da Aprendizagem. 3. Ensino Fundamental. I. Título.

FLORA SILVA ALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Presidente Prudente e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Paula Almeida da Rocha

Data da defesa: ___/___/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Hugo Paula Almeida da Rocha
Colégio Pedro II

Membro Titular: Prof. Dr. Miguel Ataíde Pinto da Costa
Colégio Pedro II

Membro Titular: Prof. Dr. Leonardo Silva de Melo
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Nei Jorge dos Santos Junior
Faculdade Unilagos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciência e Tecnologia
Unesp – Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FLORA SILVA ALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA , DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 12 dias do mês de junho do ano de 2020, às 13:30 horas, reuniu-se por videoconferência, a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: PROF. DR. HUGO PAULA ALMEIDA DA ROCHA - Orientador(a) do(a) EDUCAÇÃO FÍSICA / COLÉGIO PEDRO II, PROF. DR. MIGUEL ATAÍDE PINTO DA COSTA do(a) EDUCAÇÃO FÍSICA / COLÉGIO PEDRO II, Prof. Dr. LEONARDO BERNARDES SILVA DE MELO do(a) EDUCAÇÃO FÍSICA / Universidade
Estácio de Sá, Prof. Dr. NEI JORGE DOS SANTOS JUNIOR do(a) - / Unilagos, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FLORA SILVA ALVES, intitulada **Métodos de avaliação nas aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental**. 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 pelo Presidente da Comissão Examinadora.

PROF. DR. HUGO PAULA ALMEIDA DA ROCHA

PROF. DR. MIGUEL ATAÍDE PINTO DA COSTA

Prof. Dr. LEONARDO BERNARDES SILVA DE MELO Prof. Dr. NEI JORGE DOS SANTOS JUNIOR

Dedico esse trabalho à minha mãe, aos meus professores do Programa, em especial ao meu orientador, professor Hugo Paula Almeida da Rocha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, pela minha saúde e da minha família, por não ter deixado eu desistir e me fortalecer cada dia mais, durante estes dois anos, pois somente através da fé em Deus pude alcançar este sonho. Aos olhos do homem seria impossível conciliar as tarefas rotineiras, trabalho e o Mestrado, mas quando eu achei que tudo estava perdido Ele me mostrou que o melhor estava reservado para mim e na hora certa tudo se encaixou. Grata a Ti eu sou!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos Professores Hugo Rocha, Miguel Ataíde e Fábio Bandolim por aceitarem fazer parte do corpo docente deste mestrado, pelo trabalho sério, comprometido e dedicado que desenvolveram. A vocês o meu eterno reconhecimento e gratidão.

Em especial, quero agradecer ao meu Orientador Professor Hugo Rocha, por ter paciência com minhas inquietações e ansiedade, por me incentivar, por acreditar no meu potencial, me fazer sentir segura para escrever a Dissertação, pela humildade comigo e por todo esforço que fez para me orientar mesmo com pouco tempo disponível. Você foi responsável por esse mestrado ter sido mais leve! Admiração pelo Professor e ser humano que você é. Muito obrigada por tudo!

Agradeço ao Professor Leonardo Melo e ao Professor Nei Santos pela disponibilidade em aceitar o convite para participar da minha banca de Qualificação e pelas primorosas considerações feitas.

Agradeço a minha mãe pela educação e princípios, sempre sonhando alto e com fé em Deus, me mostrando que a única forma de vencer na vida é com muito estudo. Obrigada por acreditar na minha capacidade, pelas palavras de conforto nos momentos difíceis, por me aturar quando nem eu me aguentava, pelo incentivo e por sempre vibrar com minhas vitórias. Obrigada por sonhar comigo desde o dia da prova, por dividir comigo cada angústia. Ter você perto de mim durante esta trajetória foi fundamental para que eu não esmorecesse e conseguisse chegar até aqui.

Agradeço ao meu esposo, pelo incentivo, parceria, confiança, compreensão, carinho e dedicação. Obrigada pela paciência com a minha ausência nos momentos de estudo, pela admiração que não escondia quando me via estudando, pelo orgulho que demonstra através do brilho nos seus olhos, pelas palavras de conforto, pelo afeto tão encorajador sempre acreditando que eu posso ir além.

[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). (LUCKESI, 2013, p. 175)

ALVES, Flora Silva. **Métodos de avaliação nas aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental.** 2020. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs investigar quais são as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes de uma escola do primeiro segmento do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física. A escola está localizada no município do Rio de Janeiro, pertence à 10ª Coordenadoria Regional de Educação. O problema que norteou a reflexão deste estudo envolve angústias e inquietações a respeito da avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física do primeiro segmento. Os professores de Educação Física realizam avaliação em suas aulas? Os professores de Educação Física sabem o que é avaliação? Ao longo dos anos, alguns debates foram desenvolvidos a respeito do processo de avaliação do ensino e aprendizagem afim de tornar a avaliação mais democrática, justa e qualitativa, diferente da avaliação tradicional que possuía características excludentes, punitivas e classificatórias. O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva. O método utilizado para coleta de dados foram dois questionários semiestruturados compostos de questões abertas, o primeiro com perguntas relacionadas a formação acadêmica e profissional, visando traçar um perfil docente e o segundo questionário, com questões voltadas para avaliação nas aulas de Educação Física. A análise dos dados foi realizada através de categorização dos resultados, através do método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Participaram da pesquisa cinco professores de Educação Física de uma escola do município do Rio de Janeiro, pertencente à 10ª Coordenadoria Regional de Educação. Os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que alguns professores não realizam avaliação nas aulas de Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental, de acordo com as respostas, isto está relacionado a falta de esclarecimento do que é avaliação, visto que a avaliação ainda é considerada sinônimo de atribuição de notas para alguns desses professores. Pensando em nortear o processo avaliativo realizado por esses professores, foi elaborada uma cartilha para que sirva de fonte de estudos, à quem interessar possa, com o tema avaliação, esta cartilha possui tópicos explicativos e esclarecedores pertinentes à avaliação nas aulas de Educação Física. Desta maneira, espera-se que este estudo possa contribuir como fonte de pesquisa para docentes estimulados a aprender mais sobre avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física. Sugere-se a ampliação da discussão e reflexão que envolvam essa temática.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Ensino Fundamental; Educação Física.

ALVES, Flora Silva. **Métodos de avaliação nas aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental.** 2020. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

ABSTRACT

This research aimed to investigate what are the evaluative practices used by teachers at a school in the first segment of elementary school, in physical education classes. The school is in the municipality of Rio de Janeiro, belongs to the 10th Regional Coordination of Education. The problem that guided the reflection of this study involves distress and concerns about the evaluation of learning in physical education classes in the first segment. Do physical education teachers perform evaluation in their classes? Do physical education teachers know what evaluation is? Over the years, some discussions have been developed on the process of evaluating teaching and learning in order to make the evaluation more democratic, fair and qualitative, different from the traditional evaluation that had exclusionary characteristics, punitive and classification. The present study is a descriptive qualitative research. The method used for data collection were two semi-structured questionnaires composed of open questions, the first with questions related to academic and professional training, aiming to draw a teaching profile and the second questionnaire, with questions for evaluation in physical education classes. Data analysis was performed through categorization of the results, through content analysis method proposed by Bardin (2011). Five Physical Education teachers from a school in the city of Rio de Janeiro, belonging to the 10th Regional Coordination of Education, participated in the research. The results of the research pointed to the fact that some teachers do not perform evaluation in physical education classes in the first segment of elementary school, according to the answers, this is related to the lack of clarification of what is to evaluate, since the evaluation is still considered synonymous with assigning grades to some of these teachers. Thinking about guiding the evaluation process carried out by these teachers, a booklet was elaborated to serve as a source of studies, to those who are interested can, with the theme evaluation, this booklet has explanatory and enlightening topics relevant to the evaluation in physical education classes. Thus, it is expected that this study can contribute as a source of research for teachers encouraged to learn more about learning assessment in Physical Education classes. It is suggested the expansion of the discussion and reflection that involve this theme.

Keywords: Learning assessment; Elementary School; Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Matriz analítica das tendências de avaliação do ensino-aprendizagem na educação física escola.....82

LISTA DE SIGLAS

ACM- Associação Cristã de Moços

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APA- Associação Americana de Psicologia

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

COC- Conselho de Classe

CRE- Coordenadoria Regional de Ensino

EsEFEx- Escola de Educação Física do Exército

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCEF- Orientações Curriculares de Educação Física

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15
CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 25
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA 25
1.2 PERÍODO IMPERIAL(1808- 1889).....25
1.3 NOVA REPÚBLICA E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 29
1.4 A ORIGEM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 31
1.4.1 Educação Física Higienista 32
1.4.2 Educação Física Militarista 33
1.4.3 Educação Física Pedagogicista.....41
1.4.4 Educação Física Competitivista.....43
1.5 SURGIMENTO DAS ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO FÍSICA 45
1.5.1 Psicomotricidade 47
1.5.2 Desenvolvimentista.....48
1.5.3 Crítico-Interacionista.....50
1.5.4 Crítico-superadora.....51
1.5.5 Crítica emancipatória.....52
1.5.6 Sistêmica.....54
1.6 Educação Física como componente curricular no primeiro segmento do Ensino Fundamental 55
1.6.1 Atividades Rítmicas e Expressivas.....58
1.6.2 Conhecimento do Corpo.....59
2 Capítulo II- Avaliação do processo ensino aprendizagem no Brasil.....61
2.1 Tipos de Avaliação.....66
2.2 Avaliação na Educação Física 70
2.3 Instrumentos Avaliativos 73
2.3.1 Observação 74
2.3.2 Análise de registros dos alunos.....75
2.3.3 Autoavaliação.....76

2.3.4 Prova *76*
2.3.5 Portfólio *77*
2.4 AVALIAÇÃO NAS DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS 78
2.4.1 Avaliação da Dimensão Conceitual *78*
2.4.2 Dimensão Procedimental *80*
2.4.3 Dimensão Atitudinal *81*
2.5 TEORIAS DA AVALIAÇÃO 82
2.5.1 Tendência clássica *83*
2.5.2 Tendência Humanista- Reformista de Avaliação da Educação Física Escolar 84
2.5.3 Tendência Crítico- Social dos Conteúdos na avaliação da Educação Física Escolar 84
2.6 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL 85
2.7 EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 89
2.8 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO 91
2.8.1 Histórico da elaboração das Orientações Curriculares *92*
3 Capítulo III– Análise e discussão dos resultados 98
3.1 DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 99
3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 100
4 CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS 119
3.3 ANEXO I – QUESTIONÁRIO 1 135
3.4 QUESTIONÁRIO 2 136
3.5 ANEXO II Cartilha de Avaliação em Educação Física 139

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa pesquisar os métodos de avaliação nas aulas de Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola da 10ª Coordenaria Regional de Educação pertencente à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

O parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que a Educação Física:

Trata-se de uma área de conhecimento que envolve movimentos, práticas corporais e esportes. E por ter suas origens no militarismo, na aptidão física e mensuração de resultados, ainda hoje, métodos avaliativos tradicionais, excludentes e autoritários são aplicados. A avaliação tem sido confundida como sinônimo de provas, testes, medição, a fim de, converter o resultado do desempenho do aluno em notas e conceitos, em vez de considerá-lo em sua completude. O Coletivo de autores (1992) diz que a avaliação nas aulas de Educação Física deve ir além dos dados numéricos, da seleção, classificação e da aptidão física. Avaliar não é punir. A avaliação deve abranger a realidade que o educando se encontra inserido, incluí-lo em seu contexto social e estar relacionada ao projeto político pedagógico da escola.

Segundo Zabala (1998), a avaliação deve envolver os conteúdos em três aspectos: atitudinais, conceituais e procedimentais. Sendo estes, respectivamente: o saber fazer, o saber pensar e o saber ser, conviver. De forma que, não seja avaliado apenas o saber fazer ou o saber pensar; as atitudes em aula, a capacidade de resolução de conflitos, o respeito aos colegas, professores e a participação, também devem ser levados em consideração. O indivíduo precisa ser observado como um todo, sem que ocorra a fragmentação de seus saberes.

“A avaliação é a alma do processo educacional e possui um papel significativo na Educação” (SANT’ANNA, 1995, p. 7). A avaliação do processo ensino-aprendizagem utilizada nas aulas de Educação Física deve propiciar uma resposta ou orientação ao aluno para que este reflita sobre sua evolução, desenvolvimento e aprendizagens, o aluno precisa saber o que está sendo avaliado, permitindo a formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo.

Segundo Luckesi (2011), o ato de ensinar e aprender devem ser um processo prazeroso e que promova sensação de satisfação no professor e no aluno. A avaliação deve nortear a reflexão da forma de ensinar em suas aulas e conseguir

detectar possíveis falhas no ensino, para que seja possível reorientar seu planejamento e a sua prática.

Nas escolas do município do Rio de Janeiro que oferecem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, os professores de Educação Física escolhem sua opção sobre quais as formas de avaliar e pensar a sua prática. Estes não são cobrados formalmente a preencher diários de classes ou registros formais de avaliação. O professor não é cobrado a atribuir notas ou conceitos, no período escolar citado. O que causa constantes indagações e inquietações são quais os métodos de avaliação os professores utilizam nesse segmento. A pesquisa busca investigar o processo de avaliação utilizado por professores de Educação Física do primeiro segmento, do Ensino Fundamental, de uma escola da 10° Coordenadoria Regional de Educação (CRE), da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Algumas questões norteiam esta pesquisa: Quais são os métodos de avaliação utilizados por estes professores? Como estes métodos foram escolhidos? O professor realmente faz uso de algum método de avaliação? O professor julga necessário realizar avaliação na disciplina de Educação Física do primeiro segmento? O aluno atua como protagonista no processo avaliativo? Ele é informado sobre a sua evolução? A avaliação ocorre durante as aulas? O resultado da avaliação é exposto em conselhos de classes?

A relevância deste trabalho deve-se ao fato de revelar os variados métodos de avaliação utilizados pelos professores de Educação Física, numa escola de primeiro segmento do Ensino Fundamental da 10 º CRE, da Prefeitura do Rio de Janeiro e a importância que os professores atribuem à avaliação desta disciplina neste período da escolarização dos alunos, colaborando desta forma para a reflexão do professor no processo educacional dos estudantes.

OBJETIVO GERAL

O objetivo da pesquisa é investigar quais são os métodos de avaliação utilizados pelos professores de Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental numa escola municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro, pertencente à 10ª CRE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar o levantamento bibliográfico sobre o tema da avaliação na educação física escolar, demonstrando possíveis lacunas apresentadas pelas obras.
- Analisar como os professores da escola escolhida selecionam e aplicam os métodos de avaliação na educação física.
- Elaborar um manual de avaliação a partir das respostas encontradas para ser utilizado por professores de Educação Física, que sirva como alternativa e suporte pedagógico para a rede utilizar em seu dia a dia.

REVISÃO DE LITERATURA

Nos Estados Unidos, Tyler (1934) utilizou o termo “avaliação educacional”. O autor criticou a forma de avaliar através de testes escritos e notas, para ele esta forma de avaliar exclui o aluno. Deve-se avaliar, mas por meio da observação de comportamentos e interações sociais. Já nesta época fala em avaliar as habilidades psicomotoras através de observação, entrevistas e registros sistemáticos. Segundo Tyler (1975), a avaliação deve ser feita no início e no final do processo educacional e criou o que ficou conhecido como “avaliação por objetivos”.

No Brasil, através da educação oferecida pelos Jesuítas a partir de 1599, a avaliação era entendida como provas e exames, enfatizava a memorização e priorizava a redação, retórica, arte cênica e a leitura dos clássicos, tradicional. O professor era detentor do saber e seu papel era transmitir conteúdo, os alunos deveriam receber conhecimento e obedecer a ele. O professor também aplicava castigos e premiava de acordo com o comportamento e desempenho escolar. Paulo Freire (2005) utiliza o termo educação bancária, onde o professor deposita conhecimento e o aluno é um ser vazio a ser preenchido pelo conteúdo proposto pelo professor.

> A concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados. (FREIRE, 2005, p. 68)

Após a Proclamação da República, em 1889, com a criação do Sistema Nacional de Ensino. Priorizou-se o ensino primário. O lema era “A educação é direito de todos e dever do estado”. Em 1920, surge a proposta da Pedagogia Escolanovista que se contrapunha a Pedagogia Tradicional, pois nesta proposta o aluno era avaliado em seu comportamento, desenvolvimento, criatividade,

participação, havia um estímulo às atividades de pesquisa em grupo ou individuais. O professor assume o papel de animador cultural, o aluno passa a ser protagonista no processo.

A Pedagogia Tecnicista vinda dos Estados Unidos, chegou ao Brasil por volta dos anos 60 e 70, trazendo os princípios da racionalidade técnica, da produção e priorizando inserir os estudantes o mais rapidamente no mercado de trabalho. O centro do processo ensino-aprendizagem era o material didático. A avaliação, parecida com o modelo tradicional avaliava a produtividade e capacidade de entrada no mercado de trabalho. O objetivo era produzir mão-de-obra para trabalhar.

Todo este incentivo à produção, a exclusão por meio de práticas avaliativas que não proporcionavam ao aluno incentivo aos estudos, a visão era que não tinham vocação para os estudos e que eram incapazes, levando a saída da escola em massa, muito abandonaram os estudos.

É preciso perceber a diferença entra avaliação e exame. A avaliação da aprendizagem escolar é um meio e não um fim em si mesma. Segundo Luckesi (1999) todos que estão envolvidos no processo de avaliação: pais, professores, gestores buscando uma melhora na qualidade de vida. O autor se posiciona contra o autoritarismo, pois considera o ato de avaliar deve ser amoroso, inclusivo e dinâmico. Além de auxiliar o educador e o educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. Enquanto os exames são excludentes, seletivos, classificatórios e não amorosos.

> “A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.” (LUCKESI, 1999, p. 34).

A avaliação não deve ser um instrumento de aferição de conhecimento dos conteúdos, um meio de punição e exclusão. É preciso servir como meio de observar o desenvolvimento do que foi anteriormente planejado como conteúdo, é necessário avaliar o processo e não só o fim. A avaliação deve servir de instrumento para orientar o professor a rever seus métodos de ensino e aperfeiçoar suas aulas. Enquanto ao aluno a avaliação deve nortear sua evolução e os aspectos que necessita melhorar. O aluno deve estar ciente dos critérios de avaliação.

Na avaliação nós não precisamos julgar, mas diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2005)

Avaliar é mais do que atribuir uma nota ou conceito, está relacionada ao crescimento pessoal, ao processo de construção do saber. Aprender não só com acertos e através da memorização exercícios, mas através dos erros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atualizada em 2018, em seu artigo 24, regulariza os meios de avaliação que devem ser estruturados na escola.

> "Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver
> II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
> a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
> b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
> c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;
> III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
> IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
> V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996)

Dessa forma, observa-se uma mudança na legitimação dos métodos tradicionais de avaliação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) afirma que a avaliação deve ser contínua e cumulativa. Ou seja, deve ser levado em conta o processo ensino-aprendizagem e não mais o produto, como foi visto

anteriormente em uma avaliação tradicional. Alguns estudos foram realizados durante os anos e levou a entender que este tipo de avaliação servia apenas para separar os capazes e os menos capazes. O que observamos é que embora na prática ainda ocorra métodos exclusivamente quantitativos e excludentes. Na legitimação da avaliação na escola o que predomina na LDB 9394/96 é um método atualizado e que considera todo o processo de aprendizagem.

AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, por se tratar de uma disciplina que envolve em seu conteúdo principalmente práticas da cultura corporal de movimento, tem um processo de avaliação cujas dimensões observáveis devem obedecer a diferentes ordens cognitivas, motoras e afetivas. Como mensurar ou classificar um movimento humano? Ou apenas avaliar a participação dos alunos em cada atividade? Inserir dados quantitativos ou conceitos? Todas estas indagações se vinculam ao fato de a Educação Física ter enraizado em suas origens a aptidão física, a performance e a mensuração de resultados, pautada em uma educação tradicional, desde de sua oficialização nas escolas primárias do Rio de Janeiro, então Município da Corte no ano de 1851 com a Lei nº 630 de 17 de setembro. Conhecida como Reforma Couto Ferraz, quando ainda era a disciplina Ginástica, até a década de 1980 (BETTI, 1991). Durante os anos oitenta, novos discursos e críticas foram colocados diante da Educação Física e o paradigma da aptidão física e do esporte. Mesmo diante desta diversificação de metodologias é possível observar conteúdos e metodologias mecanicistas e biologicistas. Atualmente predominam nas aulas de Educação Física os esportes coletivos, as regras esportivas, o desempenho técnico e tático, o condicionamento físico e a descoberta de novos atletas talentosos.

Segundo Darido (2005) a perspectiva tradicional/esportivista, que teve relevância no Brasil a partir da década de 70 a avaliação era baseada principalmente no desempenho das capacidades físicas e habilidades motoras. A preocupação principal era com resultados, mensuração de dados quantitativos e/ou se o aluno dominava as táticas de jogo. O professor não explicava o objetivo dos testes e este não tinha relação com a aula. A nota era resultado exclusivo do desempenho do aluno, os conhecimentos individuais, a evolução destes conceitos, atitudes e valores não eram levadas em consideração na hora de avaliar o aluno. A avaliação servia para punir e envergonhar os menos habilidosos. Contribuindo para discriminação

dentro da escola dos que são mais aptos e daqueles que não são, distanciando o aluno da disciplina e prejudicando seu interesse pelas aulas.

O movimento Escola Nova, em 1920, trouxe outros olhares para a educação e para a Educação Física. As pedagogias renovadas preocupavam-se com o processo e com a qualidade da aprendizagem e assimilação dos conteúdos.

Faria Júnior (1989), citado por Taffarel et al. (1992), diz que estudos da avaliação em Educação Física estão pautados pelo paradigma docimológico clássico, ou seja, onde são estudados os exames, prioritariamente o sistema de atribuição de notas e de comportamento de examinadores e examinados.

Embora os autores apresentados afirmem que ainda existe a prática avaliativa educacional pautada em dados estritamente excludentes e quantitativos Darido (1999), diz que atualmente as pesquisas indicam que a perspectiva tradicional de avaliação vem sendo substituída por uma visão mais ampla, processual e qualitativa. Os professores vêm atribuindo nota pela participação dos alunos, interesse nas aulas, provas escritas e freqüência.

A avaliação dentro de uma visão mais abrangente e que veja o aluno como um todo é “reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando” (BRATIFISCHE, 2003, p.21).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992) a avaliação se dá no sentido de realizar a aproximação ou distanciamento do eixo curricular do projeto-político-pedagógico. A avaliação deve estar relacionada ao objetivo proposto no planejamento da aula e ao que o projeto político pedagógico da escola se refere como objetivo a ser atingido. Todos os membros da comunidade escolar devem intervir na construção dele, pais, funcionários, professores e alunos para de forma democrática construir a escola que almejam.

> Cada vez mais, compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais limitantes no processo ensino-aprendizagem. Em suma, 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. (BRACHT et al, 1992, p. 103).

Muito se fala a respeito dos métodos de avaliação tradicionais, porém pouco se discute qual seria a melhor e mais abrangente forma de avaliar o aluno em sua

totalidade. Smole (2010) diz que podem-se utilizar quatro instrumentos de avaliação: Observação e Registro, Análise de registros dos alunos, provas e análises de erros e autoavaliação. Além de poder integrá-los em um portfólio para que seja possível coletar os dados.

Mesmo diante das possibilidades de instrumentos de avaliação nas aulas de Educação Física alguns professores ainda se encontram perdidos quando o assunto é sistematização de avaliação na disciplina de Educação Física.

Sabendo da complexidade que envolve avaliar a cultura corporal de movimento desenvolvida em uma aula de Educação Física, muitos professores se veem angustiados. Apesar de ser um assunto delicado, a avaliação é extremamente necessária para professores e alunos. De modo, que não é possível ensinar sem avaliar, pois através da avaliação é possível corrigir as falhas do ensino e possibilitar ao aluno o que se deve melhorar, e nas aulas de Educação Física este processo não pode ser diferente.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa descritiva. Os instrumentos de pesquisa são dois questionários. O primeiro questionário com questões referentes a investigar a formação acadêmica e experiência profissional do docente e o segundo questionário, com questões buscando analisar a forma de avaliação utilizada pelo professor em suas aulas de Educação Física.

UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores de Educação Física da rede Municipal do Rio de Janeiro, que atuam em uma escola do primeiro segmento do Ensino Fundamental, pertencentes a 10° CRE. A participação dos professores se deu por conveniência, considerando as ações da pesquisa. Da mesma forma, estabeleceu-se a relação com a instituição escolhida para que a pesquisa seja realizada.

PARTICIPANTES

Cinco professores de Educação Física pertencente à esta escola da 10ª CRE, foram escolhidos por conveniência.

INSTRUMENTOS

Foram usados dois questionários semiestruturados, com questões abertas, que abordam o método de avaliação escolhidos pelos professores de Educação Física. Além disso, buscamos conhecer o perfil docente através de questões relacionadas à formação acadêmica dos professores, tempo de atuação na rede municipal e na carreira, entre outras informações pertinentes ao tema de estudo.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os professores foram selecionados por conveniência. Todos os professores da escolha selecionada serão abordados para a pesquisa em tela. Os dados foram coletados a partir da anuência desses professores, que consentiram sua participação na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados efetuou-se em local reservado pela instituição, garantindo o anonimato dos participantes da pesquisa. Os professores foram apresentados aos questionários e puderam recusar-se a participar ou a responder quaisquer das questões a qualquer momento da pesquisa.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram tabulados e categorizados a partir da frequência de respostas dos professores, buscando responder aos objetivos da pesquisa. Nessa fase da investigação, foi realizada uma discussão entre o que os professores adotaram como métodos de avaliação e as propostas encontradas na literatura referente ao tema da avaliação na educação física. Essa discussão nos forneceu elementos para compor uma cartilha para orientar os professores da rede municipal de educação.

ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa está adequada aos princípios científicos, mantendo a privacidade, a confidencialidade, e a proteção da imagem. Seu desenvolvimento não acarretou qualquer dano ou prejuízo aos sujeitos participantes. Todos os procedimentos só ocorreram com consentimento do pesquisado; houve precaução contra riscos, bem como a garantia de não causar danos; além de serem apresentados os possíveis benefícios para o pesquisado.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo tem o intuito de facilitar a compreensão do surgimento e instauração da Educação Física no cenário brasileiro, aqui apresento um breve resumo histórico, referente a sua legitimação no Brasil, os tipos de avaliação e os marcos regulatórios das políticas públicas de avaliação no campo da Educação no país.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Neste capítulo iremos tratar de forma resumida da História da Educação no Brasil, baseado na periodização realizada por Saviani (2011) acrescida de fatos históricos que envolveram o processo educacional e métodos de avaliação, do período da colonização até o período da Nova República.

É preciso voltar na História para que o presente seja entendido, diante disso, é necessário a pesquisa e aprofundamento no assunto. Pensando nisso, elaborei uma interligação entre a História da Educação, segundo Saviani (2011) e a avaliação do ensino nas diferentes épocas da História, no Brasil.

1.2 PERÍODO IMPERIAL(1808- 1889)

No Brasil, a história do processo educacional se inicia por volta de 1549 com a chegada dos Jesuítas, estes foram os responsáveis pela criação das primeiras escolas, colégios e seminários que se expandiram para outras localidades do país. Aos poucos foi implementada com métodos de repetição, memorização e provas periódicas. Para Saviani (2011, p. 32) “A educação no Brasil Colônia foi composta por duas etapas distintas, cada uma das quais divididas em períodos, que auxiliam na compreensão dos fatos históricos ocorridos na educação brasileira. A primeira etapa compreendendo os “antecedentes” e a segunda a história da escola pública propriamente dita. “

A primeira etapa refere-se aos antecedentes da Educação Pública no Brasil. Saviani, 2011 dividiu esta etapa em três principais períodos:

O Primeiro período (1549-1759): Pedagogia Jesuítica. Está relacionado à escola pública religiosa, propagação da fé, pautada em uma pedagogia tradicional, subdividido em 2 (duas) fases: a. O Período heroico, a chamada Pedagogia de Nóbrega (1549-1570); b. A institucionalização da pedagogia jesuítica centrada no

padrão universalista Ratio Studiorum (1570-1759), estas escolas eram destinadas aos filhos dos colonos. Os estudos tinham como disciplinas: Retórica, Humanidades, Gramática Portuguesa, Latim e Grego.

Fundaram em Salvador a primeira escola elementar onde o método de ensino utilizado era a repetição, a memorização e provas periódicas. Mesmo não havendo uma sistematização do método avaliativo os exercícios eram escritos diariamente e os conteúdos deveriam ser reproduzidos pelos alunos como únicas verdades. O aluno era um receptor de conhecimento e o professor detentor do saber. Quem demostrava saber mais era premiado e quem desobedecia recebia punições com castigos físicos.

Em 1759 com o intuito de diminuir a influência religiosa em seu governo, o então Primeiro-Ministro Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias no Brasil.

Segundo período (1759-1827): Pedagogia Pombalina[1], instituídas pelas Reformas Pombalinas. Este período destruiu o único sistema de ensino existente no Brasil, com as chamadas aulas Régias, que não passavam de estudos isolados de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, visava a existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, por exemplo: os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas. Em 1760 foi realizado o primeiro concurso para professor no país, porém só em 1792 foi implantado o ensino público oficial, conhecido como aulas régias O ensino perdeu o caráter de unificador e passou a ser baseado em aulas isoladas. Esta foi a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado, no Brasil.

O Império (1822-1889) quando D. João I retorna a Portugal em 1821. Em 1822, seu filho, D. Pedro I proclama a Independência do Brasil. A Primeira Constituição Brasileira foi outorgada em 1824. Em 1827, o imperador D. Pedro I cria duas faculdades de Direito no país.

Em 1823, criou-se o Método Lancaster, onde prezava pelo método de monitoria, o melhor aluno treinado ensinava um grupo de dez alunos sob a responsabilidade de um inspetor. Desta maneira, diminuía a carência de professores.

Decreto de 1826 institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escola primária), Liceu, Ginásios e Academias.

---

[1] O pombalismo trazia os interesses dos burgueses, pautado em ideologia iluminista. No Brasil, foi a partir de 1759 que começou a entrar em vigor, através dos concursos públicos na Bahia.

Terceiro período (1827-1890): O governo Imperial e governos provinciais manifestam as primeiras tentativas de organização da educação, dos poderes públicos.

República Velha (1889-1929) foi adotado o modelo presidencialista, no âmbito educacional Positivismo influenciou a organização do ensino. A reforma de Benjamin Constant tinha como objetivo formar alunos para o curso superior. Previa um ensino laico, escolas primárias gratuitas e liberdade. Diversos fatores importantes aconteceram nos anos vinte, nesta época aconteceu o Movimento dos 18 do Forte, a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922), a Rebelião Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

A segunda etapa: Refere-se à História da escola pública.

O primeiro período (1890-1931): As ideias do Iluminismo republicano e a escola graduada. Implantação das escolas primárias graduadas nos Estados e a consolidação das escolas normais, formando professores.

A organização escolar obteve influência do Positivismo. A Reforma de Benjamin Constant foi movida por ideias de liberdade, gratuidade do ensino e a escola deveria ser laica. O aluno era o centro do processo educativo, da escola formadora de atitudes e que valoriza a autoaprendizagem, o desenvolvimento das relações, construção do conhecimento por meio do contato direto com o objeto, partindo do concreto para o abstrato. Utilizava-se o método de autoavaliação para autorrealização.

Reforma Rivadavia Correa (1911) além dos ideais Positivistas, também propõe a possibilidade do ensino por outros meios, que não sejam as escolas oficiais e de frequência.

A Reforma João Luiz Alves criou a disciplina de Moral e Cívica tentando minimizar os protestos estudantis contra o governo do presidente Artur Bernardes.

Segunda República (1930 a 1936) o Brasil entrou no modelo capitalista de produção. Em 1930 foi criado o ministério da Educação e Saúde pública.

Segundo período (1931-1961) – Através de Ideais da Pedagogia Renovadora, através da Reforma Francisco Campos e a regulamentação nacional do ensino, o governo provisório cria o ensino secundário em 1931, de seu aprofundamento pela Reforma Capanema, culminando com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei no. 4.024/61, durante o Governo do

presidente João Goulart, a escola pública, no entanto, ainda era voltada para elite. A escola passou a ter autonomia para elaboração do currículo e a avaliação poderia obedecer aos critérios próprios de cada Instituição.

Em 1932, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando Azevedo. Em 1934, a Constituição vigente previa que a Educação era um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e Poderes Públicos. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo. Neste mesmo ano, foi promulgada a segunda Constituição que instituiu pela primeira vez a educação como direito de todos, os conhecimentos escolares voltados para saberes científicos e comportamentais, pautados em valores morais.

Em 1935, Anísio Teixeira, secretário de Educação do Distrito Federal, Rio de Janeiro. O ensino colegial perdeu o seu caráter de formador para o Ensino Superior e passou a buscar a formação geral do indivíduo.

Estado Novo (1937-1945), outorgada a Constituição de 1937, nela a interpretação clara de formar mão de obra para o modelo capitalista de economia. A obrigatoriedade do ensino primário é mantida, assim como, a gratuidade. Sendo composto por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial. Clássico ou científico.

República Nova (1946 a 1963), Ministro Clemente Mariani, presidiada por Lourenço Filho, organizada em três comissões, uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior.

Em 1950, Anísio Teixeira inaugurou em Salvador, Bahia, o Centro Popular de Educação, com uma ideia inovadora de escola-classe e escola-parque. Em 1952, Lauro de Oliveira Lima, baseada nas teorias científicas de Jean Piaget, iniciou criou o Método Psicogenético.

Já em 1953, foi criada o Ministério da Educação e Cultura.

Getúlio Vargas, durante o seu mandado criou o Ministério da Educação e da Saúde, em 1942 foi a vez da Reforma do Ensino Secundário, Reforma Universitária com a criação da Universidade do Brasil, criou também o SENAI em 1942. Nesta época, o ministro da Educação era Gustavo Capanema, que atuou de 1934 a 1945.

Terceiro período (1961- 1996): Educação Nacional e suas normas, a escola e a produção.

Paulo Freire em 1961 criou uma Campanha de Alfabetização, onde se pretendia alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos.

Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Neste período, professores foram perseguidos, presos e demitidos. Deu-se então uma expansão das Universidades no Brasil, criou-se o vestibular com regime de classificação. Além disso, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era uma tentativa de erradicar o analfabetismo, baseado na mesma didática de Paulo Freire. No entanto, não obteve sucesso e foi extinto. A Fundação Educar substituiu o MOBRAL, em 1985.

Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que fixou as bases para o ensino de 1º e 2º graus, com um currículo comum mas que diversifica regionalmente, ensino obrigatório dos 7 aos 14 idade a Educação Profissional e Técnica era o destaque desta lei “visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008). Neste documento fica obrigatório a conclusão ensino primário, fixado em oito anos, e passam a ser utilizados os termos 1ºgrau e 2º grau- nesta segunda fase escolar, procura-se imprimir um caráter mais técnico, por preferência dos militares que comandavam o país. Essa ideia prevalece até 1982 com a Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, tentando tornar a etapa do ensino como uma preparação para o mercado de trabalho.

1.3 NOVA REPÚBLICA E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nova República (1986) - A discussões sobre educação já haviam perdido o foco e passou-se a discutir mais sobre política, do que Educação propriamente. A fase politicamente marcante foi o ministro da Educação Paulo Renato de Souza, que tornou o Conselho Nacional de Educação menos burocrático e mais político. Houve investimentos em muitos projetos educacionais.

Em 1996, Fernando Henrique Cardoso em seu segundo mandato, promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, propõe a avaliação da aprendizagem de uma forma mais ampla, aborda os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, avaliação de forma contínua a cumulativa, o possibilidade de aceleração, avanço e aproveitamento dos estudos com base na avaliação, recuperação paralela e frequência mínima exigida para aprovação, para sequenciamento dos estudos.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais[2] (INEP) o Ministério da Educação criou um sistema de avaliação em larga escala, em 1990, chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), este método de avaliação permite ao INEP diagnosticar a qualidade do ensino da educação básica no Brasil.

Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo INEP o SAEB permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é composto de dados coletados a partir do Censo Escolar, provenientes das avaliações. Em 2005, passou por modificações e passou a ser composto por duas avaliações: A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a qual continuou com o mesmo modelo de avaliação utilizado e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também chamada de Prova Brasil, que busca avaliar o ensino das escolas públicas no território brasileiro.

O SAEB em 2013, com o objetivo de averiguar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e matemática, passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Além das escolas públicas do ensino fundamental e médio, em 2017, as escolas de iniciativa privada também passaram a compor os resultados no SAEB e no IDEB.

As siglas ANA, ANEB e ANRESC passarão a ser identificadas pelo nome de SAEB. As avaliações aplicadas nos anos ímpares e seus resultados, serão divulgados nos anos pares. As Instituições de Ensino Infantil também serão avaliadas, de acordo com as suas condições de acesso e oferta de ensino. O Sistema continuará a comparar os resultados e níveis das edições anteriores e futuras.

[2] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Com esse objetivo o Inep atua nas seguintes áreas: AVALIAÇÕES, EXAMES E INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep. Acesso em 17 janeiro 2020.

Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, consequentemente, no IDEB.

Em 2019, as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passaram a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições.

Desde 1990, quando foi criado, o SAEB teve algumas reestruturações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a ANEB, que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento, e a ANRESC, conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2013, a ANA foi incorporada ao SAEB para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e matemática. Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e, consequentemente, no IDEB.

Em 2019, as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentraram nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passaram a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições.

1.4 A ORIGEM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Após a chegada da família real, século XIX, em 1808. Foram criadas as primeiras instituições públicas, tais como: Biblioteca Nacional, a Escola de Medicina e a Academia Real Militar. A Escola que formava médicos, no Rio de Janeiro proporcionou a consciência da população, com isso, aumentou a preocupação com o crescimento desordenado e a falta de saneamento básico, as condições de insalubridade e aumento de epidemias e doenças.

Para Soares (2004) o desenvolvimento das cidades e centros urbanos deslocava os pobres para áreas de miséria, localizadas em locais mais afastados dos centros de governo e os distanciava dos locais de residência da burguesia. Onde as condições de moradia eram precárias e dotadas de pouca assistência do governo.

> A instalação de uma fábrica provoca a criação de uma cidade ao seu redor. Isso acontecia porque no começo da era industrial se necessitava de muita mão-de-obra para a produção [...]. Em virtude da necessidade de muitas mãos para o trabalho industrial, foi preciso cuidar da saúde dos trabalhadores para que eles não deixassem de trabalhar [...]. Além disso, como as doenças eram epidêmicas, os cidadãos por estarem relativamente próximos, acabavam, portanto, sendo atingidos pelas mesmas doenças do operariado. Mais uma vez a pessoa ideal para, na visão dos industriais, garantir sua saúde, impedindo que eles fossem contaminados, era o Estado. (DALLARI, 1987, p. 8 – 9).

A concepção higiênica ocasionou mudanças de hábitos nas famílias e em toda a sociedade, sustentados a partir de uma educação do físico incluso em um sistema industrial, interferindo também na escola. Este cenário favoreceu o surgimento de práticas de gymnastica. Esta seria o surgimento do que mais tarde, ficou conhecido como Educação Física.

1.4.1 Educação Física Higienista

A Educação Física Higienista[3] predominou durante o período de 1889 a 1930, onde a ênfase era a saúde. A educação física deveria formar indivíduos fortes, saudáveis e sujeitos a aderir a atividades boas em detrimento de maus hábitos.

> A Educação Física Higienista é produto do pensamento liberal. O liberalismo do início do século XX em nosso país acreditou na educação, e particularmente na escola, como “redentora da humanidade” (cf. SAVIANI,

[3] Os médicos higienistas viam a Educação Física como um instrumento para atingir um corpo saudável e forte. O lema do Higienismo era “Prevenir antes de curar”. (SCHWARCZ, 1993, p.206).

> 1983, p. 165). Sobre os ombros da educação e da escola foram depositadas as esperanças das elites intelectuais de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais. Os liberais não titubeavam em jogar às costas da "ignorância popular" a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originavam da perversidade do sistema capitalista." (GHIRALDELLI, 1994, p. 22)

No século XIX a Ginástica Corporal é sistematizada, com objetivo de proporcionar a educação do corpo em função das necessidades das indústrias na época. Para RUI BARBOSA (1882) não existe outro meio que melhor influenciasse os jovens dos hábitos higiênicos que a Educação Física como disciplina escolar. A "higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis".

> A higiene conseguiu impor à família uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual inspiradas nos preceitos sanitários da época. Essa educação, dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais. (CASTELLANI, 1988, p. 32)

Dentro destes preceitos sanitários, que ocorriam no país, buscava-se nas escolas, a educação integral do indivíduo, a busca de corpos saudáveis, regeneração da raça, promoção da saúde, busca de ensinamentos da moral e servir à pátria. Para Castellani (1988) corpo deveria ser saudável, robusto e harmonioso organicamente. Surge então, Educação Physica.

1.4.2 Educação Física Militarista

A Instituição Militar também foi uma grande influenciadora. O período da Educação Física militarista compreendeu-se enfaticamente entre (1930-1945) - buscava desenvolver o corpo, emprego da força física. Baseada no pensamento positivista, pautada na ordem social, visando o progresso do país, pois a Carta Régis sancionou a criação da Academia Real Militar. Os militares auxiliaram na sistematização de movimentos práticos, baseavam-se nos métodos europeus de ginástica, mais especificamente, o método alemão.

> Talvez a influência militarista na Educação Física brasileira seja o componente forte e duradouro. E não é à toa. Em 1921, através de decreto, impôs-se ao país como método de Educação Física oficial, o famoso "Regulamento n. 7", ou "Método do Exército Francês". Em 1931, quando do

> início da vigência de legislação que colocou a Educação Física como disciplina obrigatória nos cursos secundários, o “método francês” foi estendido à rede escolar. Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que praticamente funcionou como pólo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação. (GHIRALDELLI, 1988, p.25)

Joaquim Jerônimo Serpa, médico pernambucano que estudou em Portugal, publicou o primeiro livro de Educação Física no Brasil, no ano de 1928. Chamado “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Segundo GUTIERREZ (1972) os exercícios físicos serviriam para desenvolver o corpo, a memória, além do desenvolvimento da moral do indivíduo.

A Reforma Couto Ferraz, em 1854 foi marcante para a implementação da Educação Física no sistema educacional das escolas, do município da Corte:

> Em 1854, através do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, o público alvo do ensino primário e secundário foi delimitado. O acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os cativos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas.3 O “povo” a ser instruído não representava, de fato, qualquer povo. Constituía o conjunto dos homens livres e sadios, compreendendo ainda aqueles que, por serem livres e pobres, vivenciavam relações de dependência para com as classes senhoriais e o Estado, simbolizado, em última instância, pela figura do Imperador. Excluindo os escravos, a legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial: a que marcava a subordinação dos escravos aos homens livres. (MARTINEZ, 1997, p. 52).

Tal Reforma, trata da obrigatoriedade da Educação Física, a classe privilegiada não foi a favor de ver seus filhos desenvolvendo atividades corporais práticas, para burguesia não existia trabalho intelectual. As mulheres eram vistas apenas como cuidadoras dos seus lares e deveriam gerar filhos saudáveis. Segundo Vasconcelos (2005, p. 188-190), os médico-higienistas.

> [entendiam] que a educação da mulher era inadequada para as exigências que ela teria que cumprir, como governar a casa, atuar como esposa, criar os filhos e, principalmente, educá-los, além de substituir o marido caso ele fosse vítima de alguma fatalidade. Entretanto, nem todos concordavam com as aspirações relativas ao aprofundamento nos conhecimentos aplicados à educação da mulher e o pensamento mais corrente considerava que a educação oferecida no século XIX, voltada para as habilidades manuais e artísticas além dos afazeres domésticos, era suficiente para fazer com que a mulher atuasse em seu cotidiano de mãe de família. Para a maioria, a questão central do debate não era o aprofundamento da educação da mulher, mas a falta de acesso das mulheres mesmo a essa educação baseada em habilidades manuais e conhecimentos superficiais, pelo despreparo de suas mães para ensiná-las. Havia ainda alguns críticos para os quais a mulher não deveria exercer qualquer outra função fora do lar

> doméstico e, portanto, julgavam necessário limitar ao máximo possível sua educação e direcioná-la apenas para esse fim. Essa facção radicalmente contra a instrução aprimorada da mulher, segundo seus contemporâneos, acabava por impedir que as mães de família fossem educadas para poder fazê-lo com seus próprios filhos. VASCONCELOS (2005, p. 188-190).

É possível perceber o sexismo que foi criado nesta época. A mulher era considerada frágil e por isso deve ser poupada. Castellani (1988) apresenta em seu livro Segundo o DECRETO-LEI n. 3.199 - 14/4/41.

“Art. 54- Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país.’’ (Castellani, 1988 p. 48).

As mulheres eram consideradas como frágeis, sua principal função era cuidar do seu lar e gerar filhos saudáveis. A elas permitia-se apenas atividades físicas que não exigiam muito esforço ou cansaço extremo.

De acordo com Castellani Filho (2011, p. 43) “a participação das mulheres nas aulas de ginástica. Da mesma forma de pensar a proposta de Educação Física para criar indivíduos fortes, desenvolve-se a concepção de que “mulheres fortes e sadias gerariam filhos mais saudáveis, e que consequentemente, seus filhos seriam mais capazes de defender e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres”.

É possível observar a intenção de formar mulheres fortes com o intuito de gerar filhos com vigor físico para manter saudável as gerações futuras.

> A Educação Física da mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica, e, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães.(AZEVEDO, 1920, p. 102 apud CASTELLANI FILHO, 2011, p. 45).

Pode-se perceber a existência de uma diferenciação entre atividades físicas para homens e atividades físicas para mulheres, criando assim estereótipos. Restringindo as mulheres de práticas por serem consideradas frágeis e incapazes de executar jogos considerados mais violentos.

Nas escolas, os professores eram em sua maioria ex-praticantes de ginástica ou formados por escolas militares.

> Em 1882, com destaque ímpar a Educação Física, Rui Barbosa deu parecer ao projeto nº 224-Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto 7247 de 19 de

> abril de 1879, da instituição pública, denominado “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública“, defendendo, entre outras coisas, a inclusão da ginástica nas escolas, e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas, e ainda a importância da Educação Física para o desejado processo de eugenia da raça brasileira. (BOLINO, 2004 p.3)

Os exercícios físicos ganharam uma função na escolar, a de produzir corpos saudáveis e fortes preparados para o trabalho nas indústrias, visto que, o Brasil iniciava o modo capitalista de produção.

Surge uma nova tendência no Brasil: o militarismo, que se estabeleceu com a concepção de impor a sociedade brasileira padrões e comportamentos característicos da conduta militar, promover e cuidar da saúde através da hábitos saudáveis e higiênicos. Segundo GHIRALDELLI (1988) Com essa tendência o objetivo fundamental da Educação Física era a formação de jovens capazes de suportar o combate, a luta, e a guerra, com o objetivo de formar indivíduos perfeitos, ocorrendo a exclusão dos considerados inaptos. Promover os fortes e eliminar os fracos.

A Educação Física Militarista do mesmo modo que a Educação Física Higienista, também se importava com a saúde dos indivíduos e com a saúde da sociedade em geral. Contudo, a preocupação estava pautada nos hábitos da população, tinha como objetivo despertar no povo o patriotismo.

Em 1893, na cidade, do Rio de Janeiro, a Associação Cristã de Moços[4] (ACM) sob- orientação norte-americana, criou a sua primeira sede, contribuindo significativamente para a explanação do Esporte Moderno, no Brasil do século XIX e início do século XX. A Instituição Internacional tinha o esporte como um elemento de grande importância nos processos sociais e pedagógicos da juventude, criou e sistematizou diversos esportes, tais como o basquete, vôlei e futebol de salão. Rúbio (2005) afirma que as diferentes modalidades esportivas no Brasil, iniciaram durante a República, estas já era praticadas em outros países.

A Proclamação da República, em 15 de setembro 1889, pois fim ao regime monárquico. O novo modelo adotado foi o presidencialista e federativo, pautou-se nos ideais positivistas de Auguste Comte. Deodoro da Fonseca fica no poder e realiza a Reforma Constitucional. A primeira Constituição republicana, promulgada

[4] A ACM é uma instituição ecumênica, filantrópica, de assistência social e de atividades educacionais, sem fins lucrativos, que congrega pessoas sem nenhum preconceito de raça, poder aquisitivo ou política. Disponível em: https://www.acmsorocaba.org.br/quem-somos. Acesso em: 17 de jan. 2020.

em 1891. Como assinalam as historiadoras Lilia M. Schawrcz e Heloisa M. Starling, na obra Brasil: Uma Biografia:

> A Constituição de 1891 definiu as bases institucionais do novo regime – presidencialismo, federalismo e sistema bicameral – e implementou uma série de mudanças para bem marcar a ruptura. A Igreja separou-se do Estado, e introduziu-se o registro civil de nascimentos, casamentos e mortes. A proposta federalista, por sua vez, organizava o novo regime em bases descentralizadas, dando às antigas províncias, agora transformadas em estados, maior autonomia e controle fiscal, e jogava por terra a crença no centralismo monárquico como agente de coesão nacional. (SCHAWRCZ, LILIA M. E STARLING, HELOISA M., 2015. p 329-30.)

No século XIX, o ensino passou a ser desoficializado, aumentando a criação de escolas mantidas por entidades particulares.

Getúlio Vargas assumiu o governo, em 1930, através da Revolução permaneceu no cargo de Presidente do Brasil de 1930 até 1945. Na economia, o café foi um dos principais esteios da época, para dar conta da produção, o fluxo imigratório teve um aumento considerável afim de, trabalhar nas lavouras. Foi criado o Conselho Nacional do Café, responsável pela fiscalização do café que era destaque da economia do Brasil, na época. Através do Decreto nº19.433, criou em 1930, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que institucionalizou a Política Trabalhista e determinou direitos aos trabalhadores. Vargas priorizou a Educação, fundou o Ministério da Educação e Saúde, que promoveu reformas no ensino secundário e superior. Segundo Saviani (2011) Vargas escolheu para Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, que promoveu a publicação de sete decretos, ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. Um dos destaques em meio as diversas alterações na área da educação, foi a obrigatoriedade da Educação Física em todas as classes das instituições de ensino secundário (atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio), “aliada ao adestramento físico em consonância ao adestramento físico, à relevância dada à educação física escolar, bem como a educação moral e cívica e a instrução militar, no ensino secundário durante o governo Vargas, era no sentido de atuarem como “elementos integradores e funcionais dentro do currículo” no sentido de inculcar no adolescente dentre outros valores, o patriotismo, concebido como “sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a pátria” (BETTI, 1991, p.85).

A obrigatoriedade da disciplina de Educação Física que ficou conhecido como Regulamento nº 7, foi baseado no método do Exército Francês. Desta maneira, a

Educação Física estava fortemente ligada a ideia de Segurança Nacional, eugenia e ao adestramento do físico tanto para proteção do país, tanto para preparação no trabalho nas indústrias que estavam sendo implantadas no Brasil.

A Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), criada em 1933, substituiu o Centro Militar de Educação Física. Para Castro (1997) o responsável por promover a formação de procedimentos e disseminação da Educação Física no Brasil. Até mesmo as políticas que visavam disseminar a Educação Física nas escolas, importante marcos do Estado Novo, sofreram grande influência da visão dos militares. Para Castellani (1991) a História da Educação Física no Brasil se confunde com a História dos militares no Brasil.

A Revista de Educação Física, criada em 1932 e presente até os dias atuais, formou conceitos técnicos, de organização das áreas da Educação Física como formadora de uma estética/ética nacional. A Educação Física era tida como redentora do país.

Betti (1991) afirma que a primeira Escola civil, foi fundada em 1931 pelo Governo do Estado de São Paulo, apesar de ser uma escola civil, seu corpo docente era formado por militares oriundos do Centro Militar e só começou a funcionar em 1934.

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, foi criado em 1939. Regulamentou os pré-requisitos para exercício da profissão. Seu primeiro diretor foi um Major, vindo da escola militar.

No Estado Novo o patriotismo, o governo centralizado e autoritário ficara em evidência. Vargas em 1939 desejava implementar a educação cívica, assim como o Ministério da Educação, tendo sobressaído na Lei Orgânica do Ensino Secundário regulamentada pelo Decreto 4.244 de 9 de abril de 1942 por Gustavo Capanema. Segundo Nóbrega (1952, p.311) o objetivo do ensino é “acentuar e elevar a consciência patriótica” dos adolescentes

Durante o Ministério de Capanema[5], a Educação Física, foi objeto de reformulações na legislação ainda em 1940, ao analisar a Reforma Campos de 1931, através de uma Portaria Ministerial “A frequência mínima obrigatória aos

[5] Gustavo Capanema Filho nasceu em 10 de agosto de 1890 em Pitangui/MG, formou-se em direito e em 1927 atuou na política do seu estado. No governo Vargas, foi nomeado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. oi nomeado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/produção/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema. Acessado em: 17 de janeiro de 2020.

exercícios de educação física”, “três quartos da totalidade dos mesmos exercícios realizados, em sua classe, durante o ano escolar”, os alunos que não conseguissem alcançar o índice de presenças ficariam impossibilitados de submeter-se ao exame final de qualquer disciplina (NÓBREGA, 1952, p.377).

A Reforma do Ensino Secundário de 1942, incluiu um capítulo intitulado “Da Educação Física”. (NÓBREGA, 1952, p. 316)

> A educação física constituirá uma prática educativa obrigatória para todos os alunos de curso diurno, até a idade de vinte e vinte e um anos. Parágrafo único: a educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior, nos próprios estabelecimentos, ou em centros especializa- dos que para esse fim se constituam. (apud NÓBREGA, 1952, p. 316).

É possível observar que, a Educação Física não fazia parte do currículo escola como disciplina, recebeu a nomenclatura de “prática educativa”, quando na Reforma Campos limitava-se apenas ao termo “exercícios de Educação Física” para se referir a prática da Educação Física Escolar.

Através do Decreto-Lei nº 4.244 – De 9 de abril de 1942 Trata da lei Orgânica do Ensino Secundário, em seu capítulo XI “Das Lições e Exercícios”, que regulamenta as especificações a respeito da participação dos alunos nas aulas de Educação Física e da presença de um médico nas aulas.

> Art. 41. As lições e exercícios, objeto das aulas das disciplinas e das sessões de educação física, são de frequência obrigatória.
> Art. 42. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos, um regime de ativa e constante colaboração.
> § 1º O professor terá em mira que a preparação intelectual dos alunos deverá visar antes à segurança do que à extensão dos conhecimentos.
> § 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à madureza de espírito pela formação do hábito e da capacidade de pensar.
> Art. 43. A educação física será dada a grupos homogêneos, organizados independentemente do critério da seriação escolar. Os alunos que, por defeito físico ou deficiência orgânica, não possam fazer os exercícios ordinários sério submetidos a exercícios especiais. A educação física far-se-á com permanente assistência médica.

Os princípios da eugenia da raça, do adestramento e homogeneização dos indivíduos ficaram explícitos nestas leis. Os indivíduos portadores de necessidades especiais eram excluídos das práticas de exercícios nas aulas de Educação Física. As aulas eram ministradas para diferentes faixas etárias, e series distintas. Todos tinham acesso a mesma aula, sendo desconsiderados o Princípio da Individualidade Biológica. Segundo WEINECK (1999) este princípio está relacionado a uma

demanda de estímulos no treinamento que correspondem à aceitação, de cada pessoa e acordo com as suas necessidades, em cada fase de desenvolvimento do indivíduo.

Em relação a forma de avaliar, o Decreto-Lei nº 4.244, capítulo XII, intitulado “Da nota anual de Exercícios”, explica as normas para lançamento das notas.

> Art. 45. Mensalmente, de abril a novembro, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento por meio de exercícios realizados em aula. Se, por falta de comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.
> Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.”

Segundo Nóbrega (1952) as aulas eram somente práticas, os únicos que tinham abono de faltas eram os alunos acidentados, cuja condição física estivesse os impossibilitando de frequentar as aulas de educação física, e no caso de alunos que “por defeito físico ou deficiência orgânica, não puderem fazer os exercícios ordinários, estes teriam seus exercícios prescritos pelo médico, que ficava presente nas aulas de Educação Física. As provas eram estritamente práticas e de caráter técnico e objetivavam a verificar os efeitos dos exercícios.

A Reforma de 1942 também contemplou em seu título III, as peculiaridades do ensino secundário feminino, em seu título “Do ensino secundário feminino”:

> Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:
> 1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
> 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.

A prática de exercícios físicos era destinada aos homens e mulheres, contudo deveria haver uma preocupação com relação ao sexo feminino, devido ao corpo da mulher ser considerado mais delicado, frágil e vulnerável. Segundo Foá:

> A Educação Física da jovem não é somente para prepará-la para uma sadia maternidade física, mas fará dela uma mãe moralmente forte e corajosa, capaz de educar seus filhos. [...] A educação física faz, portanto, parte integrante da educação geral do indivíduo, contribuindo de modo eficaz e decisivo para formar a saúde física e moral do indivíduo, a saúde física e moral da nação. (FOÁ, 1942, p. 221)

Observa-se a ênfase na preparação física dos homens para guerra, preparando e adestrando os corpos fisicamente, tornando fortes e resistentes às lutas. Enquanto a participação das mulheres existia inúmeras ressalvas para que não prejudicassem ou colocassem em risco, a verdadeira missão feminina, que era a maternidade.

Durante o Estado Novo, os desportos coletivos, cujo Método Francês contemplava começava a sobressair no país. Segundo Castellani (1988) o I Campeonato Intercolegial de Educação Física realizado na cidade de Santos, em agosto de 1941, com a participação de 32 estabelecimentos de ensino de 29 cidades paulistas somando 1.690 estudantes-atleta.

Com o advento do clima de belicosidade que rondava o país, o clima tenso devido a participação do Brasil na 2ª Guerra Mundial, juntos aos seus aliados a Educação Física passou a ter importância nos planos políticos do governo. Os médicos influenciavam seus pacientes com recomendações de bons hábitos, para melhorar o físico e a saúde, de acordo com os pressupostos da eugenização da raça.

Segundo Saviani (1991) Em 1945, com o fim da Segunda Guerra, a Escola com ideais tradicionais do pensamento militar perde um pouco da sua hegemonia devido as diversas críticas ao seu método de ensino, que não resolvia a questão da “equalização social”. A Educação Física no Brasil passou a se basear no modelo de liberalismo americano, um dos países vencedores da Segunda Guerra.

1.4.3 Educação Física Pedagogicista

Surge uma nova tendência na história da Educação Física brasileira que utilizava como conteúdos os jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas e esportes, tendo destaque o basquete e voleibol, na época. Predominou durante o período pós-guerra (1945-1964). A tendência denominada Pedagogicista:

> A Educação Física Pedagogicista que traz marcada as influências da Pedagogia Nova, da Fenomenologia. Embora sustentando-se no pensamento liberal burguês, foi o primeiro movimento na área que buscou a valorização da Educação Física não só como formadora de máquinas esportivas, mas como algo bom socialmente, algo útil na formação das pessoas, uma atividade educativa das mais importantes. (MATA, 2005, p.13)

A visão Pedagogista valorizou a Educação Física, pautada nas raízes da Pedagogia Nova, os conhecimentos não deveriam formar homens robustos e adestrados fisicamente, mas, baseando-se somente na anatomia ou fisiologia, com um ideal positivista, a Educação Física deveria formar o indivíduo integralmente, para socialização, para educar. Substituindo os métodos mecânicos da prática. O educando deixa de ser um reprodutor de gestos passa a ter consciência do seu corpo em relação ao meio social em que vive. A relação passa ser de aluno-professor.

González (2012) A Educação Física Pedagogicista não visa somente a promoção da saúde, mas uma prática educativa, com novos meios de Educação: a dança, os jogos e os desportos que serviram de instrumentos para estimular os jovens para democracia e preparação das futuras gerações, com respeito as diferenças culturais, físico-morfológicas e psicológicas.

Pela primeira vez a saúde passa a ser discutida de forma teórica e assuntos como primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável são incorporados às aulas de Educação Física. Entretanto, no período ainda não se notava uma preocupação com a saúde coletiva, e sim individual. Não havia discussões sobre lazer, moradia, emprego e saneamento, condições básicas para a saúde, na visão da Saúde Coletiva (FERREIRA, 2009).

Segundo BRACHT (1992) apesar dos diversos conteúdos oferecidos pela Educação Física com diferentes objetivos, como a interação dos grupos, cooperação etc., o foco da escola é exclusivamente a aprendizagem do esporte, a ginástica e a corrida, servia para aquecimento e os jogos populares foram transformados em "jogos pré-desportivos".

Com o final da Segunda Guerra Mundial, outros métodos de ensino começaram a surgir, diminuindo a influência do Método Francês, com ideais higienistas e eugênicos.

Inicia-se na década de 50, o Método Desportivo Generalizado, trazido por Auguste Listello[6] que foi um mediador e incentivador deste método, atingiu seu auge em 1970, tinha o intuito de renovar a Educação Física do país.

[6] Listello foi representante no Brasil do Método Desportivo Generalizado. Pisou em terras brasileiras por doze vezes, sendo a primeira em 1952 e a última em 1980. No decorrer dessas visitas, assumiu a responsabilidade de ministrar aulas teóricas e práticas abordando o MDG em diferentes espaços de formação como as Jornadas Internacionais de Educação Física em Belo Horizonte e no Curso Internacional de Formação e Aperfeiçoamento de professores de Educação Física em Santos. Atuou também em várias cidades brasileiras e em outros países da América Latina como Argentina, Uruguai e Paraguai (CUNHA, 2014).

> O Prof. Auguste Listello tem voltado ao Brasil numerosas vezes, sempre realizando cursos para a maior divulgação da Educação Física Desportiva Generalizada, que figura nos programas de quase todas as escolas especializadas do país, além de sua prática bastante difundida em nossos estabelecimentos de ensino secundário. (MARINHO, 1982, p.91)

Para Monarcha (2007) O Brasil na década de 1950 e o seu elevado crescimento urbano, a retomada da democracia, e da industrialização contribuíram para que a educação nacional fosse uma das principais preocupações do governo. Algumas intervenções foram efetuadas para reestabelecer o status socioeconômico e cultural do país, buscando tornar uma sociedade desenvolvida.

Bracht (1992) O binômio mais utilizado durante o auge do Método Desportivo Generalizado foi Educação Física/ Esportes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fala em seu artigo 22 a seguinte redação: “Será obrigatória à prática da Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos”. Essa foi a primeira, LDBEN. Segundo Castellani (1998) essa idade era compreendida como o término da instrução escolar para o início no mercado de trabalho. Desta maneira, não seria mais responsabilidade da escola cuidar do físico, mas o mercado de trabalho se tornaria responsável pelos cuidados do corpo dos seus trabalhadores.

1.4.4 Educação Física Competitivista

A Educação Física brasileira ganhava destaque e parecia ter uma boa utilização de seus métodos na escola.

A partir do golpe militar de 1964, a Educação Física Escolar passou a ser uma ferramenta de propaganda do governo, que deu ênfase no treinamento para variadas modalidades esportivas, a preparação física e as competições. Início da Educação Física Competitivista se deu por volta de 1964 e foi mais intenso até 1985.

Indivíduos que tinham ideias contrárias aos do governo eram rigorosamente punidas com perseguições, cadeia, exílio e morte. Ocorrem a fiscalização de sindicatos, entidades estudantis e partidárias, que foram censurados.

No final da década de 1960 e início da década de 1970 a economia brasileira começou a se recuperar e deu início a um período de intenso crescimento. Foram os

“anos de chumbo”, como ficou conhecido, devido à forte repressão militar, o “milagre econômico” (SERIACOPI, 2005).

O Brasil consegue inúmeros resultados no esporte, tais como: o Tricampeonato da seleção brasileira de futebol, no México em 1970. Éder Jofre, no boxe e Maria Esther Bueno, no tênis.

> Identifico, na vitória conquistada na fraterna disputa esportiva, a prevalência de princípios de que nós devemos armar para a própria luta em favor do desenvolvimento nacional. Identifico, no sucesso de nossa seleção de futebol, a vitória da unidade e da convergência de esforços, a vitória da inteligência e da bravura, da confiança e da humildade, da constância e da serenidade, da capacitação técnica, da preparação física e da consistência moral. (MÉDICI, 1970 p.1)

Para Germano (1994) a Educação Física neste período baseava-se na busca pelo desempenho esportivo e pela vitória. As aulas deveriam ter o intuito de formar atletas, os alunos deveriam ter condicionamento físico semelhante a um atleta, para que durante a competição pudesse ser equilibrada.

O Governo Federal propôs em 1975, uma Política Nacional de Educação Física e Desportos, para enfatizar e aumentar as práticas esportivas no âmbito escolar e não-escolar, ampliando a base da pirâmide de praticantes e assim possibilitar o incremento do topo da pirâmide ou do chamado na época Desporto de Alto Nível, ou seja, a elite esportiva do país em termos de representação nacional e internacional. (GONÇALVES JUNIOR, 2002).

Segundo Dantas (2002, p. 34):

> A conquista da Copa de 70 é um forte aliado para o desenvolvimento do sentimento nacionalista, o "orgulho de ser brasileiro". Desta forma, as atividades esportivas passam a ser consideradas importantes na melhoria da "força de trabalho". [...] Para isso, são tomadas algumas medidas com o Decreto de Lei n. 69450/71 [...] A partir desse decreto a Educação Física passou a ser considerada como "a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [...].

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador.

O KUNZ (1991) afirma que o esporte não é um fenômeno natural e sim, resultado da sociedade moderna proveniente da indústria, reproduzindo, ideias e imagem de homem.

> Sendo repassado nas escolas, é aceito como um saber inquestionável e evidente, sem transformações didáticas que o possam problematizar, tomando o indivíduo autônomo e capaz de competência social, um ser Sujeito de sua ação. Os códigos do esporte, tais como o rendimento atlético/desportivo, a competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas são utilizados pela Educação Física Escolar, e condicionam-se mutuamente, acabando a escola por desempenhar o papel de fornecer a "base" de uma pirâmide para o esporte de rendimento. (BETTI 1999, p.26)

Para alcançar os objetivos traçados, o Governo inicia o apoio a prática de esportes na escola. BETTI (1991) Afirma que a Educação Física se torna o sustentáculo ideológico do Estado.

A Educação Física, que na Tendência Pedagogicista, buscava a integração social e a inserção do estudante na esfera educacional, agora retorna ao biologicismo. Os professores buscavam talentos esportivos e estavam preocupados com o rendimento e o aprimoramento das habilidades esportivas. Esta tendência ficou conhecida como Competitivista. Para Ghiraldeli (1988) esta tendência está a serviço de uma hierarquização e elitização social. Seus valores fundamentais são competição e superação individual para uma sociedade moderna.

A Educação Física Competitivista (1964-1985) volta-se, então, para o culto do atleta-herói; aquele que a despeito de todas as dificuldades chegou ao podium.

O professor passa a professor-treinador e o aluno a aluno-atleta, uma vez que falta uma definição do papel do professor de Educação Física (BRACHT, 1992).

Segundo Daólio (1997) o final da década de 70, o discurso científico na área se expandiu. Até este momento, Educação Física escolar, de acordo com o Decreto 69.450/71 tinha o intuito de desenvolver a aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática esportiva. A teoria da Educação Física era proveniente das ciências biológicas.

1.5 SURGIMENTO DAS ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A década de 1980, no Brasil vivia-se um momento de crise, existia a necessidade de alterações no sistema econômico, político e na educação. O Brasil

fez a transição em sua forma de modelo político, deixou de ser ditatorial e passou a ser um modelo de redemocratização.

No campo educacional, houve inúmeras críticas dos educadores, que reivindicavam seus direitos diante da educação. “[...] reivindicava-se a definição de um corpo fundamental de conhecimentos; a formação pedagógica sólida e não fragmentada; a revisão do modelo curricular adotado; [...] a constituição de uma identidade profissional do docente (SOUZA NETO et al, 2007. p. 2).

Educação Física sofreu durante a crise no Brasil mudanças nos moldes educacionais, sem ter uma abordagem única e definitiva, encontrando dificuldades de estabelecer sua identidade e relevância para sociedade.

Segundo Daólio (1995) quando começaram a existir os cursos de pós-graduação na área, os brasileiros que saíram do país em busca de especialização, retornaram ao país doutores, colaboraram para o surgimento de novas ideias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira. Inúmeros professores de Educação Física recorreram a formação em outras áreas, principalmente no campo das ciências humanas, buscando explicações que ultrapassariam a visão biológica da Educação Física.

Todo este entusiasmo a pesquisa no âmbito da Educação Física aumentou a produção de livros e artigos acadêmicos. Iniciando uma verdadeira disputa por espaço nas publicações em Revistas Científicas, realização de Congressos e encontros. Tudo com o objetivo de romper os princípios biologicista/ mecanicista/ tradicional do passado, originando ao movimento chamado “renovador” (RESENDE, 1994).

O Movimento Renovador da Educação Física (MREF), em relação a vertente crítica ou “revolucionária”, é importante ressaltar o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar da discussão sobre as teorias críticas da educação que interagia no campo mais geral da Educação no Brasil. Entre os fatores do MREF, estava a incessante busca de garantir à Educação Física Escolar o status de disciplina escolar – em oposição à condição de “mera atividade”, descrita no Decreto nº 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

O material teórico na Educação Física na época era escasso e segundo Daólio (1997) houve uma busca interdisciplinar, a partir de outras ciências históricas ofereceriam a base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do

movimento humano, tendo enfoque na Psicologia, História, Sociologia e a Pedagogia.

Bracht (1996) destaca o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, e não com as ciências do esporte, que incentivou a Educação Física a construir objetos de pesquisa a partir do âmbito pedagógico.

Castellani Filho (2013) destaca dois motivos diferentes, porém que se entrelaçam nas mudanças ocorridas na Educação Física. O primeiro motivo era a necessidade de formar cidadãos com consciência crítica. O segundo motivo está relacionado a produtividade, a automação da mão de obra deixou o modelo de força de trabalho humana, em segundo plano. A Educação Física perde um pouco da sua especificidade e começa a buscar a sua legitimação e relevância para sociedade.

Diante dessas discussões, surgiram algumas propostas de abordagens na Educação Física, são elas: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, com o intuito de romper com os paradigmas mecanicistas, esportivista e tradicional (DARIDO, 2003).

1.5.1 Psicomotricidade

A primeira referência que influenciou a Educação Física, na área pedagógica, foi a Psicomotricidade, através de traduções das obras de Jean Le Bouch[7]. Para Resende (1992 e 1995), seus princípios eram opostos às teorias e métodos que direcionavam para automatização, técnica de movimento e ao rendimento motor, presentes no modelo didático oficial do desportivismo da Educação Física.

O professor de Educação Física passa a ter responsabilidades escolares e pedagógicas, pela primeira vez.

A psicomotricidade está atrelada ao controle mental sobre a expressão motora. Busca obter uma organização que pode atender de forma consciente e constante as necessidades do corpo. [...] É também, a percepção de um estímulo, interpretação deste e elaboração de uma resposta adequada (FONSECA, MENDES, 1987).

A Educação Física na perspectiva Psicomotora, passa a se relacionar com os processos cognitivos, afetivos e motores. A preocupação com ato de ensinar e

[7] Jean Piaget (1896-1980) foi um importante influenciador da educação na segunda metade do século 20, ele também criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética - isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Disponível em: http://www.redepsi.com.br/. Acessado em: 20 de janeiro de 2020.

aprender e ver o aluno como um ser que necessita de uma educação que contemple a formação integral.

Para Soares (1994) a Educação Física era apenas um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, bem como para a socialização.

A interdisciplinaridade neste caso, acaba por tornar a Educação Física mera auxiliar das outras disciplinas, atuando apenas para complementá-las. Esta interdisciplinaridade foi criticada, pois passa a ser um conjunto de meios para se atingir os objetivos de outras disciplinas, perdendo a especificidade da Educação Física, seus objetivos deveriam estar claros para que os professores soubessem o seu verdadeiro papel na escola. A ciência da motricidade humana passa a ter destaque nas escolas, em séries iniciais. Seus conteúdos abrangiam a dança, a ginástica, o esporte, o jogo, a ergonomia, a educação especial e a reabilitação.

A Ciência da Motricidade Humana é definida da seguinte maneira:

> Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendenciais da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico. (SÉRGIO, 1987, p.153).

Soares (1997) atribui a não consolidação da perspectiva da Psicomotricidade na Educação Física pelo fato dela se misturar com a Pedagogia, da Psicologia e da Psicopedagogia e não ter uma identidade própria. Nesta Abordagem, o conteúdo esporte foi deixado de lado. A Educação pelo Movimento, proporcionou uma Educação Física com objetivo próprio, servindo de ajudante a outras disciplinas, atuando na alfabetização e matemática.

1.5.2 Desenvolvimentista

A abordagem foi a Desenvolvimentista de Go Tani (et alii, 1988) foi a Desenvolvimentista que se pautada nos princípios de D. Gallahue e J. Connoly.

Segundo Darido (1997) o principal objetivo desta abordagem é oferecer ao aluno condições de desenvolver seu comportamento motor através da diversidade e complexidade de movimentos. Busca uma fundamentação para a Educação Física escolar. Destinada a crianças na faixa etária de 4 a 14 anos.

> [...] em primeiro lugar, o estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada criança; em segundo lugar, a observação e a avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo um melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem e, finalmente, a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano.a (TANI et al., 1988, p. 2).

Busca privilegiar a aprendizagem do movimento embora possa estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência das habilidades motoras. O desenvolvimento cognitivo (alfabetização e pensamento lógico-matemático, por exemplo) pode ocorrer como subproduto não sendo objetivo prioritário. O movimento é o principal meio e fim da Educação Física, busca desenvolver os movimentos do simples para o mais complexo.

Darido (2003) destaca que:

> A sequência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem de fases: dos movimentos fetais; dos movimentos espontâneos e reflexos; de movimentos rudimentares; dos movimentos fundamentais; de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados. (DARIDO 2003, p. 3)

Afirma Tani (1992, p.65): “(...) se existe uma sequência normal de desenvolvimento, isto nada mais significa do que a necessidade dos alunos de serem trabalhados especificamente de acordo com estas características".

Seus conteúdos seguem uma ordem de habilidades básicas (locomotoras, manipulativas e estabilizadoras) e as específicas (influenciadas pela cultura do esporte, do jogo, da dança e das atividades industriais).
O professor deve observar seu aluno, no sentido de verificar em que fase eles se encontram, localizar os erros e oferecer informações relevantes para a superação deles. Para Darido (1999) Os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples que são as habilidades básicas para as mais complexas, as habilidades específicas. A classificação de habilidades básicas se dá em: habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). Os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais.

A avaliação, nesta abordagem, prevê as principais habilidades motoras, seus diferentes níveis, até a aquisição de um padrão de movimento com qualidade. Os

professores observam sistematicamente o comportamento dos seus alunos, no sentido de verificar em que fase o educando se encontra, localiza os erros e oferece informações relevantes para que os erros de desempenho sejam superados. Nesta proposta o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras.
Os conteúdos devem ser trabalhados segundo uma ordem de habilidades, do mais simples que são as habilidades básicas para as mais complexas, as habilidades específicas. Denomina-se habilidades básicas: as habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar) e as manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas).

A crítica desta abordagem refere-se à existência de padrões motores. Para Freire o que existe são esquemas motores, que são movimentos construídos pelos sujeitos, dependendo de recursos bio-psicológicos de cada aluno, além do meio ambiente no qual ele vive (FREIRE, 1994).

1.5.3 Crítico-Interacionista

A abordagem crítico-interacionista influencia a Educação Física brasileira nos anos 1970 e 1980. O autor Freire foi o responsável pela obra “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física”, que representou os princípios norteadores desta abordagem. No Brasil, primeiramente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, utilizou como princípios as ideias de Jean Piaget

Por isso, faz críticas à forma como a escola tradicional trabalha com a disciplina do corpo da criança e o movimento estereotipados e imóveis para a aprendizagem de conceitos teóricos, privando-as de liberdade de movimentos. O jogo é o conteúdo/ estratégia capaz de auxiliar na aprendizagem.

> Talvez não se tenha atentado para o fato de que jogos, como amarelinha, pegador, cantigas de roda, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das crianças [...]. Aprender a trabalhar com esses brinquedos poderia garantir um bom desenvolvimento das habilidades motoras sem precisar impor às crianças uma linguagem corporal que lhes é estranha (FREIRE, 1989, p. 24).

Freire (1989) atribui a Educação Física o papel de desenvolvimento de habilidades motoras, através de brinquedo e de jogo, pertencentes à cultura infantil.

Os conteúdos, na abordagem construtivista, devem obedecer a uma progressão pedagógica, as habilidades, mais simples (habilidades básicas) para as mais complexas (específicas).

Em contraposição aos métodos tradicionais e a abordagem Psicomotricista, onde a avalição privilegiava os padrões de movimentos e o desenvolvimento motor de acordo com a faixa etária. Freire (1989) critica as avaliações que leva em consideração somente os aspectos motores, propõe que as avaliações possam abranger também o comportamento social, possibilitando uma análise qualitativa, através da observação das relações entre as crianças e dos diálogos entre elas e o professor.

1.5.4 Crítico-superadora

Com um posicionamento mais crítico, surge a abordagem crítico-superadora que tem como referência a obra “Metodologia do ensino de Educação Física”, publicada em 1992, por um grupo de pesquisadores que ficou conhecido como coletivo de autores composto por Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. A abordagem crítico-superadora baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani. É uma concepção propositiva, visto que, designa critérios para a sistematização dessa disciplina no âmbito da escola.

A abordagem crítica-superadora tem a Educação Física, a partir de uma análise das estruturas de poder e dominação constituídas em nossa sociedade, através do discurso da justiça social, influenciada pelo marxismo e neomarxismo, também estruturada pelos parâmetros de José Libâneo e Demerval Saviani.

> Os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio (SOARES et al., 1992, p. 24).

Segundo Darido (1999) Esta abordagem reflete sobre questões de poder, interesse, esforço e contestação. Não é suficiente apenas teorias de como ensinar,

mas é necessário pensar em como está se adquirindo o conhecimento, é importante realizar um resgate histórico e contextualizar os conteúdos.

Os conteúdos propostos para as aulas de Educação Física devem ser os de relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio cognitivas dos alunos.

Para Souza (SOARES et al., 1992) na abordagem crítico-superadora o modo de pensar esta pedagogia deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Define-se diagnóstica porque faz constatação e a leitura dos dados da realidade, judicativa porque julga a partir de interesses de determinada sociedade e teleológica porque busca uma direção.

No processo ensino-aprendizagem, Duckur (2007) enfatiza que o professor deve ser o mediador entre a criança e o conhecimento, mesmo que neste caso, a teoria não aprofunde a definição do que seja mediação e qual seria o seu caráter pedagógico.

Ghiraldelli Jr. (1990, citado por Resende, 1994), critica nesta abordagem a falta de propostas pedagógicas, afirmando que a esquerda brasileira parece não ter saído da teoria criada pelas classes dominantes na modernidade, ficando desta maneira, vulnerável a perder o seu sentido crítico-superador.

O autor que é referência da abordagem Desenvolvimentista, Go Tani, também critica a abordagem crítica-superadora.

> Há uma corrente que chamaria Educação Física social, a qual, ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si, transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com freqüência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político-partidário, sem propostas reais de programas de Educação Física, têm contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo. (GO TANI, 1991 p.65).

A finalidade desta abordagem é a transformação social através da historicidade dos conhecimentos e, com isso, estabelecer requisitos para implantação da Educação Física na escola.

1.5.5 Crítica emancipatória

Outra abordagem com o viés crítico é a abordagem crítico-emancipatória[8], baseada nos ideais da Filosofia, Sociologia e política. O precursor desta abordagem foi Elenor Kunz. Que se inspirou nas ideias de Jurgen Habermas, e a tendência educacional progressista crítica (LARA et al., 2007).

Esta abordagem parte de uma concepção de movimento, denominada dialética, pois tem na linguagem do movimento humano um meio de se relacionar com o mundo social. Tem a prática do esporte como elemento para transformar didático-pedagogicamente a educação, para que esta favoreça para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens.

> O "se-movimentar" é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do "se-movimentar" não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele "acontecimento relacional", onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo [...] (KUNZ, 1991, p. 174).

O esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física deve ultrapassar a visão de alto rendimento, padrões de movimento corretos, o esporte deve ser adaptado para escola, configurando o que Kunz (1994) chama de esporte da escola, em contraposição ao esporte na escola como ocorria no esporte de alto rendimento. O conteúdo esporte, deve ser trabalhado de diferentes formas e perspectivas, não apenas prático, mas deve ser problematizado.

A transformação didático pedagógica do esporte, abordada por Kunz (1994) pretende um ensino de libertação de falsos interesses que foram cultivados nos alunos, a partir de um ponto de vista de mundo engessado, a partir do contexto social em que está inserido.

Darido (1999) explica o que Kunz chamou de transcendência de limites:

> Concretamente a forma de ensinar pela transcendência de limites pressupõe três fases. Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou representação cênica, o que experimentaram e o que

[8] A pedagogia crítico-emancipatória surge na Educação Física a partir dos estudos de Kunz (1991, 1994) e se consolida com a publicação da coletânea Didática da Educação Física. Boa parte das construções teórico-práticas da proposta tensiona a forma tradicionalista com que a Educação Física tematizou o conteúdo esportivo, geralmente enfatizando os objetivos atrelados ao esporte de rendimento (KUNZ, 1994). A cultura de movimento se desenvolva através da Educação Física, preservando em suas práticas a capacidade crítica dos alunos e, desta forma, cultivando um ambiente propício à emancipação (KUNZ, 2005). Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/55536/37389. Acessado em: 21 de janeiro de 2020.

> aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem (DARIDO, 1999, p.15)

A visão crítica do ensino do esporte busca um diálogo com a sociedade e influencia o indivíduo a se expressar por meio do movimento, prioriza uma avaliação não punitiva, podendo ser qualitativa e até mesmo auto- avaliativa.

1.5.6 Sistêmica

A abordagem sistêmica, representada por Mauro Betti, em sua obra “Educação Física e Sociedade”, publicado em 1991. Foi baseada nas áreas da Sociologia, a Filosofia e Psicologia. Betti (1991) inspirou-se em Bertalanffy e suas teorias de sistemas, na forma de refletir o currículo escolar. O autor desenvolve os conceitos de hierarquia, tendências auto afirmativas e auto integrativas.

Nesta abordagem a garantia da especificidade, é observada quando se afirmar segundo Darido (1999) que o binômio corpo/movimento deve ser o meio e fim da Educação Física escolar.

Para Betti (1992, p. 285), a Educação Física deve "integrar e introduzir o aluno de 1.° e 2.° graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)".

A abordagem sistêmica prega a não-exclusão, ou seja, todos os alunos devem ser inseridos nas aulas e a diversidade de conteúdo, possibilitando a escolha de diferentes atividades da cultura corporal de movimentos.

Nesta perspectiva os conteúdos devem ser selecionados de forma a oportunizar aos alunos vivenciar experiências das manifestações e da cultura corporal como o jogo, dança, esportes, lutas e ginásticas sem deixar de levar em consideração as questões cognitivas e afetivas envolvidas em suas práticas (DARIDO, 1999).

A avaliação nessa abordagem ocorre por meio da observação sistematizada.

O breve resumo das principais abordagens que influenciaram a Educação Física nos anos de 1970 e 1980 mostra a busca de autores influenciados por outras áreas das Ciências Humanas como: Filosofia, Sociologia e Psicologia por superar as

concepções hegemônicas que estavam atreladas à Educação Física até a década de 70.

1.6 Educação Física como componente curricular no primeiro segmento do Ensino Fundamental

Em meados dos anos 80 e 90, houve um desenvolvimento na Educação no Brasil, o Ensino Fundamental obrigatório foi universalizado, aumentando o fluxo de matrículas e na qualidade de aprendizagem desse nível escolar. Foram aumentados a esse esforço a oferta de Ensino Médio e de Educação Infantil nos sistemas públicos. O marco político desse processo foi a nova LDBEN, sancionada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº. 9.394/96.

A nova LDBEN sofreu significativas alterações, dentre elas: integração da Educação Infantil e do Ensino Médio como etapas da Educação Básica; introdução de um paradigma curricular novo no qual os conteúdos constituem meios para que os alunos da Educação Básica possam desenvolver capacidades e constituir competências; flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associadas à avaliação de resultados (BRASIL, 1996).

A Educação Básica é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Portanto, a Educação Física começa a ser oferecida da creche até a terceira série do Ensino Médio. Segundo Ferreira (2000) a Educação Física, na lei atual, está integrada a proposta pedagógica da escola, podendo ser oferecida no mesmo horário das demais disciplinas ou separadamente.

A disciplina de Educação Física teve sua legitimação no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental através da LDBEN Nº 9394/96 em seu artigo nº26, § 3º, enfatiza a inclusão da EF enquanto componente curricular da educação básica (formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio), nos seguintes termos: “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 45).

Através de uma análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais[9] de Educação Física (PCN), juntamente da LDBEN Nº 9394/96, foram apresentados

[9] Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada

pelo governo federal, os PCN: documentos direcionados aos profissionais de educação atuantes nos diferentes graus de ensino. Constituída por um documento Introdutório, um documento sobre os Temas Transversais (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, educação sexual, trabalho e consumo), e outros, correspondentes à cada área de conhecimento, os PCN preconizam a idéia de:

> Diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. (...) O termo 'parâmetro' visa comunicar a ideia de que (...) se constroem referências nacionais que possam dizer quais os 'pontos comuns' que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 49).

A legitimação da Educação Física proporcionou mais orientações para disciplina na escola. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Ensino Fundamental o trabalho da Educação Física é bastante significativo, pois proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades corporais e de vivências as atividades como, por exemplo: jogos, esportes, lutas, ginástica e dança proporcionam lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL 2001):

Os PCN buscam nortear a Educação Física com a intenção de tornar democrática e diversificada a prática pedagógica da área, ampliando a visão apenas biológica, para implementação das dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos estudantes.

A proposta dos PCNs (BRASIL, 2001) tem na Educação Física um meio de propagar a cultura corporal, através dos conhecimentos, representações e formas de expressão que se que são alteradas com o tempo. Por isso, a Educação Física escolar não pode estar atrelada a aptidão física e ao rendimento físico e esportivo. No ambiente escolar, o enfoque numa referência de Educação Física que visa priorizar as potencialidades dos alunos, de maneira democrática e não seletiva, almejando alcançar seu desenvolvimento enquanto seres humanos.

Os conteúdos propostos pela disciplina de Educação Física escolar nos PCN, percebe-se que não se pode privar o aluno dessas aulas, pois as danças, esportes,

---

disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não sejam obrigatórios, os PCN servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os PCN nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm. Acessado em: 20 janeiro de 2020.

lutas, jogos e ginásticas representam um amplo patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado por todos. Segundo os PCN (BRASIL, 2001, p.29) “o lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão”.

Os Parâmetros Curriculares em seus Temas Transversais preconizam outros conteúdos, além já explicitados, como, por exemplo: alimentação saudável, higiene, proporcionar a análise crítica de alguns valores sociais, padrões de beleza e saúde, ética do esporte profissional e relações de gênero. (BRASIL, 2001)

Apesar de todo este esforço em melhorar a qualidade dos conteúdos da Educação Física, ainda é possível ver alguns professores desenvolvendo a Educação Física de forma tradicional trabalhando a repetição de gestos estereotipados e priorizando o desempenho esportivo em suas aulas. O que gera o descontentamento em participar das aulas. Os professores devem planejar aulas com conteúdo diversificado e que levem seus alunos a refletirem a respeito das “suas potencialidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada” (BRASIL, 2001, p.33).

De acordo com os PCN (2001), os principais objetivos para a Educação Física no Ensino Fundamental é fazer com que o aluno participe de atividades físicas, respeitando as diferenças corporais e psíquicas dos seus colegas, respeitar e ser solidário com os amigos, conhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais e as diferentes pessoas de diferentes grupos sociais; identificar lugares limpos e saudáveis em condições dignas de sobrevivência, ter criticidade em relação aos padrões de beleza e estética impostos pela sociedade, respeitar as diferenças. Os conteúdos propostos nos PCN (BRASIL, 2001) estão organizados em três blocos: a) Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; b) Atividades Rítmicas e Expressivas; c) Conhecimento sobre o corpo. Os blocos estão interrelacionados, possuem conteúdos em comum, mas possuem certas especificidades. A seguir abordaremos, sucintamente, cada um deles.

a) Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica

Neste bloco estão os conteúdos: esportes, jogos, lutas e ginástica. O jogo, de acordo com os PCNs (BRASIL, 2001), podem apresentar-se como competitivo, cooperativo ou recreativo.

Podendo ser referentes a confraternizar com amigos, jogos de salão, de invasão, de tabuleiro, de rua ou jogos infantis de maneira geral.

O conteúdo esporte pode ser considerado “práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais, e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional” (BRASIL, 2001, p.48). Alguns esportes necessitam de equipamentos específicos para sua prática como campo, piscina, bicicleta, ginásio, rede, bolas etc., bem como, condições espaciais apropriadas. São exemplos de esportes: futebol de campo, voleibol, handebol, basquete, tênis de mesa, atletismo, natação etc.

O conteúdo Lutas de acordo com o PCN (BRASIL, 2001, p.49) são definidas como:

> São disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado (s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. (BRASIL 2001, p.49)

Desta maneira estão inclusas as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro, e outras mais dinâmicas e abrangentes que são capoeiras, judô e do caratê.

Outro conteúdo apresentado nesse bloco é a ginástica. As ginásticas, segundo Brasil (2001), são técnicas desenvolvidas por meio de atividade corporal que, de forma geral, possuem caráter individualizado com objetivos variados. Entre seus principais objetivos estão: relaxamento, manutenção da saúde, socialização, recreação, competição, percepção do próprio corpo etc. Ao desenvolver este bloco de conteúdos nas aulas, é possível incluir informações históricas das origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, bem como, a valorização e apreciação dessas práticas corporais e culturais.

1.6.1 Atividades Rítmicas e Expressivas

Para Soares et. al. (1992) dança é a expressão das emoções do homem por meios dos movimentos abordados como fundamentos como ritmo, espaço e energia (SOARES et. al, 1992). Sendo assim, este bloco de conteúdo, para os PCN (BRASIL, 2001, p. 51) “inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal”. Fazem parte do conteúdo de danças as brincadeiras cantadas. As diferentes culturas que caracterizam nosso país possuem manifestações rítmicas e expressivas diversas.

Os PCN (2001) sugerem uma variedade de atividades rítmicas e expressivas que podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Estas são: Danças Brasileiras (samba, baião, quadrilha, catira, etc.); Danças Urbanas (rap, funk, pagode, etc.); Danças Eruditas (clássicas, modernas, contemporâneas, etc.); Danças e coreografias associadas a manifestações musicais (olodum, timbalada, escolas de samba, trios elétricos, etc.); Brincadeiras de roda e cirandas. Quando se refere ao bloco de conteúdos em que se trabalha a dança, é possível dizer que se trata de um conteúdo amplo, variado e podem ser modificados de acordo com a cultura local. Por meio das danças e brincadeiras, os educandos também poderão experimentar as variáveis do movimento expressivo (forte/fraco, rápido/lento, duração, intensidade, etc.), conhecer as técnicas dos movimentos, desempenhar a improvisação, elaborar coreografias, adotar atitudes de valorização e apreciar das manifestações rítmicas e expressivas (BRASIL, 2001).

1.6.2 Conhecimento do Corpo

Neste bloco é fundamental que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos sobre o corpo no que tange a formação fisiológica do organismo e das sensações e emoções vividas por ele. Para tanto, é necessário compreender os aspectos anátomo-fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos. De acordo com Brasil (2001, p.46) “Este bloco diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma.”

É interessante que os conteúdos sejam tratados a partir das percepções, sensações, por meio da vivência dos movimentos realizados com seu corpo para que seja mais fácil compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e após realizar as atividades.

Os PCN (BRASIL, 2001) sugere alguns temas para serem desenvolvidos neste bloco de conteúdo: habilidades motoras; conhecimento sobre alguns processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos; compreensão sobre as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (freqüência cardíaca, queima de calorias, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade, etc.); conhecimento referentes à estrutura muscular e óssea; etc. Além destes, estão inclusos neste bloco, os conhecimentos

que se referem aos hábitos posturais e atitudes corporais. Os professores podem debater sobre as posturas corretas para executar determinada atividade, as posturas e suas relações culturais e locais de cada estado ou país.

Para Darido e Souza Junior (2007) afirmam que para que os alunos consigam aderir as práticas corporais saudáveis é necessário que haja uma diversificação dos conteúdos nas aulas com os aprofundamentos suficientes dos temas propostos, bem como dos seus significados.

É de suma relevância que não só a leitura, os cálculos matemáticos e apenas os conhecimentos teóricos sejam importantes, as atividades motoras e corporais devem ser levadas em consideração no processo de ensino. Para Barbosa (1999) o processo de ensino recebe influências positivas do desenvolvimento motor e cognitivo. Assim, torna-se mais válido a aprendizagem para os alunos quando eles conseguem vivenciar e experimentar, por meio dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas.

2 Capítulo II- Avaliação do processo ensino aprendizagem no Brasil

Ao longo do tempo e da História da Educação a problemática da avaliação foi sendo configurada e mitos foram construídos e foram originados com o nascimento da instituição escolar. De acordo com Foucault (2009) não existe romantismo no surgimento da escola, Foucault refere-se a escola como jogo de poder do Estado, após 1762, a escola começa a se organizar, influenciando os indivíduos e seus espaços, a arquitetura do prédio escolar, as disciplinas e seus conteúdos; dos exames como forma de mensurar e julgar o aprendizado; com a intenção de tornar homogênea as classes e firmando uma hierarquização de saberes e capacidades, premiando os mais capazes e excluindo os que não correspondem aos resultados desejados, relacionando ao processo de avaliação.

Nas últimas décadas, foi desencadeada uma série de inovações no campo educacional. Das áreas que conseguiram avançar, destaca-se a avaliação, pois a partir dos resultados que fornece, podem ser tomadas decisões sobre cada um dos elementos e sobre o processo de ensino como um todo.

Por muito tempo a avaliação era utilizada numa visão tradicional e servia de instrumento de controle, classificação e muitas vezes amedrontamentos. Para Libâneo (1994) a avaliação escolar está relacionada ao controle aferido num resultado quantitativo obtido por meio de provas.

A avaliação nos moldes tradicionais reproduzia o sistema vigente, onde o educador e a escola são a autoridade e detém o saber e o aluno apenas recebe os conteúdos.

O medo muitas vezes era instaurado para disciplinar os alunos. E o castigo utilizado como ameaça. As provas usadas como forma de intimidar acabam perdendo a função na prática pedagógica, de avaliar e passa a ser instrumento de controle social, punir e disciplinar (LUCKESI, 2011).

Na visão tradicional, a avaliação normalmente é utilizada para julgar, classificar e excluir os não aptos. Os instrumentos utilizados com mais frequência são: provas, exames, trabalhos e apresentações. São usados como pré-requisitos para promoções, aprovações e reprovações.

> [...] a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente,
> silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conh
> ecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta
> contribuindo para que diversos saberes sejam apagados,
> percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento”.

(ESTEBAN, 2001, p. 16 - 17).

Observa-se que a avaliação com a intenção de selecionar, discriminar e excluir através da atribuição de notas perde a essência no trabalho educativo e passa a não ter sentido, buscando apenas a verificação do que foi aprendido pelo aluno, sendo utilizada como forma de "descontinuidade, de fragmentação, de segmentação, ou seja, de parcialização do conhecimento" (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 171).

A avaliação deve envolver todos que pertencem a comunidade escolar, de forma inclusiva e com amor. Segundo Luckesi:

> A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI 2011, p. 43)

O ato de avaliar está presente no dia a dia dos seres humanos. O tempo todo emitimos julgamentos, analisamos, criticamos ideias, acontecimentos, diálogos e pessoas. Faz parte da capacidade do homem de refletir. Ao refletir já pode-se considerar que se está fazendo uma avaliação, avaliar também é planejar e traçar objetivos. De acordo com Demo (1995) os critérios adotados no processo de avaliação, condicionam os resultados, sempre relacionados às finalidades e as metas que são estabelecidas para prática educativa, social e política.

No campo educacional o assunto avaliação adquiri novos rumos. Foram desenvolvidas pesquisas que serviram de suporte a esta temática. No âmbito educacional avaliação é para Luckesi (2002, p.69) "[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão". O autor refere-se à avaliação como forma de julgar as decisões tomadas. Segundo Libâneo (1994) avaliar faz parte do processo de ensino e que serve para orientar as próximas atividades.

Por anos os educadores utilizaram o termo avaliação com bastante imprecisão referindo-se à atribuição de notas e conceitos aos alunos, à mensuração dos resultados ou à pesquisa experimental.

Segundo Luckesi (1994), o que chamam de avaliação nas escolas, não tem nada a ver com avaliação, pois constitui-se prioritariamente de provas e/ou exames.

O professor transmite e corrige. Os processos educativos não têm um fluxo contínuo, são dissociados em suas progressões na construção do conhecimento. Na escola, as provas e os exames, tem o objetivo verificar o desempenho do aluno em determinado conteúdo e assim classificá-lo como aprovado ou reprovado, através de notas ou conceitos. Incluindo os mais capazes e excluindo os que obtém baixo desempenho.

Dentro deste contexto, indica uma simples verificação quantitativa dos conhecimentos incorporados pelo aluno por meio dos conteúdos transmitidos. É levado em conta, o resultado final, e não o processo; o que acaba promovendo a desvalorização e a redução das perspectivas de avaliar, imitindo as reflexões que se fazem necessárias no processo de avaliação do ensino.

Desta forma, Luckesi (2005) afirma que avaliar vai além de aplicar testes ou provas ou observar para analisar se o aluno merece esta ou aquela nota. Avaliar é um processo rígido de acompanhamento da aprendizagem. É através da avaliação que é possível saber o que foi aprendido e o que não foi, e assim, reorientar o aluno a desenvolver nos aspectos que apresentou dificuldades, sendo fundamental no processo aprender.

Pode-se dizer que a avaliação é a forma que o docente tem de extrair informações em relação a evolução e desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, buscando contribuir para o planejamento de ações que visam auxiliar o aluno a dar prosseguimento, com êxito em seu processo educacional.

Desta forma, Hoffmann diz:

> O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre. (HOFFMANN, 2001, p. 47)

A avaliação é ampla e influencia diretamente no ato de refletir a prática, percebendo os sua evolução e limitações e, a partir dos resultados, tomar decisões nas práticas didáticas seguintes. Diante deste cenário, a avaliação deveria permear todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, colaborando como instrumento mediador da aprendizagem.

Para Furlan (2007), avaliar deve servir para investigar mais a respeito do educando e adotar elementos a fim de que, a educação escolar pertença a um contexto próximo da realidade em que vive o estudante.

A importância da avaliação não se limita unicamente à necessidade de verificar se o aluno atingiu o domínio do conteúdo; vai mais além, pois é parte intrínseca do sistema educativo em todos os níveis decisórios do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com LIBÂNEO:

> A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Avaliar deve assim, permitir ao educador acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. E a partir daí, o docente será capaz de comparar os objetivos traçados, buscando analisar o desenvolvimento, fatores limitantes e reorientar a prática educativa para alterações necessárias.

Sobre a ação de avaliar, HOFFMANN diz: (2003, p. 28):

> O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção ”na criança, jovem, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falhas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2003, p. 28)

De acordo com Piletti (2003), é importante avaliar o aluno em seu dia a dia, não apenas por meio de provas e trabalhos, mas a todo momento. Para o autor é importante que o professor não se deixe agir por impulso ao aprovar ou reprovar o aluno.

A LDBEN 9394/96, artigo 24, inciso V esclarece como deve ser a verificação da avaliação escolar, observando os seguintes critérios:

> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos e recuperação, de preferência paralelos ao

> período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996)

A avaliação é contínua, sem terminalidade, deve acontecer durante todo o processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação passa a constituir-se um método para definir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem à medida que não ocorre somente ao final do bimestre/ trimestre/ semestre. É importante que o aluno enquanto ser em desenvolvimento, seja observado na sua totalidade.

Segundo Luckesi (2005) O ponto de partida para avaliar deve ser buscar obter os melhores resultados possíveis e está intrinsicamente relacionado ao fato de acolher a realidade como realmente é. Ou seja, lidar com os fatos como se apresentam, seja com êxito ou não. Acolher a realidade dos fatos é o primeiro passo para tomada de atitudes. Sem acolher a realidade do indivíduo, não é possível uma intervenção pedagógica de sucesso.

Luckesi (2005) diz que a avaliação pautada nesse contexto requer refletir criticamente sobre prática educativa, diagnosticando os avanços e dificuldades e possibilitando as decisões mais corretas. Avaliar não se refere somente a constatar, porém, acima de tudo interpretar, tomar atitudes, agir e redirecionar o ensino.

Sobre a questão de ver a avaliação como forma de julgar, Luckesi, diz:

> Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim, acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2005, p. 33)

A avaliação é um meio fundamental para que ocorra aprendizagem, o processo de educar deve direcionar a prática educativa para o caminho qualitativamente mais relevante, envolvida com o ensino, e desenvolvimento pessoal e intelectual do discente. Por isso, a avaliação deve estar integrada com as outras tarefas realizadas pelo aluno, que levem a subsidiar a aprendizagem. Para Furlan (2007), o educador nesse processo deve proporcionar a proximidade entre o conhecimento que o aluno traz consigo e aquele que precisa saber. Diante disso, torna-se essencial ouvir o aluno, na busca da compreensão sobre o que ele pensa. É fundamental, de acordo com o autor, que o professor pense a respeito das

características dos alunos e de como as considera ao planejar e ao executar ações pedagógicas.

Segundo Hoffman (2011) a avaliação classificatória, aparece como um fragmento da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos são normalmente provas, exames e outros que se são excludentes e visam mensurar os resultados. O erro é relacionado ao fracasso.

Uma avaliação inclusiva, integrada com o processo educativo é processual, dinâmica e permeia todo o processo. Inclui, pois a partir da situação projetada trabalha para superar as dificuldades.

De acordo com LUCKESI (2011) escolher a prova como instrumento de avaliação não é errado, inclusive é relevante para o ensino que este momento sirva para o aluno construa seus conhecimentos. O autor diz que firmar as expectativas em promover ou reprovar o aluno é utilizar de crueldade. O sistema educacional busca mensurar resultados, espera-se que sejam sempre positivos, sem se preocupar realmente com a aprendizagem.

2.1 Tipos de Avaliação

Psicólogos reuniram-se em Boston, na convenção da Associação Americana de Psicologia (APA), no ano de 1948, demostrando vontade de estimular as pesquisas na área da avaliação.

Bloom et al (1983) elaboraram a obra mais abrangente sobre o assunto, chamada: Taxonomia dos Objetivos Educacionais. Neste trabalho concluíram que o aluno deve ser observado segundo três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Embora a intenção dos autores se fixasse nas classificações completas dos três domínios, a equipe de Bloom estruturou apenas as do domínio cognitivo e afetivo. De acordo com Bloom (1972) a descrição de cada um desses domínios pode ser resumida, em:

Cognitivo: Refere-se a aprendizado, aprender, adquirir um conhecimento novo. Desenvolver o intelecto e as habilidades, reconhecimento de acontecimentos específicos, processos que induzem a ampliação concomitante dos aspectos intelectuais. Bloom (1972) discriminou em categorias este domínio, sendo realizado do mais simples até o mais complexo, são estes: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação.

Afetivo: Está interligado a sentimentos e atitudes. Insere-se na área das emoções, dos valores morais e atitudinais, afetivos, incluindo a visão

comportamental do indivíduo, ações, compromissos, respeito e relação social. As categorias deste domínio são: Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização.

Psicomotor: Está atrelado as habilidades físicas, a capacidade de fazer, executar e realizar. Inclui reflexos, percepção, movimentos, comunicação não verbal. Neste domínio as categorias foram divididas em: Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização.

Cunha (1985) se refere a importância de os professores observarem os alunos como um todo, em função da inexistência da separação entre as áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras, corroborando com o fator que na prática a pessoa é uma só e os processos de pensamento, afeto e movimento se dão de maneira encadeada e simultânea.

É possível observar que não se pretendeu, estabelecer uma visão fragmentada do comportamento do indivíduo, pois a linha que divide as áreas cognitiva, afetiva e motora, devem ser usadas para fins didáticos, de modo a facilitar estudos e a atividade didático-pedagógica do professor.

Luckesi (2011) diz que a sabedoria de avaliar está em conhecer a teoria da avaliação e principalmente, aprender a avaliar, porque principalmente, aprender a avaliar, porque segundo o autor, para saber conceitos da teoria basta procurar as fontes e estudar, mas a saber na prática são bem mais difíceis. Para transpor a teoria até chegar à prática requer experimentação, análise, compreensão e sobretudo a busca de novas formas do saber fazer.

Por este motivo, autores como Bloom (1983) classificou a avaliação em três tipos: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa. Haydt (2008) na mesma ideia de Bloom designou conceitos a respeito dos tipos de avaliação. Estabelecendo que a avaliação diagnóstica deve ser realizada no começo do ano letivo/ semestre, antes do início do processo de ensino afim de, identificar os conhecimentos prévios dos educandos, se os alunos possuem pré-requisito necessário para acompanhar determinado curso, o nível que se encontra a turma, quer no nível de conhecimento, quer no das atitudes ou no das habilidades, e/ou se esses alunos já possuem o domínio do conteúdo, para posteriormente executar possíveis mudanças no plano de ensino. Iniciando desta maneira Haydt (2008 apud MÉNDEZ, 2002, p.57) o processo avaliativo, verificando se os alunos possuem os conhecimentos necessários para aprendizagem de um novo conteúdo. A avaliação

formativa é realizada ao longo do processo, deve ser realizada de forma contínua, auxiliando no desenvolvimento do produto, a medida que oferece uma contínua retroalimentação oferecendo ao professor suporte para observar se os objetivos foram atingidos com êxito, intercedendo nos aspectos que possam estar atrapalhando a aprendizagem, promovendo um trabalho de recuperação paralela e aperfeiçoando sua prática pedagógica. A avaliação somativa realizada ao final do processo, busca classificar o discente e quantificar a avaliação, através do levantamento de dados qualitativos levantados durante o desenvolvimento das atividades.

Os diferentes tipos de avaliação possuem função determinada podendo ser útil em momentos variados do processo de avaliação. As funções relacionam-se das formas de utilização e dos objetivos que se desejam alcançar.

De acordo com Perrenoud (1999) “[...] a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar”. Para que o aluno tenha uma melhor visão de mundo é necessário que ele passe por todas as avaliações: diagnóstica, formativa e somativa, pois todas são essenciais ao progresso educacional. Avaliação escolar é um fator de grande importância no processo de ensino / aprendizagem para as aulas de Educação Física, tendo em vista alguns conceitos e pensamentos sobre o que é a avaliação em diferentes perspectivas.

Em 1948, um grupo de psicólogos reuniu-se em uma convenção da APA em Boston, e nesse encontro manifestou-se o interesse por um quadro teórico de referência que facilitasse a comunicação entre examinadores e estimulasse a pesquisa sobre avaliação, estabelecendo uma articulação entre os envolvidos no processo de avaliar. A forma mais adequada para realizar tal tarefa foi a elaboração de um sistema de classificação de objetivos que se tornasse ponto de partida e base para o planejamento educacional. Ao assumir a liderança desse projeto, Benjamin Bloom, junto com seus colaboradores, definiu como primeiro passo a divisão do trabalho de acordo com os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor dos objetivos educacionais.

> No domínio cognitivo, os objetivos educacionais focam a aprendizagem de conhecimentos, desde a recordação e compreensão de algo estudado até a capacidade de aplicar, analisar e reorganizar a aprendizagem de um modo singular e criativo, reordenando o material ou combinando-o com ideias ou métodos anteriormente aprendidos. Já no domínio afetivo, os objetivos dão ênfase aos sentimentos, emoções, aceitação ou rejeição de algo. No domínio psicomotor, os objetivos educacionais são ligados à habilidade motora, manipulação de objetos ou ações que requerem coordenação

> neuromuscular. São, geralmente, relacionados à caligrafia, à arte mecânica, à educação física e a cursos técnicos. (BLOOM et al., 1983, p. 3-7).

Como instrumento de apoio didático-pedagógico, a Taxionomia de Bloom tem como objetivo geral contribuir com todos aqueles que direta ou indiretamente se ocupam com problemas referentes a currículo e avaliação. Em especial, visa possibilitar, no exame desses problemas, maior precisão, uma vez que selecionar currículos e avaliar são submetidos a juízos de valor. Fundamentalmente, avaliar é emitir juízo de valor, após análises e ou sínteses efetuadas. É uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes dos processos de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho (MORETTO, 2010). Luckesi (2002, p. 33) também afirma que a "[...] avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito dele, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. "

Nesta perspectiva, Luckesi (2005) aponta que nas trajetórias de pesquisas sobre avaliação, que iniciaram pelo conhecimento técnico dos instrumentos de medição de aproveitamento, o educador avançou para o aprofundamento das questões teóricas, chegando à seguinte definição de avaliação escolar: um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão. Nessa concepção, não há avaliação se ela não trouxer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. É nesse sentido que a Taxionomia de Bloom pode contribuir para o estabelecimento de critérios que facilitem a objetividade e rompam com a subjetividade do processo avaliativo. A questão que norteou o presente trabalho de pesquisa foi uma análise de como o conhecimento e a aplicação da Taxionomia de Bloom poderia colaborar na elaboração de provas como instrumentos que aproximam a avaliação de uma prática de investigação e oportunidade de aprendizagem, que orientasse a construção de objetivos a serem alcançados de forma sucessiva. A taxonomia original de Bloom define seis principais categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. As categorias são ordenadas da mais simples para a mais complexa e, possuem uma hierarquia cumulativa, sendo a categoria mais simples pré-requisito para a próxima. São associadas ações (verbos) que auxiliam na classificação das questões da avaliação em um dos níveis da taxonomia.

2.2 Avaliação na Educação Física

No Brasil, o campo educacional da Educação Física o histórico de avaliação aparece com o militarismo no século XIX, baseado nos princípios tradicionais da Educação, pautados no militarismo e esportivismo, avaliação tinha o intuito de mensurar os resultados finais, medidas, testes de capacidades físicas, habilidades motoras específicas e medições antropométricas (DIAS, 2004). Nas instituições de ensino os instrumentos de avaliação eram testes físicos ou provas para aferir o desempenho esportivo.

De acordo com Faria Junior (1989), as pesquisas em avaliação na Educação Física escolar têm se limitado aos métodos e técnicas, realizando testes e provas com intuito de classificar e selecionar os alunos.

Esta ideia acaba por confundir e atrapalhar as adaptações na prática avaliativa da Educação Física, deixando evidente a importância que a escola tem priorizado selecionar, disciplinar e valorizar por meio de méritos os educandos. Esses fatores corroboram para legitimar a exclusão, discriminação dos considerados menos capazes e não aptos. Coletivo de Autores (1992) se refere ao processo de avaliação como algo que vai muito além de aplicação de testes, levantamento de medidas, seleção e classificação dos discentes. Está relacionada ao projeto pedagógico da escola.

> E para compreender isso é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica. (COLETIVO DE AUTORES 1992, p. 69-70)

Desta maneira, pode-se perceber a relação que os autores fazem da avaliação com os aspectos políticos da escola, se a escola está enraizada em uma visão tradicional logicamente é porque está inserida em uma sociedade que deseja apenas reproduzir o status quo.

Segundo Darido (2011) A avaliação na perspectiva tradicional e esportivista a atribuição de notas e a avaliação realizada pelo docente não era informada aos alunos, os testes e os objetivos propostos não eram repassados aos alunos. Todos

eram submetidos aos testes e alguns se sentiam constrangidos e envergonhados, outros não participavam das aulas, mas tinham que ter uma nota.

O resultado final, era a nota, que dependia somente do rendimento esportivo, ou seja, se o educando fosse bom nos esportes ele teria nota alta, não levando-se em consideração o conhecimento prévio dele, nem os conhecimentos conceituais do esporte ou seus valores atitudinais.

Como é possível observar a avaliação na Educação Física também se restringia apenas ao resultado final, atribuição de notas, ao desempenho do alto rendimento esportivo, boa aptidão física e capacidade física.

Segundo Darido (2011) visão esportivista estava equivocada em alguns aspectos, tais como:

> Aplicar testes em prazos determinados; restrito ao domínio motor; uma atividade que se realiza somente no final de um prazo; atribuir uma nota ou um conceito; punir; mais importante do que ensinar; medir e quantificar; cumprir uma exigência burocrática. (DARIDO, 2011, p. 128)

Segundo Darido (1999) até os anos 70 a avaliação nas aulas de Educação Física era pautada numa visão tradicional, valorizando o produto, as medições e os instrumentos avaliativos como provas e testes. Porém, a partir da década de 70 e 80 algumas modificações foram sendo realizadas, a avaliação tem levado em consideração todo o processo de aprendizagem, tornando-se mais abrangente e qualitativa.

Para Santos (2008) a quantificação dos resultados, abre uma lacuna onde os professores buscam produzir, registrar e interpretar os sinais, indícios, no qual se expressam juízo de valor e tomada de decisão.

Segundo Santos (2013) a Educação Física ao lidar com saberes dinâmicos do fazer com, contrapõe aos saberes comumente utilizados na escola.

> A Educação Física, ao lidar com a relação do saber-domínio e saber-relacional que se centraliza na dimensão do fazer com, subverte a forma escolar. A escola é o lugar da palavra, da linguagem, ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, por isso sua valorização da dimensão falar de em contraposição ao fazer com, sobretudo, nas práticas avaliativas. (SANTOS 2013, p.889)

Os saberes referentes a Educação Física envolvem o movimento, os aspectos cognitivos, as atitudes, resolução de problemas. Avaliar o educando analisando o contexto em que está inserido é significativamente importante para não se deter aos

aspectos procedimentais e correr o risco de restringir o significado desta avaliação para o processo de aprendizagem.

Darido (2005) relaciona a avaliação enraizada nos primórdios tradicionais nas aulas de Educação Física ao fato de que alguns professores não receberam durante sua formação acadêmicas as devidas orientações e ensinamentos de como deveriam realizar uma avaliação que não fosse esportivista e tradicional. A autora também retrata que um fator que atrapalha na reflexão da avaliação da aprendizagem são as vivências anteriores dos docentes de Educação Física de quando ainda eram alunos e foram ensinados apenas sobre os esportes nas aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental e Médio.

Para Silva “desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino”. (2003, p.16)

De acordo com Darido (2005) ao contrário do que acontecia na avaliação tradicional, os professores estão optando por avaliar de acordo com à participação, a frequência e interação do que, exclusivamente aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras. Além disso, os alunos na maioria das vezes não são informados a respeito dos critérios utilizados para avaliar e atribuir notas.

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras. Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Consideramos que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida. De acordo com Silva:

> É fundamental superar a visão meritocrática da avaliação que procura os melhores alunos; no caso da Educação Física, os mais hábeis. Superar essa visão significa dizer que não será cobrado do aluno que ele seja o melhor ou que sempre acerte; significa, portanto, que ele terá, como direito inquestionável à aprendizagem, as melhores condições possíveis, através da avaliação, de realizar atividades e reflexões que ampliem sua vocação. (SILVA, 2003, p.38)

O professor deve reconhecer a identidade cultural do seu aluno, levantando informações referentes a história de vida, respeitando suas diferenças, perceber a maneira que ele compreende melhor os conteúdos para que possa variar a forma de ensinar e consequentemente de avaliar, para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

Para Santos (2008) a avaliação é mais do que diagnosticar e medir resultados, propõe entre professor e aluno indícios dos processos que estão sendo desenvolvidos, destacando caminhos não percebidos e que precisam ser explorados dentro das particularidades das práticas pedagógicas.

Refletir a respeito do tema avaliação é necessário para que haja uma evolução na forma de pensar a aprendizagem em Educação Física.

Segundo Darido (2005) a avaliação não pode ser elemento de punição e castigo, deve ser importante para toda comunidade escolar, melhorando o autoconhecimento das partes envolvidas, buscando alcançar objetivos planejados. Diagnosticando constantemente a situação, recebendo a colaboração de professores, equipe pedagógica e educandos e oferecendo ao docente elementos para reflexão sobre sua prática pedagógica, auxiliando no processo de escolha dos objetivos, conteúdos e assuntos a serem desenvolvidos.

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação deve ser integrada ao projeto político pedagógico da escola, sendo constante e contínua, durante a aprendizagem e durante o ensino, com o intuito de realizar análises, verificações, diagnosticar limitações e reorientar o processo de ensino.

Demo (1991) é favorável que os alunos sejam informados a respeito dos reais objetivos da avaliação, por quê, como, quando permitindo que os estudantes participem e deem opiniões. Os resultados do processo a avaliativo deve proporcionar mudanças positivas no ensino.

Segundo Darido (2005) além dos professores, os alunos também são responsáveis pelo processo avaliativo. Estes devem auxiliar na escolha dos critérios e caminhos da avaliação, tendo responsabilidade no processo avaliativo também. Cabe aos professores informar os educandos sobre suas limitações e seus pré-requisitos qualitativos do nível de desenvolvimento obtido. Os educandos podem ainda se auto avaliarem e avaliar o ensino ofertado pelos discentes.

2.3 Instrumentos Avaliativos

Os instrumentos de avaliação permitem ao professor e ao aluno acompanhar o processo de aprendizagem, mostrando o que o educando conseguiu aprender e suas limitações e falhas no processo educacional.

Os instrumentos podem ser apresentados e propostos pelo aluno como é o caso de provas, textos, ou ainda, exposto pelo professor como registro de observação, relatórios, fichas e outros.

Como afirma Vasconcellos (2003) os instrumentos avaliativos necessitam estar atrelados aos objetivos, aos conteúdos e metodologias, enquanto a aplicação, correção e devolução de resultados e as ações com estes resultados. Sabe-se que o professor deve amadurecer as formas de avaliar seu aluno, sendo estas amplas, abrangentes, contextualizadas e compatíveis com o trabalho realizado pelo docente.

Sabendo das imensas possibilidades de instrumentos, foi realizado um recorte neste estudo com o intuito de delimitar estes instrumentos de acordo com os tipos mais comuns de avaliação utilizados pelos docentes

Para Smole (2010 apud. Darido 2011, p. 131) “os instrumentos avaliativos podem ser designados em quatro tipos: observação e registro; análise de registro dos alunos; provas e análise de erros e auto avaliação. Para escolher o instrumento de avaliação, é necessário conhecer as possibilidades, aplicação e limitações dos instrumentos.

Como afirma Pestana (1998):

> Não existe um instrumento totalmente eficaz para quantificar e qualificar as atitudes, aspectos afetivos e valores, que fazem parte do agir educacional, objetivo da escola. Mas o desempenho do aluno, em termos de aprendizagem de conteúdos e de aquisição de habilidades e competências, é passível de medição. (PESTANA, 1998, p. 67)

Neste estudo, foi necessário limitar os instrumentos de avaliação, pois não seria possível a apresentação de todos os outros que são igualmente relevantes de serem ressaltados no processo educacional. Seguimos destacando e descrevendo os instrumentos avaliativos sugeridos por Smole (2010).

2.3.1 Observação

O uso da observação nas aulas de Educação Física como instrumento avaliativo é utilizada informalmente. Quando colhidos de forma significativa os dados

se tornam valiosas informações para conduzir o processo avaliativo colaborando no processo da avaliação formativa. No entanto, é necessário organizar maneiras de realizar os registros que descrevam os dados coletados durante a observação. Méndez (2002) retrata a importância de selecionar o que deve ser observado e o papel do indivíduo observado.

Como pontos positivos da observação como instrumento avaliativo, Sant' Anna (1995) afirma que o discente consegue registrar os acontecimentos, atitudes e evolução durante o processo de ensino evitando o esquecimento; oferece uma forma mais verídica e objetiva do registro; não requer contribuição de quem é observado, pois quem executa a avaliação é o observador; oferece informações sobre o educando e sua aprendizagem, permitindo intervir imediatamente nas dificuldades; É facilmente incorporada a diferentes instrumentos de avaliação.

A observação deve ser pensada e direcionada para o que pretende seu objetivo, e o que julga importante a ser observado.

Deve ser feito o registro. É importante que haja coerência com os objetivos, conteúdos e metodologia utilizadas pelo educador em sua aula.

De acordo com Méndez (2002):

> Cada professor faz apreciações constantes à base de fatos ou de instituições, de juízos e também de pressuposições e preconceitos. Conscientizar-se do valor formativo dessas valorizações que, genericamente, chamamos informais é introduzir-se no caminho da recuperação de sua potencialidade formativa. (MÉNDEZ 2002, p. 106)

Desta forma, observar está relacionado com a rotina em sala de aula, o professor observa o tempo todo, para transformar esta ação em instrumento avaliativo é necessário direcionar a observação para um julgamento de valor no processo de ensino.

2.3.2 Análise de registros dos alunos

Os registros podem ser realizados de modos variados, tanto escrito em uma planilha, como em forma de texto ou relatório. Segundo Darido (2011) este tipo de instrumento é importante para investigar quais os conhecimentos dos alunos sobre determinado assunto, se conhece quais os fundamentos de cada desporto a partir da observação dos colegas participantes do jogo. Os registros podem ser solicitados após um tema específico optando por ser individual ou em grupo, realizando uma

possível intervenção ou não em uma jogada, por exemplo. Possibilitando prioritariamente averiguar o aprendizado e desenvolvimento do aluno e não a atribuição de conceitos ou notas.

O professor deve conseguir averiguar os alunos que não estão conseguindo progredir por meio das avaliações contínuas, para que desta maneira, possa realizar mudanças em sua prática pedagógica, pesquisando novas formas de ensinar para fornecer o mesmo conhecimento de maneiras diferentes.

Segundo Silva (2003) é preciso não ter medo de avaliar subjetivamente, além de dar importância para avaliação tida como informal, desde que se tenha critérios esclarecidos e sua avaliação seja ampla e organizada, para que os professores consigam decidir e refletir a respeito de suas atitudes em aula.

2.3.3 Autoavaliação

É relevante para os educandos que consigam analisar o seu próprio desenvolvimento e evolução. Adquirindo capacidade de se analisar através de suas atitudes, comportamentos, vitórias e obstáculos superados. Nesse sentido, Sant'Anna comenta:

> Desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo. Aprendem a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas e a aquilitar suas próprias potencialidades e contribuições. Uma vez que se espera do aluno a responsabilidade por sua própria aprendizagem, é importante que se considere que isto somente ocorrerá se ele tiver uma visão clara do eu está tentando obter e de como está agindo a respeito." (SANT'ANNA, 1999 p. 94).

Diante do exposto percebe-se que quando o discente busca melhorar seu desempenho, através de suas análises de si mesmo, é possível desenvolver melhores formas de se moldar e desenvolver.

Observa-se que a auto avalição é um meio de auxiliar o educando a refletir sobre si e sobre suas próprias ações, proporcionando uma aprendizagem satisfatória no percurso de uma vida escolar.

2.3.4 Prova

Apesar de ser um instrumento de avaliação bastante tradicional, pode ser válido se bem utilizada, visando averiguar a capacidade de organização de ideias. É

um tipo de avaliação, onde o professor elabora algumas questões e deseja que o aluno responda livremente. A prova dissertativa de acordo com Piletti (1993):

> A dissertação deve ser adotada quando se quer verificar a compreensão global através de raciocínio interpretativo. Consiste, geralmente, em questões que incluem instruções, tais como: comente, explique, resuma, avalie, defina, compare, contraponha, descreva. (PILETTI, 1993, p. 205).

Dentro desse contexto o intuito da prova dissertativa é aferir o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos na assimilação dos conteúdos, organização das ideias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de aplicar conhecimentos adquiridos.

De acordo com Sant' Anna (1999) As Prova Objetiva buscam na maioria das vezes, aferir as habilidades técnicas. A elaboração de itens é facilitada quando obedece a um plano. A lista de competências específicas é realizada por meio dos conteúdos estudados e questões elaboradas sistematicamente. As questões precisam ter um equilíbrio no grau de dificuldade sendo consideradas fáceis, médias e difíceis.

As provas objetivas averiguam a profundidade de conhecimentos e habilidades. Elas permitem a elaboração de mais questões alcançando de forma mais abrangente o conteúdo estudado.

2.3.5 Portfólio

Se resume a reunião de todos os trabalhos produzidos por um certo período de tempo pelos alunos. Pode incluir textos, trabalhos, reflexos, análises pessoais dos alunos, podendo ser feito em mídia ou folhas de papeis.

Para Althaus (ALTHAUS, 2007 apud SANTOS, 2012) utilizar o instrumento avaliativo conhecido como portfólio, colabora na análise da qualidade do processo ensino aprendizagem, em relação ao progresso do educando e do educador, que consiste na unificação dos trabalhos realizados pelos alunos durante o curso, série ou disciplina.

O escopo do Portfólio é ajudar o aluno a ser capaz de avaliar seu próprio trabalho e sua evolução, proporcionando a reflexão e análise de um registro sistemático, desta maneira o docente pode dialogar e intervir na aprendizagem do aluno, mediante a documentação de suas aprendizagens, promovendo a criticidade de pensamento do educando.

De acordo com Okuda (2001) cabe ao educador explicar os objetivos e que o portfólio é composto de atividades, trabalhos, textos e registros elaborados pelos estudantes, podendo ter relatos escritos do professor, inclusive anotações referentes as observações em sala.

2.4 AVALIAÇÃO NAS DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS

Segundo Freire (2009) é de fundamental importância que os indivíduos construam o conhecimento a partir das relações dialógicas que ocorrem em sala de aula, excluindo as possibilidades de uma aprendizagem mecânica, em que o aluno somente memorize conceitos e fórmulas sem, realmente, compreender o seu significado. Uma abordagem dialógica torna verdadeira a possibilidade de autonomia do estudante, através do rompimento da visão restrita de que o processo de ensino se limita apenas a memorizar conteúdo.

Cool et al., (1998) diz que os conteúdos desenvolvidos na escola não estão relacionados apenas a conceitos, mas procedimentos e atitudes que também devem estar inseridos no processo de ensino e aprendizagem de forma entrelaçada.

Os PCN (1998) utilizam aspectos que auxiliam da organização das práticas pedagógicas, em que os conteúdos são organizados em conceituais (aprender a conhecer), procedimentais (aprender a fazer) e atitudinais (aprender a viver juntos e aprender a ser).

Falando de Educação Física, a avaliação foi criticada devido seu modelo esportivista, mecanicista e tradicional, pois dentro desta perspectiva a avaliação delimitava-se aspectos procedimentais, a saber fazer, como se as aulas de Educação Física não abrangessem também as dimensões conceituais, atitudinais e de socialização.

De acordo com Darido (2011) a avaliação nas aulas de Educação Física precisa abranger o indivíduo de maneira ampla e integral, utilizando para isso a análise dos fatos e a conceituação de elementos. Uma avaliação que contemple as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores) de maneira que, investigue os conhecimentos dos estudantes em variadas linguagens- corporal, escrita e falada.

2.4.1 Avaliação da Dimensão Conceitual

A dimensão conceitual dos conteúdos refere-se à construção ativa de algumas capacidades intelectuais para interpretar símbolos, ideias, margens e representações que possibilitem sistematizar a realidade. Aprender conceitos ocorre através de constantes vivências e experiências para construir generalizações que ao longo das práticas, possibilitarão obter conceitualizações cada vez mais amplas.

Para Zabala, (1998) para tratar dos conteúdos conceituais, o professor precisa trazer os conteúdos e assuntos abordados para realidade dos estudantes, de forma que este consiga utilizar os conhecimentos nas situações do dia a dia, o professor ao iniciar um novo conteúdo deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos para construir novos saberes. Para Cool et al. (1998) os conhecimentos conceituais devem responder a seguinte pergunta: “O que se deve saber?”, ou seja, quais conceitos científicos são importantes para aprendizagem de determinado conteúdo.

Segundo os PCN (1997):

> Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc. A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. (BRASI, 1997, p. 51)

Observa-se que de acordo com a variedade presente nas atividades realizadas, os estudantes buscam por fatos, percebem falhas, realizam generalizações, mesmo que suas sínteses e análises sejam parciais, é possível averiguar se o conceito ensinado foi assimilado pelo educando.

Para Zabala (1998) a maneira mais adequada de avaliação dos conceitos é observando como os estudantes usam estes conhecimentos no seu dia a dia em explicações simples e espontâneas. De acordo com o que sugere Darido (2011) A avaliação deve propor que se observe a utilização dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e, sobretudo, nos diálogos entre os alunos, e entre o professor e os alunos. Às vezes, o tempo não é suficiente para observá-los em todas

estas situações daí pode-se pensar em uma prova escrita, mas é preciso ter claro as limitações quanto a avaliar de fato a aprendizagem do aluno.

Neste contexto o escopo da avaliação é averiguar se os educandos aprenderam os conceitos difundidos nas aulas de Educação Física. Para Darido (2011) apesar de ser muito utilizada como instrumento de avaliação as provas escritas, porém não devem mostrar apenas o que foi ensinado pelo docente, e sim possibilitar que se observe que esses conceitos foram assimilados e interpretados, podendo ser usado na resolução de problemas e sua aplicação no cotidiano.

É possível perceber que não é porque se trata de conteúdos conceituais que envolvem conhecimento e cognição que somente provas escritas são propostas para avaliar. Utilizar a observação da utilização de conceitos em trabalhos de grupo, debates, exposições e no diálogo entr e professor e aluno, pode ser uma saída para propor uma avaliação, mais democrática e fidedigna.

2.4.2 Dimensão Procedimental

A dimensão dos conteúdos procedimentais compõe técnicas, habilidades ou procedimentos executados visando algum objetivo. Implica o saber fazer, neste contexto o conhecimento sobre determinado domínio do saber fazer só consegue ser analisado quando é aplicado. Apesar da repetição e prática serem importante para aprendizagem, apenas ela não é o suficiente, como ressaltou Zabala (1997) é preciso ter significado, objetivo e sentido na realização de movimentos, a prática dos movimentos deve ser compreendida.

> Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula. (BRASIL 1998, p. 52)

Os conteúdos procedimentais estão ligados ao saber-fazer na disciplina de Educação Física. Para Zabala (1998) é através dos conteúdos procedimentais, ou seja, habilidades e estratégias que o estudante consegue construir e adquirir conhecimentos necessários para resolução de problemas e ser protagonista no processo ensino aprendizagem.

Os testes físicos servem para avaliar os alunos nas suas capacidades físicas e habilidades motoras, os resultados devem ser comparados com a evolução do desempenho do próprio educando. Segundo Darido (2011) além dos testes físicos pode-se avaliar as pesquisas de noticiários realizadas pelos alunos e seus posicionamentos críticos, a confecção de livros, brinquedos, pesquisas de textos, imagens a partir das suas percepções, montagem de painel com temas relevantes para disciplina, entre outros.

Desta forma, observa-se que avaliar a dimensão procedimental não se refere apenas a provas físicas, desempenho esportivo ou medalhas, trata-se de avaliar o saber fazer de variadas maneiras articulando redes conceituais interdisciplinares.

2.4.3 Dimensão Atitudinal

Já os conteúdos atitudinais estão relacionados a moral, valores e normas. Conforme sugere Carvalho (2012, p. 33) na dimensão atitudinal dos conteúdos deve-se propor “atividades que levam os alunos à tomada de decisão fundamentada e críticas sobre o desenvolvimento social”.

De acordo com os PCN (1998):

> O aspecto atitudinal dos conteúdos encontra-se relacionado com os pilares, aprender a viver junto e aprender a ser, de forma que, o indivíduo na sua vivência e em relaciona-se com outros adquira valores e concepções de mundo e seja atuante e crítico no mesmo. Esta dimensão dos conteúdos demanda a reflexão sobre situações concretas, para que valores e posturas sejam promovidos tendo em vista o cidadão que se tem a intenção de formar. (BRASIL, 1998, p.30).

Sabe-se que o ensino das atitudes e valores é complexo e abrangente do ponto de vista pedagógico. Para aprender sobre valores e respeito é necessária uma prática pedagógica coerente, em que os valores atitudinais que se desejam alcançar sejam mostrados no relacionamento entre os indivíduos e na escolha dos temas propostos.

A escolha dos conteúdos na perspectiva dos valores atitudinais requer uma tomada de decisão ética e comprometida, pois está ligada intrinsecamente ao papel da escola na formação do cidadão.

A relevância de tratar esta dimensão dos conteúdos nas diferentes temáticas do ensino é garantir-lhes o tratamento adequado, para que o educando desempenhe de maneira ampla, -harmoniosa e equilibrada a função social da escola.

Avaliar a aprendizagem das dimensões atitudinais é bastante complexo como afirma Zabala (1998) para avaliar os conteúdos atitudinais, averiguar o que o aluno aprendeu é preciso que ocorra situações de conflito. Durante os jogos, esportes, ginásticas, conhecimentos sobre o corpo, danças e lutas os educandos passam por várias situações desafiadoras, tais como: movimentos, utilização do espaço e dos materiais, regras, falhas, dificuldades, entre outras ocorrências que ocorrem conflitos frequentes. A avaliação da dimensão atitudinal pode acontecer por meio da observação sistemática destas relações sociais realizando os registros em fichas através das observações das atitudes e situações atípicas dos educandos durante as aulas.

Segundo Darido (2005) Espera-se dessa forma 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.

O docente deve agir de maneira democrática, propor situações de convivência pacífica, dialogar sobre divergências, tendo sempre com o foco principal a formação do cidadão.

2.5 TEORIAS DA AVALIAÇÃO

Para melhor entender o processo avaliativo na Educação Física é necessário que se observe a teoria da avaliação que dá suporte à prática pedagógica dos docentes no âmbito escolar. As tendências pedagógicas que mais inspiraram a avaliação na escola foram: liberal tradicional, tecnicista, liberal renovada não-diretiva e progressista. As características que constituem estas tendências induziram o campo da Educação Física, no que diz respeito aos objetivos, procedimentos de avaliação e até mesmo dos critérios avaliativos.

Baseado na literatura que se refere à avaliação na escola, Souza (1993) conceituou as tendências de avaliação que podem estar presentes nas aulas de Educação Física. Segundo a autora, a avaliação na área da Educação Física Escolar compõe-se de três tendências, estas são: clássica ou tradicional, humanista-reformista e crítico-social.

Quadro 1 - Matriz analítica das tendências de avaliação do ensino-aprendizagem na educação física escolar

Avaliação do ensino--aprendizagem	Tendência clássica (quantitativa)	Tendência humanista-reformista (qualitativa)	Tendência crítico-social (participativa)
Tendências da educação	**Reprodutivista, técnico--tradicional**	**Humanista modernizante**	**Crítico-social e transformadora**
Propósito do processo avaliativo	Medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir.	Realizar o controle da própria aprendizagem, sendo este processo feito pelo aluno.	Julgar qualitativamente a participação mútua e permanente na prática educativa por professores e alunos, no processo de transformação social.
Objetivos de avaliação	Ênfase nos conteúdos motores (valências físicas, estruturas psicomotoras de base e habilidades desportivas e técnicas).	Ênfase nos aspectos psicológicos. O principal objetivo é o motivo ou os motivos internos do próprio indivíduo, determinados pelo próprio educando.	Ênfase nos conteúdos culturais universais da Educação Física, redimensionados de acordo com a realidade, a crítica alternativa e a prática social.
Referências e critérios de avaliação	Avaliação por normas e critérios institucionalmente estabelecidos. Os padrões de movimentos preestabelecidos informados pela Biomecânica, rendimento observado em tabelas específicas e pelo sucesso em competição.	Critérios individuais. O aluno deverá definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende.	Critérios discutidos por todos os elementos envolvidos na prática educativa e avaliação recíproca. Critérios estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante, visando à prática social dos conteúdos criticados.
Funções da avaliação	Ênfase na avaliação somativa, de forma fragmentada e classificatória.	Ênfase na avaliação formativa.	Ênfase na avaliação como constante diagnóstico.
Responsabilidade pela avaliação	Professor e equipe pedagógica.	Os alunos.	A comunidade.
Procedimentos de avaliação	Padronizados e de fácil quantificação, evidenciando a produção da informação ou habilidade.	Autoavaliação	Estabelecidos de acordo com a natureza e o objeto a ser avaliado.
Principais autores	Popham (1977); Skinner, Bloom e Harrow Tyler (1973).	Oliveira (1985), Rogers, Dewey e Maslow,	Luckesi (1984); Freire (1982); Demo (1987), Libâneo (1992) etc.

Fonte: Souza (1990, p. 51)

2.5.1 Tendência clássica

A tendência clássica surgiu da junção dos conceitos comuns das tendências tradicional, tecnicista e militarista recebeu influências da área biológica e da fisiologia.

Na tendência clássica de acordo com Mizukami (1996) o comportamento dos estudantes é descrito e mantido por reforçadores, por exemplo: elogios, graus, notas, reconhecimento dos professores e alunos.

Um dos aspectos mais relevantes desta tendência da avaliação é o caráter quantitativo e é realizada através de testes que analisavam a aptidão física e o desempenho técnico, visto que, as aulas eram em prol do desenvolvimento físico por meio da ginástica e dos esportes. Para Rios e Alsina (2002) a ênfase na avaliação

tradicional, foi o psicométrico, no qual tinha o intuito de implantar um processo de medição baseado em alguma característica psíquica ou comportamental.

Durante muito tempo a Educação Física e o esporte determinaram a função do processo de avaliação em selecionar talentos, campeões e futuros atletas limitando o indivíduo a um objeto a ser medido e observado, com valores do mundo capitalista, tais como: rendimento, competição e elitização.

De uma maneira geral esta tendência restringia-se a avaliar o desempenho motor, aptidão física, quantitativo de acertos e erros, através de testes, de maneira somativa e classificatória.

2.5.2 Tendência Humanista- Reformista de Avaliação da Educação Física Escolar

A tendência humanista- reformista da avaliação também é pautada em alguns princípios da educação liberal, surgiu devido às críticas ao modelo de educação tradicional. Nesta tendência o viés principal estava em torno da análise dos aspectos internos do aluno, os fatores psicológicos, as dimensões psicomotoras e comportamentais dos alunos, através da utilização da autoavaliação, por caracterizar-se não punitiva e levar em consideração as peculiaridades do indivíduo, na construção de conhecimento.

Valoriza-se as experiências que os alunos possuem, com a premissa de que cada indivíduo é único e capaz de determinar o que lhe é importante em termos de aprendizagem. Assim como preconiza Souza (2011) através da valorização das experiencias dos alunos, cria-se uma autoavaliação sistematizada, o aluno se torna responsável pela sua aprendizagem e passa a verificar se seus objetivos foram alcançados.

2.5.3 Tendência Crítico- Social dos Conteúdos na avaliação da Educação Física Escolar

A Tendência Crítico- Social dos conteúdos fundamentou-se nas ideias das pedagogias progressistas de que a educação é um meio para transformação social. De acordo com Souza (1993, p. 128), a tendência crítico-social, “considera-se a avaliação um processo de conhecimento das manifestações relevantes na realidade social, questionando-a para buscar transformá-la”.

Nesta tendência considera-se importante avaliar de maneira integral, ampla e constante e participativa. Dessa maneira, o incentivo e desenvolvimento de práticas avaliativas em que os professores, escola, integração comunidade-escola e alunos são submetidos à avaliação. Os alunos são participantes ativos do processo avaliativo, dentro das suas limitações avaliando os colegas, professores, as atividades que ensinadas e a si mesmo, contribuindo positivamente para sua formação enquanto cidadão crítico e reflexivo.

A tendência Crítico-Social era baseado nas verificações de mudanças do grupo dos conteúdos referentes aos princípios sociais e culturais da Educação Física, observadas por meio dos debates, conversas em grupo e elaborações coletivas.

Souza (1990) construiu uma matriz analítica das principais tendências da avaliação do processo ensino aprendizagem, que foram apresentadas acima, que se apresentam no âmbito da educação física na escola.

2.6 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O primeiro ciclo é marcado pela simbologia das brincadeiras e a individualidade que vai se processando até que se alcance os jogos mais interativos e regrados, priorizando os jogos mais simples. Distinguir as experiências e competências dos movimentos das meninas e meninos, as atividades devem ser constituídas de ludicidades, cooperação e competição, misturando sempre de maneira equilibrada as brincadeiras que os meninos se envolvem mais, por exemplo: jogos com bola, corrida e agilidade e outras que interessam mais as meninas, são estas: lengalenga, danças e pequenas coreografias. Jogos que auxiliem no desenvolvimento da percepção espacial devem ter destaque nos conteúdos, pois possibilitam a compreensão dos próprios deslocamentos, proporcionando representações mentais do espaço.

Nos aspectos motores os conteúdos devem ser diversificados, de acordo com o PCN (2001, p. 48) “correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e rebater com diversas partes do corpo e com objetos, nas mais diferentes situações.”

Segundo o PCN (2001) os alunos devem ter contato com objetos como: bolas, cordas, elásticos, bastões que garantem espaço e tempo para. A inclusão de atividades em circuitos de obstáculos é favorável ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais. Dentre os conteúdos previstos para o primeiro ciclo estão:

> participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas;
> • explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extraescolares;
> • participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;
> • resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor;
> • discussão das regras dos jogos;
> • utilização de habilidades em situações de jogo e luta, tendo como referência de avaliação o esforço pessoal;
> • resolução de problemas corporais individualmente;
> • avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor;
> participação em brincadeiras cantadas;
> • criação de brincadeiras cantadas;
> • acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo;
> • apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
> • participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano;
> • participação em atividades rítmicas e expressivas;
> • utilização e recriação de circuitos;
> • utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
> • desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
> • diferenciação das situações de esforço e repouso;
> • reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo. (BRASIL, 2001, p.48-49)

Os conteúdos expostos acima, precisam ser avaliados de maneira que o professor e os alunos consigam observar as falhas e evoluções, para que reoriente suas práticas e assim possam melhorar o processo de aprendizagem. No primeiro ciclo, assim como preconiza o PCN (1997, p. 49) entre os critérios de avaliação previstos estão:

> • 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. (BRASIL 1997, p. 49)

No segundo ciclo espera-se que os alunos já estejam melhor adaptados a rotina escolar e tenham o domínio de habilidades e competências. Nas aulas de Educação Física já conseguem interpretar as regras do jogo e se organizam de maneira autônoma e independente, bem como já possuem capacidade de solucionar seus problemas durante o jogo. Desta maneira, podem se aprofundar-se de forma mais complexa nos conhecimentos de jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas. Já deve reproduzir brincadeiras e jogos e ser capaz de ampliar e transformar, além de entenderem de forma mais esclarecida os jogos e brincadeiras, vivenciando as brincadeiras ensinadas nas aulas durante os intervalos, recreio, entrada e saída da escola. O desenvolvimento de estratégias dos jogos durante as problemáticas que surgem na prática. De acordo com os PCN (1997) em relação ao grau de dificuldade das atividades propostas:

> O grau de dificuldade e complexidade dos movimentos pode aumentar — um pouco mais específicos, com desafios que visem um desempenho mais próximo daquele requerido nas atividades corporais socialmente construídas. Por exemplo, correr quicando uma bola de basquete, saltar e arremessar em suspensão, receber em deslocamento, chutar uma bola de distâncias mais longas etc. (BRASIL, 1997, p. 51)

Observa-se um grau maior de dificuldades nas atividades propostas para o segundo ciclo, visto que, os educandos já se encontram motoramente mais desenvolvidos. A utilização do espaço para realização dos jogos e brincadeiras

Deve ser feita em pequenos grupos (através de habilidade, afinidade pessoal, conhecimentos específicos, idades), trocando algumas vezes com situações e grupo que envolvem todos da classe. Por exemplo: dividir a quadra em partes e cada parte desenvolver uma atividade e depois alternar os grupos. Proporcionando condições da classe vivenciar determinados movimentos e perceber seus avanços e limitações. Nesta etapa de escolaridade a apreciação de manifestações da cultura corporal pode ocorrer com mais aspectos e detalhes.

> • participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas;
> • observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas;
> • expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas;
> • apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos;
> • reflexão e avaliação de seu próprio desempenho e dos demais, tendo como referência o esforço em si, prescindindo, em alguns casos, do auxílio do professor;
> • resolução de problemas corporais individualmente e em grupos;
> • participação na execução e criação de coreografias simples;
> • participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;
> • apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
> • valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;
> • acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação;
> • participação em atividades rítmicas e expressivas;
> • análise de alguns movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socioculturais e biomecânicos;
> • percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano;
> • utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças;
> • desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades;
> • diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso. (BRASIL, 1997, p. 54- 55)

Apesar de trabalhar com temas que envolvem corpo e movimento a Educação Física na escola busca a formação do cidadão com um todo, assim como preconiza Palma (2010) quando afirma que a Educação Física é um componente curricular, não apresenta diferenciações das outras disciplinas, somente no fato de cada uma ter sua especificidade. Contudo, deve ser considerada uma disciplina que assim como as outras é capaz de ensinar conhecimentos.

Para Bratifische (2003), a Educação Física atualmente, busca que os educandos experimentem as habilidades físicas através de conhecimentos que dão destaque ao corpo, ao esporte, as lutas, danças e ginástica, corroborando para o enriquecimento da linguagem psicomotora. Com o passar dos anos, a avaliação escolar também sofre mudanças do comportamento humano, das novas tecnologias, entre outras. Logo, avaliar em Educação Física significa reconhecer, diagnosticar, valorizar e o desenvolvimento da expressão individual para constatar o que os alunos aprenderam, buscando formar um cidadão crítico e reflexivo capaz de intervir na sociedade que se encontra inserido.

2.7 EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular [10] (BNCC) passa a fazer parte da área das “Linguagens”, bem como, os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. De acordo com o que diz o documento, a Área de Linguagens BNCC (2017, p. 328): “[...] trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas”. No documento abre-se uma lacuna para ampliação dos conteúdos desenvolvidos através de “[...] recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação.

As Linguagens, “[...] de grande complexidade e constituidoras da subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de apreciação estética” (BRASIL, 2016, p. 21) fornecem ao sujeito subjetividade por meio da interação com práticas de linguagens, refletir a respeito da utilização e simbologias que envolvem a linguagem, a compreensão da diversidade de manifestações da língua, dos movimentos e das artes.

A BNCC da Educação Física (2017) é componente curricular que trata das práticas corporais e seus signos e códigos sociais, visto como manifestação das expressões do sujeito, ao longo do decorrer dos anos. Nesta perspectiva, o movimento humano está atrelado a cultura e não somente ao deslocamento de tempo e espaço corpo ou de partes deste.

Segundo BNCC (2017, p. 214) “Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.” Desta maneira, é viável possibilitar aos alunos reconstruir conhecimentos ampliando a reflexão e percepção dos seus movimentos e requisitos para cuidado de si e dos outros, além de se apropriar da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação como cidadão na sociedade.

É importante salientar que a Educação Física permite experiências ricas as crianças e adolescentes e adultos na Educação Básica, oferecendo caminhos a um

[10] A BNCC foi elaborada para atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE) e tem por objetivo melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

universo cultural bastante abrangente, o qual constitui vivencias corporais, lúdicas, emotivas que norteiam as práticas emotivas na escola.

O documento preconiza os elementos de suma importância para a prática corporal:

> Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.” (BRASIL, 2017 p. 214)

É relevante explicitar que o documento se refere as práticas corporais realizadas fora do campo das obrigações rotineiras como, religião, cuidados domésticos e higiene, as quais os indivíduos realizam com um objetivo específico, sem caráter instrumental.

No aspecto de unidades temáticas a BNCC (2017) dá ênfase a diversidade de conteúdos nas aulas, para que o estudante tenha acesso à maior quantidade de práticas corporais e que estejam prontos para receber a variedades que lhe são apresentados.

Os professores devem elencar diversas dimensões do conhecimento, visando os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais ao realizar o planejamento das suas aulas.

Na perspectiva da BNCC (2017), existe várias possibilidades diferentes para proporcionar vivências diferentes aos educandos, até mesmo as que são pouco conhecidas pelos professores, como por exemplo, estimular os alunos a pesquisar assuntos relacionados a temática da Educação Física e trazer seus achados para debater com a turma.

O documento especifica as competências que devem ser abordadas na disciplina de Educação Física para o Ensino Fundamental, são elas:

> 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
> 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
> 3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
> 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.

> 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
> 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
> 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
> 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
> 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
> 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2017, p. 223)

O documento sugere competências e conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, apesar de recomendar temas diversificados, repletos de significação e voltados para realidade do aluno, com o intuito de proporcionar aos alunos de diferentes regiões do país acesso aos mesmos conteúdos, de forma igualitária, as BNCC (2017) não se refere, em momento algum, a avaliação dos conteúdos nas aulas. Mostrando a falta de uma sistematização referente a avaliação dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Para Luckesi (2003) a função principal da avaliação é suprir a qualidade da aprendizagem do estudante, possibilitando uma qualificação da aprendizagem na educação formal. Sem avaliação fica inviável garantir um ensino de qualidade. A BNCC por não abordar o tema avaliação, acaba deixando lacunas a utilização livre de instrumentos avaliativos, sem que haja uma organização sistemática, além de deixar os instrumentos e critérios de avaliação na disciplina de Educação Física sem nenhuma orientação ou critérios específicos, podendo o docente avaliar da forma que preferir, ou ainda, não avaliar.

Desta maneira, desenvolver conteúdos, os quais são estabelecidos apenas as competências, deixando de lado os critérios avaliativos e os instrumentos para avaliar, torna a prática sem sentido. A função da avaliação é oferecer ao professor informações para detectar o nível de aprendizagem que o aluno se encontra, para que, desenvolva formas para avançar através dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 1997).

2.8 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Almejando conseguir atualizar o documento distribuídos em 2010 pela rede municipal do Rio de Janeiro, legitimando a atuação do componente curricular no ensino fundamental da rede Municipal de Ensino no Rio de Janeiro, um grupo de professores em ação grupal e por meio de debates e diálogos com a Coordenadoria de Educação, de maneira contínua, processual e democrática começou a elaboração dessa atualização em 2012 e finalizando em 2016. O documento busca uma intervenção pedagógica que contribua para formação do indivíduo crítico, reflexivo e autônomo, capaz de ser socialmente ativo e consciente do seu papel enquanto cidadão que pode transformar a sociedade onde vive.

2.8.1 Histórico da elaboração das Orientações Curriculares

Neste documento as orientações baseiam-se nos princípios norteadores preconizados por Luckesi (2002) a avaliação não pode se restringir apenas a dar notas, conceitos ou classificar, excluindo, selecionando e o aluno, mas deve acolher o educando, como um “ato amoroso”.

O autor sugere uma diferenciação entre provas e exames- que exclui e seleciona- da avaliação- que transforma e acolhe. A avaliação como ato amoroso integra, inclui e acolhe. Deve ser analisado qualitativamente. Maturana (1999) diz que é preciso valorizar o conhecimento adquirido pelas crianças, visando relacioná-lo com a realidade em que está inserida se que incentive a competição.

De acordo com estes autores, a avaliação possui as seguintes funções, que atuam de forma interdependente:

> Pedagógico - didática: a partir dos resultados do processo avaliativo, pode-se e evidenciar ou não o atendimento aos objetivos propostos.
> Diagnóstica: está presente na etapa inicial, conduz à tomada de decisão e encaminha atos futuros, redirecionando, se necessário, o processo de ensino e aprendizagem.
> Promoção do auto compreensão do discente/docente: no sentido de se saber como se está e decidir onde se quer chegar, identificando avanços e dificuldades.
> Motivação para o crescimento e auxílio na aprendizagem: identificar o limite para prosseguir em direção a resultados mais satisfatórios, manifestando as necessidades dos(as) discentes, na direção de seu crescimento.
> Aprofundamento da aprendizagem: avaliação enquanto exercício para a manifestação da aprendizagem. Uma oportunidade de aprender de forma significativa, aplicando o conteúdo, aprofundando-o.
> Controle: refere-se às formas, à frequência das avaliações e à qualificação de seus resultados, a partir de diversas atividades. (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 95)

A avaliação deve servir de base para o diagnóstico e para os debates e diálogos e para reorientação do processo de ensino e aprendizagem. Na Educação Física escolar, devido a receber influências de instituições militar, médica e esportiva (BRACHT, 1992), a ênfase no esporte de alto rendimento e foco no tecnicismo (OLIVEIRA, 2010).

Segundo as Orientações Curriculares de Educação Física do Rio de Janeiro [11](2016) os professores de Educação Física Escolar normalmente realizam avaliações diagnósticas e somativas, respectivamente, no início e no fim de cada período letivo. Enfatizando a presença nas aulas, as habilidades motoras, testes de aptidão física, limitando-se a dimensão biológica enquanto critério para aprovação ou reprovação. Quando avaliam aspectos cognitivos, os (as) docentes têm-se limitado a avaliar o conhecimento de regras dos esportes, geralmente coletivos, predominantes nos planejamentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BARBOSA, 1999). Em alguns casos, os professores atribuem notas utilizando a frequência às aulas durante o ano letivo, diminuindo a importância da avaliação e fragmentando com as funções que lhe são atribuídas.

A OCEF (2016) dentro da perspectiva avaliativa os professores devem optar por instrumentos de critérios avaliativos capazes de avaliar os objetivos apresentados na perspectiva de Zabala (1998) que envolvam as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Desta forma, as OCEF (2016, p. 96), sugerem:

> Para que sejam inseridos instrumentos avaliativos atrelados às perspectivas conceitual (a provas; seminários, debates e dinâmicas de grupo), bem como a avaliação procedimental (o trabalho em grupo; a confecção de maquetes; as atividades práticas individuais ou coletivas; a elaboração de exposições e feiras), além da perspectiva atitudinal (como “fichas de observação” capazes de anotar o envolvimento dos(das) discentes com as propostas docentes; a assiduidade, os valores demonstrados nas vivências das aulas, a proatividade na participação nas situações-problemas apresentadas, a afetividade, a solidariedade e o respeito aos colegas; além da inclusão da autoavaliação, garantindo uma avaliação participativa. (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 96).

Corroborando com a orientação presente acima, Barbosa (1999) diz que a avaliação deve ser contínua e formativa, deve acontecer durante o período letivo paralelo ao processo de ensino e aprendizagem. Para que uma avaliação crítica em

[11] Este material foi produzido pela equipe de apoio pedagógico da Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação, com a colaboração de professores da Rede Municipal de Ensino e sob a orientação de um consultor. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104949/O_C_Ed_Fisca.pdf. Acessado em: 20 janeiro de 2020.

Educação Física, devem ser consideradas algumas prioridades pelo professor, dentre elas: combate ao tecnicismo, que visa alcançar a performance e alto rendimento em detrimento de questões políticas e socioculturais, excluindo e selecionando os melhores preparados, provocando desta maneira, uma desmotivação e exclusão nas aulas de Educação Física escolar. O Coletivo de Autores (1992) fala de uma avaliação em Educação Física Escolar com um sentido, uma finalidade, um conteúdo e uma forma: “O sentido que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico (...) As finalidades são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento (...). O conteúdo advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade. A forma é dialógica, comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa, participativa”. (p. 112-113, grifo meu). Percebe-se que os professores de Educação Física em alguns casos, por falta de conhecimentos sobre as funções da avaliação, assim como a importâncias da sua elaboração, com o objetivo de diagnosticar, auxiliar na tomada de decisões, otimizando o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire (2006) a avaliação pode ser realizada por meio das “fichas de observação” acerca dos(das) alunos, suas evoluções e limitações em termos de afetividade, socialização, motricidade e cognição, respeitando a realidade da escola, da turma e de cada estudante.

Segundo as OCEF (2016) os professores acham dificuldades para justificar os métodos avaliativos utilizados nas aulas; o motivo pelo qual o aluno não aprendeu; relacionarem os instrumentos da avaliação que puseram em prática, às possibilidades e condições do(a) discente de ser avaliado em termos dos critérios estipulados, relacionados aos conteúdos ensinados em suas dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental, assim como aos objetivos a serem atingidos. Percebe-se que ainda existe carência na formação docente no que diz respeito à avaliação. As OCEF (2016) visam priorizar o “saber docente”, possibilitando tornar as práticas avaliativas exitosas na Rede Municipal do Rio de Janeiro, mesmo havendo barreiras na rotina de algumas unidades escolares. A respeito sobre algumas orientações para a avaliar as aulas de Educação Física, o Coletivo de Autores (1992) destaca que a prática avaliativa deve estar atrelada ao projeto histórico e político de sociedade, da escola e da Educação Física Escolar, sendo utilizada para nortear uma reavaliação do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deve ser

dialógica, participativa, comunicativa e interativa, envolvendo professores e alunos. Considerando fatores como a individualidade de cada um no processo de aprendizagem, ser crítico em relação a aprendizagem do aluno, em relação a sua história, enfatizando a ludicidade e a criatividade, em detrimento do princípio do rendimento e da seleção dos mais aptos, e entender as notas e conceitos enquanto síntese qualitativa do processo individualizado da aprendizagem.

As OCEF do município do Rio de Janeiro (2016) sugerem que sejam realizadas reflexões críticas sobre o formato tradicional da avaliação escolar, nas aulas de Educação Física, que o docente reflita a respeito dos aspectos metodológicos da avaliação: O que eu devo avaliar? Para que eu preciso avaliar? Quem deve avaliar? Quando e como posso avaliar o processo de ensino e aprendizagem? Responder a essas perguntas com uma concepção de avaliação, enquanto “ato amoroso” (LUCKESI, 2002), é o elemento desafiador necessário para promover mudanças na avaliação em Educação Física Escolar, em prol da coerência com a nossa concepção de Educação e Sociedade, nossos objetivos de ensino, o projeto político-pedagógico da escola e da participação coletiva nos processos avaliativos na escola

Segundo as OCEF do Rio Janeiro (2016) a avaliação deve ser:

> 1. Aquilo que estabelecemos que o (a) discente deva aprender – conhecimentos, habilidades, valores, atitudes – ou seja, o que pretendemos ensinar.
> 2. Para conhecermos os (as) discentes – suas necessidades, interesses, sugestões – para diagnosticar o que está sendo aprendido e aprimorar o processo ensino e aprendizagem, a partir da tomada de novas decisões.
> 3. De forma “participativa”, promovendo o diálogo entre o docente e o corpo discente, estimulando o seu protagonismo; além de outros setores da escola e da comunidade, como as famílias, por exemplo.
> 4. Ao longo do período letivo, de forma contínua, permanente e formativa, valorizando o processo da aprendizagem, em detrimento da supervalorização da mensuração, traduzida pela nota, sem a devida reflexão qualitativa.
> 5. De forma diversificada, utilizando diferentes instrumentos, como observações sistemáticas, com fichas ou relatórios; seminários em grupo; autoavaliação, que permita ao (à) discente conhecer seus limites e possibilidades; pesquisas individuais ou em grupos; debates, como o júri simulado; dinâmicas de grupo acerca dos conteúdos; interpretação de desenhos, sobretudo no trabalho com discentes da Educação Infantil e do 1.º segmento do Ensino Fundamental; recriação de jogos, com novas regras, usos do espaço e dos materiais disponíveis; organização de festivais e jogos escolares, nos quais os discentes possam aplicar os conhecimentos adquiridos, desenvolvendo sua autonomia; provas, entre outros instrumentos possíveis e adequados. (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 99)

O documento preconiza ainda, que os instrumentos de avaliação aplicados na Educação Física Escolar forneçam informações para serem interpretadas e organizadas a respeito dos aspetos atitudinais dos estudantes, participação, proatividade quando solicitados a solução de problemas propostos pelo professor, desempenho de acordo com o envolvimento nas atividades.

Segundo González e Schwengber (2012) enfatiza a autoavaliação, ou seja, estimular o discente a produzir um juízo de valor sobre si mesmo. A avaliação em dupla ou por grupos pode ser mais uma sugestão.

A elaboração dos instrumentos de avaliação de acordo com Luckesi (2002) deveria ser atrelado aos conteúdos planejados, ensinados e aprendidos; compatibilizar o nível de dificuldade, equilibrar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado e aqueles que foi ensinado e aprendido; utilizar uma linguagem clara e acessível, elaborar instrumentos que colaborem para aprendizagem.

Seguindo os preceitos do Coletivo de Autores (1992) que sugere uma avaliação nas aulas de Educação Física Escolar envolvida com a equipe pedagógica da escola e seu projeto político pedagógico; que analise os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação, buscando a sua ampliação e aprofundamento; selecionar o sentido, a finalidade, a forma e o conteúdo; considerando o objetivo do plano de ensino, visando aprofundar e ampliar a visão do educando, evitando que as avaliações sejam focadas apenas nos resultados esportivos, no desempenho motor e na performance; substituir a medição, sem a devida avaliação qualitativa que considera a individualidade no processo de aprendizagem; emitir a nota sobre o aprendizado, relacionada às habilidades, conhecimentos e atitudes do aluno nas tarefas; analisar as dimensões quantitativa e qualitativa da avaliação, de acordo com a quantidade de tentativas necessárias para o discente absorver um novo movimentos ou às ações solidárias com outros alunos em uma prática dirigida; conhecimento nas atividades; diversificar os instrumentos e divulgar os resultados, estimulando o desafio e o interesse do aluno; perceber o erro como parte da aprendizagem para assimilação de um novo conteúdo e não como fonte de constrangimento e culpa; evitando as avaliações e posturas corporais, manifestação verbal a respeito dos alunos, dando destaque aos mais habilidosos.

Desta forma, as Orientações Curriculares de Educação Física para o ensino fundamental do Rio de Janeiro (2016), recomenda que a avaliação seja realizada de forma contínua, permanente, cumulativa, formativa e possibilitando a inclusão,

evitando selecionar, classificar e enfatizar os mais aptos. A avaliação deve favorecer a inclusão e aprendizagem de todos, reconhecendo as diferentes formas de aprendizagem entre os professores, estimulando o autoconhecimento e a autocompreensão relacionados as suas competências, buscando a compreensão de suas potencialidades, motivação e desenvolvimento enquanto cidadã, almejando promover o prazer e o interesse pela prática de exercícios e pela atividade física.

3 Capítulo III– Análise e discussão dos resultados

Os docentes participantes desta pesquisa foram selecionados por conveniência. Todos os cinco professores, que atuam ministrando aulas de Educação Física para o primeiro segmento do Ensino Fundamental na escola selecionada foram abordados para pesquisa em tela. Foi realizada uma reunião com a diretora da escola e os professores da disciplina citada. Os objetivos da pesquisa foram explicados e as dúvidas sanadas. A diretora da unidade de ensino assinou a anuência, os professores receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também foram entregues aos participantes, dois questionários semiestruturados, composto de questões abertas, para que pudessem responder em um momento oportuno e ter a garantia da privacidade. Após uma semana, os respondentes devolveram os questionários devidamente preenchidos.

Este capítulo tem a finalidade de apresentar, analisar e interpretar os dados através da aplicação do instrumento de pesquisa. A pesquisa realizada foi qualitativa e descritiva. O instrumento de pesquisa foram dois questionários. O primeiro com questões referentes a formação acadêmica e experiência profissional do docente e o segundo questionário, com questões buscando investigar a forma de avaliação utilizada pelo professor em suas aulas de Educação Física

A análise dos dados baseou-se no objetivo geral do presente estudo que foi averiguar quais são os métodos de avaliação utilizados pelos professores de Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental, numa escola municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro, pertencente à 10ª CRE[12], como também os objetivos específicos que são: realizar levantamento bibliográfico sobre o tema da avaliação na educação física escolar, demonstrando possíveis lacunas apresentadas pelas obras; analisar como os professores da escola escolhida selecionam e aplicam os métodos de avaliação na educação física e elaborar uma cartilha de avaliação que sirva como alternativa e suporte pedagógico para que o docente utilize em seu dia a dia.

O questionário 1 (ver anexo 1- Instrumentos de Pesquisa) teve o intuito de revelar o perfil docente com questões voltadas a formação acadêmica e profissional.

[12] A 10ª Coordenadoria Regional de Educação, abrange escolas que ficam localizadas nos bairros: Santa Cruz, Paciência, Cosmos, São Fernando, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Sepetiba e Jardim Maravilha. A Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, conta com onze Coordenadorias Regionais para dividir as atribuições da Educação do Município do Rio de Janeiro, essa divisão se dá de acordo com a localização dos bairros.

O questionário 2 (ver anexo 1- Instrumentos de Pesquisa) buscou apresentar a opinião dos educadores a respeito da avaliação nas aulas de Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

3.1 DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A participação dos professores na pesquisa foi composta por cinco docentes, que atuam nesta unidade escolar.

O questionário I buscou identificar o perfil acadêmico e profissional destes professores. A tabela a seguir mostra as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Dados do Questionário	Profº G	Profº J	Profº M	Profº D	Profº H
Idade	54	32	43	50	43
Instituição de Formação	Particular	Pública	Pública	Privada	Pública
Ano de Formação	89	2012	2001	1992	2001
Curso de Pós-Graduação na área	Pós Lato Sensu	Pós Lato Sensu	Não	Pós Lato Sensu	Não
Tempo de exercício da profissão de Professor de Educação Física	30 anos	5 anos	17anos	12 anos	12anos
Atuou na rede privada	Sim	Não	Sim	Não	Não
Tempo de atuação como professor de Educação Física na Prefeitura do Rio de Janeiro	16 anos	5 anos	12anos	12anos	12anos
Frequenta Congressos/ Cursos de Atualização Profissional	Sim	Não	Não	Sim	Não
Segmento de Ensino Fundamental que atua	Primeiro	Primeiro e Segundo	Primeiro e Segundo	Primeiro e Segundo	Primeiro

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação ao questionário 2, com 10 questões abertas. A formação das categorias foi realizada de acordo com Bardin (2011), após a seleção do material e a leitura exploratória, a exploração ocorreu através da codificação, que se concretizou em função da repetição das palavras, foram executadas unidades de registro, de acordo com a observação dos resultados, desta forma realizou-se a categorização progressiva.

Desta forma foram elaboradas cinco categorias, baseadas nas questões presentes no questionário 2, sendo a primeira: Função da Educação Física no Primeiro Segmento, que abrange as questões um e dois, sendo a primeira questão: Qual a função você atribui à disciplina Educação Física para o primeiro segmento do Ensino Fundamental? E a segunda questão: O que é a Educação Física para você? A segunda categoria elaborada foi Concepção de Avaliação, referente a questão três: Qual a sua concepção de avaliação na disciplina de Educação Física? A terceira categoria, chama-se Métodos Avaliativos refere-se a questão quatro: Quais métodos avaliativos você utiliza nas aulas de Educação Física? A quarta categoria, Instrumentos Avaliativos, foi baseada na questão cinco, seis, sete e oito que correspondem respectivamente : “Quais instrumentos avaliativos você utiliza nas suas aulas de Educação Física?”, “A escola que você trabalha faz alguma exigência de preenchimento de fichas, diários de classe ou algum tipo de registro formal para lançamento de notas da disciplina de Educação Física?”, “Você transforma sua avaliação em notas ou conceitos?”, “O que você faz com os resultados obtidos das avaliações?”. A quinta categoria, Participação em Conselho de Classe, busca investigar como é a participação do professor no Conselho de Classe, as perguntas que serviram de base foram: “Você faz comentários da avaliação que realiza nas turmas durante o Conselho de Classe?”, “Em sua opinião seus colegas professores e equipe gestora da Unidade de Ensino consideram relevante a avaliação em Educação Física? Por que você acha isso?”

Para preservar o anonimato dos participantes, optou-se por nominar os sujeitos da pesquisa com a primeira letra do nome, por exemplo: Maria letra “M”, como são cinco os sujeitos, utilizamos cinco letras para representá-los.

Categoria 1: Função da Educação Física no primeiro segmento

De um modo geral os professores entendem que a Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental é de suma importância para o desenvolvimento físico e mental dos educandos, devendo proporcionar-lhes a formação integral, além de assim como as outras disciplinas, formar o cidadão crítico, reflexivo e capaz de intervir na sociedade em que vive através da cultura corporal de movimento.

Podemos observar as falas dos professores e perceber que concordam em alguns aspectos:

> “Proporcionar momentos de troca, de construção de laços afetivos de desenvolvimento das habilidades motoras funcionais e relacionais, para que o aluno vivencie esse movimento de diferentes formas dentro e fora da escola.” (Professor G)
>
> “A Educação Física é capaz de permitir aos alunos o saber corporal de movimento, formar o cidadão crítico e reflexivo.” (Professor J)
>
> “A função social de todos os componentes curriculares é contribuir para formar um cidadão crítico e ético.” (Professor D)
>
> “Desenvolver práticas corporais, trabalhar corpo e mente, os elementos da cultura corporal de movimento.” (Professor M)
>
> “Trabalhar a cultura corporal de movimento: jogos, esportes, danças e ginástica.” (Professor H)

Nota-se que os professores estão arraigados nos objetivos da Educação Física contemporânea, ou seja, aqueles ligados a cultura corporal de movimento, a criticidade e formação integral do cidadão. Deixando de lado, a visão tradicional da Educação Física que correspondia à esportivização, regeneração da raça e princípios militares.

A opinião similar dos professores (Professores G, J, M, D e H) em relação a função da Educação Física pode estar relacionada a época em que cursaram a Universidade, após os anos 80, quando houve transições políticas e econômicas que também influenciaram a área da Educação Física, nesta época foi maior número de publicações e pesquisas se opondo a visão tecnicista, esportivista e biologicista, surgiram novas abordagens e perspectivas para área da Educação Física. A Educação Física passou a abranger as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, enxergando os alunos como ser humano integral, capaz de desenvolver as manifestações da cultura corporal de movimentos (BRACHT, 1999)

Segundo os PCN (1997) no primeiro segmento do Ensino Fundamental, os

objetivos da Educação Física, que corresponde ao primeiro e segundo ciclo no PCN, são:

> • 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 (qualitativas e quantitativas);
> • 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. (BRASIL 1998, p. 47)

A Educação Física deve possibilitar aos alunos vivenciar brincadeiras, jogos de maneira que os alunos consigam resolver as situações problemas com respeito ao próximo, respeitar os colegas e professores, ser capaz de organizar jogos dentro e fora da escola.

De acordo com DARIDO (2001) nas aulas da Educação Física, os educandos devem jogar queimada, basquete, porém devem ser capazes de refletir sobre os benefícios destas atividades, porque são praticadas algumas manifestações culturais, relacionar as práticas com a mídia em geral, internet, televisão e outras. O professor além de ensinar a fazer, deve contextualizar as informações, como aprender a se relacionar com os colegas, reconhecendo os valores que estão inseridos na aprendizagem.

A Educação Física precisa ser responsável pela formação do cidadão, que consiga se posicionar de maneira crítica diante das novas formas da cultura corporal de movimento.

> A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade. (BETTI, 1992, 1994a).

As aulas de Educação Física permitem aos alunos maior interação com os colegas, favorecendo a socialização. Surgem também muitas situações problemas que devem ser resolvidas de forma pacífica e mediadas pelo professor sempre discutindo e levantando questões contestadoras com a intenção de promover a união, respeito e solidariedade.

De acordo com a BNCC (2016), a função da Educação Física no Ensino Fundamental é:

> Experimentar, fruir e apreciar a pluralidade das práticas corporais, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos às práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. Desconstruir e combater os preconceitos com relação às práticas corporais e aos seus participantes, compreendendo suas formas de produção e efeitos. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião. (BRASIL, 2016, p. 544-545).

Segundo a BNCC a Educação Física passa a pertencer a área de Linguagens já no Ensino Fundamental, visto que antes era apenas os PCN do Ensino Médio incluía a Educação Física na Área de Linguagens.

> [...] tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão, que permitam a participação dos/as estudantes de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2016, p. 99)

As respostas dos professores foram relacionadas aos objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental dos principais documentos norteadores na área da Educação Física: PCN, BNCC e autores considerados importantes para área. O que se pode ver é que os docentes estão antenados nos desafios da sua disciplina na escola.

Categoria 2: **Concepção de Avaliação**

Os professores tiveram respostas similares, é possível perceber que consideram avaliação um instrumento que possibilita compreender o nível de aprendizagem dos alunos. Apenas um professor se posicionou de forma contrária:

"Sou contra a avaliação no que diz respeito a atribuir notas e conceitos." (Professor G)

Nota-se que o Professor G associou o processo de avaliação da aprendizagem consiste na obtenção de nota e/ou classificação. Porém de acordo com o que diz o PCN (2001) a avaliação transcende a visão tradicional, de limitar os alunos por meio de notas e conceitos, ela, a avaliação, é parte integrante do

processo educacional, sendo atuações contínuas e sistemáticas à interpretação do conhecimento constituído pelo aluno. Definindo prioridades e localizando aspectos que demandam maior apoio ao aprendizado do aluno.”

Como podemos comparar com os dados do questionário I, o professor G apesar de ter respondido que está em constante atualização em Congressos Científicos, confundiu a avaliação com atribuição de notas e conceitos, no entanto, os documentos norteadores e a literatura atual da área nos remete a uma visão ampla da avaliação nas aulas de Educação Física. A avaliação quantitativa remete aos tempos do militarismo e ao autoritarismo que restringia o ato de avaliar a quantificar em notas, em aprovar ou reprovar o aluno, classificando-os em bons e ruins. A avaliação deve ir além, ser abrangente e sobrepor ao autoritarismo imposto pela sociedade, "diagnosticar qual a posição do aluno em determinado momento em relação aos objetivos fixados e por que tem ou não dificuldades de progredir" (SOUSA, 1993, p.148). A avaliação serve como forma de repensar o planejamento, rever os conteúdos, metodologia do ensino e a prática pedagógica.

Os PCN, servem como documento norteador para educadores, fundamentando as ações dos professores, em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos, já distribuído por faixa etária, facilitando a utilização deles.

A avaliação envolve muitos elementos a mais do que apenas os produtos da aprendizagem e classificação, e inicia-se muito antes do fim do bimestre, em momentos que antecedem o ensino-aprendizagem, devendo desenvolver-se depois de maneira contínua.

Segundo Luckesi (2005), a avaliação não deve ser um ato impensado, mas algo que valorize o aprendizado do aluno, observando-os, detectando as dificuldades e transformando-os no caminho do aprendizado. Além de permitir ao professor se auto avaliar, mudando suas estratégias e transformando suas metodologias. A avaliação não se aplica apenas ao aluno mas também ao desempenho do professor e as suas metodologias de ensino, pois se o aluno não aprendeu, pode ser que o professor não utilizou de uma metodologia que fizesse com que os alunos entendessem o que foi ensinado. Portanto, é necessário que o professor tenha embasamento teórico, conheça as diversas metodologias e renove, transforme o ato de ensinar ao seu aluno.

Segundo Luckesi (2005 p.172), “a avaliação é um ato amoroso, acolhedor e inclusivo, ajuizando a sua qualidade, dando lhe suporte para mudanças”.

Segundo o Professor M, a Secretaria Municipal de Educação demonstra não existir nenhum tipo de exigências com relação a avaliação nas aulas de Educação Física:

> "*Considero importante a avaliação na disciplina de Educação Física, porém pouco explorada na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Os professores do primeiro segmento não são estimulados a realizar nenhum tipo de avaliação*." (Professor M)

O Professor M, que segundo o questionário I atua na Rede Municipal do Rio de Janeiro há 12 anos, apesar de ter julgado importante a avaliação nas aulas de Educação Física, relatou que a Secretaria não faz imposição de registros obrigatórios em diários de classe ou registros formais. Logo, ele não realiza avaliação em suas aulas, ele justifica sua decisão ao fato de não receber estímulos da rede.

A pouca atenção que vem sendo dada à aplicação dos conhecimentos disponíveis no campo da avaliação, a qual o Professor M faz referência, está intrinsecamente relacionada a desvalorização da disciplina na escola. Segundo GASPARI:

> [...] as dificuldades estão relacionadas às condições de trabalho (falta de infraestrutura e material didático, baixo status da disciplina), além de problemas relacionados aos alunos, sobretudo a questão de limites/indisciplina. Como sugestão, atribuem-se aos órgãos públicos e a si próprios alternativas para melhorar a situação da Educação Física na escola. (GASPARI; et al, 2006, p.109).

O que se percebe é que o professor precisa assumir de maneira consciente sua função de educador e profissional da educação, conscientizando-se e incentivando a escola, família e sociedade, determinando a função da Educação Física na Escola, planejar suas atividades e realiza-las de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, contribuindo de maneira a evidenciar a importância do componente.

A defasagem do aprendizado nas aulas entre aluno e professor reflete total falta de compromisso e falta de um planejamento eficaz, desvalorizando todo o conjunto.

Os outros três professores tiveram respostas parecidas quanto a relevância da avaliação, como veremos a seguir:

"*Acho importante assim como nos demais componentes do currículo*." (Professor D)

O Professor D generalizou a importância da avaliação em todas as disciplinas, mostrando uma visão abrangente sobre avaliação, além dos limites da Educação Física, de acordo com o questionário I, este docente frequenta Congressos Científicos e Cursou Pós Graduação na área, o que podemos relacionar a essa visão de avaliação mais complexa tratando a Educação Física acima de tudo, como um componente curricular, tão importante quanto as outras disciplinas.

"*Considero importante para levar em consideração os conhecimentos teóricos e práticos dos alunos*." (Professor H)

Em seu estudo Ziliotto (et al, 2015, p.45) conclui que a teoria e a prática nas escolas estão desalinhadas nos propósitos. Para que haja uma avaliação do cenário o professor deve da teoria e prática deve adotar um caráter investigativo, mobilizando matrizes teóricas da área e sugeria estratégias para solução de seus problemas.

O professor deve assumir de maneira consciente sua função de educador e profissional da educação, conscientizando-se e incentivando a escola, família e sociedade, determinando a função da Educação Física na Escola, contribuindo de maneira a evidenciar a importância do componente. A defasagem do aprendizado nas aulas entre aluno e professor reflete total falta de compromisso e falta de um planejamento eficaz, desvalorizando todo o conjunto. Em seu estudo Ziliotto (et al, 2015) conclui que há um claro descompasso entre o que se desenvolveu no plano teórico e a prática cotidiana nas escolas. Para o enfrentamento deste cenário é necessário que o professor tenha um espírito investigativo, mobilize matrizes teóricas da área e proponha estratégias para resolução de seus problemas.

"As aulas de Educação Física precisam ser planejadas e desenvolvidas para atender às necessidades dos alunos." (ROSA, 2014, p.4). As aulas de Educação Física serem ministradas sem o devido planejamento e projeção de objetivos acaba por se perder a sua real importância na vida dos alunos, além de transparecer para os membros da comunidade escola que o professor não se importa com a estruturação das aulas, denegrindo a imagem da disciplina na escola. A valorização

da Educação Física Escolar pode começar desde a sua elaboração da grade curricular, na formação de profissionais, desenvolvendo uma problemática especulativa integral na área da Educação Física Escolar.

O Professor J respondeu que é importante que os alunos tenham acesso aos seus resultados:

> *É importante e fundamental para o professor saber se está alcançando o objetivo e o aluno deve ter um feedback desta avaliação para saber em que precisa melhorar e evoluir.* (Professor J).

O Professor J, atua na rede há cinco anos, fala da importância de informar ao aluno sobre suas falhas e evoluções durante o processo de ensino. Tornando desta maneira o estudante protagonista do processo avaliativo.

Ao ler as respostas pode-se observar que alguns professores apresentam uma visão superficial do processo avaliativo, pois conforme Caldeira (2000):

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

De acordo com a Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 24, inciso V, alínea a, dispõe sobre “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais”;

É de suma importância destacar que essa concepção de aprendizagem referenciada pela legislação exige do professor um posicionamento de caráter eminentemente crítico no processo educativo, na medida em que o comportamento do aluno deve ser interpretado, julgado e analisado. Desta maneira, a medida decisiva para a promoção do aluno não deve ser obtida de um instrumento único, embora elaborado pelo próprio professor da disciplina.

Segundo Luckesi (2011) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é uma maneira de tornar os atos de ensino aprendizagem produtivos e satisfatórios”

Conforme preconiza Hoffmann (1996):

> [...] a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber

> aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (HOFFMANN, 1996, p.148).

A avaliação deve permitir ao professor refletir suas atitudes e ações e ao aluno deve manter informado sobre seu desenvolvimento nos aspectos físicos, motor e cognitivo.

A avaliação, conforme os PCN, deve: “[...] ser de utilidade, 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.” (BRASIL, 1998, p. 58).

É necessário que a concepção de avaliação esteja inserida no processo ensino aprendizagem. A avaliação é um processo contínuo e que atravessa toda a prática educativa.

Para DARIDO E RANGEL (2005) a avaliação é composta por um processo contínuo de diagnóstico da situação, contando com a participação de professores, alunos e equipe pedagógica.

A concepção de avaliação para Perrenoud (1999, p. 9) se dá em “privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outro”.

Conforme afirmou Carvalho et al. (2000, p.195), “a avaliação no âmbito da educação física deve ser analisada de maneira ampla, contextualizada e inserida no projeto político-pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos”.

Avaliar deve abranger o processo de ensino e aprendizagem, e como afirma Luckesi (2011) ser acolhedora, buscando incluir o aluno buscando melhorar seus pontos fracos e tomar ciência das suas dificuldades.

Categoria 3: Métodos avaliativos

Analisando as respostas obtidas sobre a metodologia de avaliação utilizada pelos professores, os respondentes afirmaram que não utilizam metodologias de avaliação. Percebe-se então, uma controvérsia, visto que na Categoria 2: Concepção de Avaliação, a maioria revelou considerar a avaliação importante para o processo de ensino, ou seja, consideram importante, mas não executam em sua disciplina. Logo todos consideram importantes, no entanto, apenas alguns realizam a

avaliação nas aulas de Educação Física do primeiro segmento. Seguem as respostas:

"*No primeiro segmento não faço avaliação, a rede municipal do Rio de Janeiro não cobra notas ou conceitos no primeiro segmento*." (Professor H)

"*Não realizo no primeiro segmento, somente no segundo segmento em outra escola municipal que trabalho."* (Professor D)

É possível perceber em suas respostas que há uma falta de esclarecimentos do que seriam métodos avaliativos, pois ao responder que não realizam porque não atribuem notas, entendemos que estão erradamente relacionando métodos avaliativos aos instrumentos avaliativos.

Além disso, o Professor H, também associou avaliar ao ato de quantificar o processo avaliativo. Não se trata de uma afirmação, porém a justificativa dessa resposta pode estar atrelada ao fato deste professor estar formado há quase vinte anos, não buscar atualização em cursos e congressos, segundo as respostas dadas no Questionário I.

Segundo (SOARES et al, 1992) por vezes a avaliação não tem êxito no processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física porque falta em alguns professores o discernimento do verdadeiro significado da avaliação, fazendo com que busquem conhecimento a respeito do tema nas ideologias tradicionais, que não são suficientes para explicar tamanho fenômeno educativo.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), os métodos avaliativos em educação física tem as suas singularidades, mas concordam que devem corroborar e problematizar a ação pedagógica, e não somente para atribuir nota ou conceito ao educando.

"Avaliar é muito importante para o processo de ensino, orientando as ações do professor e auxiliando o aluno a identificar suas dificuldades a fim de melhorá-las" (Professor J)

> "*É essencial detectar as dificuldades e os progressos em todas as esferas que a Educação Física, tão rica, nos possibilita. É preciso estar atento as possibilidades dos alunos*." (Professor G)

Apesar de não especificar qual método de avaliação faz uso, o Professor G em sua resposta nos levou a entender que faz uso da observação e considera como fator fundamental e constante nas aulas, estando sempre voltada não só para os aspectos motores dos alunos, mas para os cognitivos afetivos e sociais, a fim de que se possa efetuar uma avaliação abrangente da sua aprendizagem.

O Professor J falou da importância do ato de avaliar, porém também não especificou qual método utiliza em sua prática pedagógica.

Gimeno (2000) afirma que os métodos avaliativos adotados pelo professor são, em grande parte, dos indícios selecionados pelo professor como relevantes para, por meio deles, chegar a um julgamento. Esta ação mediadora, que transforma as informações disponíveis (normalmente condutas ou trabalho materialmente observável) em conceito bimestral, é um processo cognitivo-profissional particular de cada professor, cujos requisitos são de difícil explicação, porque envolvem crenças e valores".

Os métodos de avaliação utilizados pelo professor de Educação Física devem primeiramente estar enraizado nos princípios do Projeto Político Pedagógico da Escola, pois é onde se solidificam as estruturas e limitações da prática pedagógica. Para (Soares et al 1992), o significado da avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física, é que ela possa ser referência da análise para aproximar ou distanciar o eixo curricular que norteia o Projeto Pedagógico da escola.

Luckesi (1998) diz que fornecer informações que tenham significados para a aprendizagem do aluno, de forma que ajude no seu desenvolvimento, por isso, deve ser um ato de amor.

A falta de sistematização dos métodos de avaliação na disciplina de Educação Física tem levado os professores a não avaliar seus alunos da forma que deveriam fazer.

Conforme Mattos e Neira (2000) A avaliação nas aulas de Educação Física tem correspondido a exigências das instituições de ensino e considerando a presença nas aulas, bom comportamento. Algumas vezes os professores estão deixando de avaliar, como vimos nas respostas do questionário. Essas atitudes levam a desconsideração da reflexão a respeito do papel que a avaliação assume enquanto elemento constitutivo de um projeto pedagógico.

Mattos e Neira (2003) sugerem que os educandos e educadores discutam os critérios a serem adotados, promovendo contribuição no entendimento do

planejamento anual a ser desenvolvido e ampliando o entendimento dos alunos sobre o que o professor visa alcançar, responsabilizando a todos pelas suas trajetórias. Permitindo que os alunos opinem e participem da escolha dos métodos avaliativos.

A avaliação deve permear todo o processo ensino-aprendizagem de modo que seja contínua e diagnóstica, possibilitando aos alunos condições para refletir sobre suas dificuldades e possibilidades. E, aos professores para analisar sua metodologia de ensino e fornecendo elementos para adequar e ajustar uma melhor aprendizagem dos alunos.

Bloom et al. (1983) fala da existência de três métodos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A diagnóstica está ligada à identificação de capacidades e/ou ao déficit que o indivíduo traz consigo no início do processo. Relacionada à formativa, a intenção é dar pistas sobre o posicionamento do aluno durante a aprendizagem e sugerir soluções a partir da identificação das possíveis dificuldades, a fim de, alcançar o objetivo. Por fim, a somativa tem por objetivo a observação dos resultados alcançados ao final de uma intervenção pedagógica.

Nas respostas referentes a metodologia de avaliação utilizada na disciplina de Educação Física, pode-se observar a falta de entendimento do que são métodos avaliativos e por não terem o conhecimento necessário desta temática a maioria não faz uso destes. A rede municipal do Rio de Janeiro não faz nenhuma exigência a estes professores, por isso eles não se interessam por avaliar suas práticas de aula. Só realizariam tal prática se fosse para cumprir as burocracias institucionais. O que contribui para a falta de legitimidade da disciplina dentro da escola e para rede de ensino.

Categoria 4: Instrumentos avaliativos

Com relação a presente categoria, foi possível analisar que os professores (D, H, M) responderam que não utilizam instrumentos avaliativos, pois não realizam a avaliação, assim como foi exposto nas respostas referente a categoria três.

“Nenhum.” (Professor M e Professor H)
“Não utilizo.” (Professor D)

Segundo o Questionário I, estes professores atuam como professores de Educação Física no Município do Rio de Janeiro há 12 anos, os mesmos relataram

que avaliar é importante, como foi exposto na categoria Concepção de Avaliação, porém se contradizem pelo fato de não utilizarem instrumentos e não registrar a avaliação dos seus alunos, visto que, não é obrigatório o registro oficial das avaliações nas aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Mesmo não informando de maneira específica, em resposta a categoria 3, qual a metodologia de avaliação utiliza, quando questionados sobre quais os instrumentos utilizados para avaliar seus alunos, os professores G e J, deram a seguinte resposta:

"Utilizo relatórios, fichas de observação individual e registros." (Professor G)

> *"Registro em meu caderno de anotações os casos mais críticos e que precisam de mais atenção, só para ter guardado comigo, a fim de me orientar*." (Professor J)

Todos os professores participantes deste estudo responderam que não preenchem fichas, diários de classe ou qualquer outra forma de registro formal para lançarem notas na disciplina de Educação Física, nesta escola de primeiro segmento. Quando perguntados se transformam em notas/ conceitos os resultados da avaliação na disciplina, todos os professores afirmaram que não.

Os professores G e J que relataram utilizar anotações pessoais para registrar sua avaliação, mesmo que a Secretaria de Educação e a direção da escola não façam nenhum tipo de exigência destes registros. No entanto, os professores não responderam como realizam o feedback referente ao desenvolvimento afetivo, procedimental e cognitivo dos estudantes.

Embora o Professor G tenha trinta anos de atuação como Professor de Educação Física e o Professor J tenha cinco anos, ambos cursaram pós-graduação na área, frequentam cursos e Congressos científicos buscando atualização profissional, apesar da diferença de tempo de experiência, ambos responderam que utilizam o mesmo instrumento avaliativo, as anotações e registros informais.

O professor G relata como fornece aos alunos os resultados obtidos das avaliações:

> *Analiso, faço o acompanhamento através de novos registros, definindo critérios para planejar e criar atividades que possam gerar avanços na aprendizagem e na formação dos alunos.* (Professor G)

Segundo as respostas o Professor G, este guarda para si as anotações da avaliação dos seus alunos, não transmitindo essa informação para os estudantes,

direção e durante o Conselho de Classe, utiliza essas informações apenas como base para nortear suas próximas ações.

Estes professores além de julgarem importante avaliar e mesmo que na categoria Métodos Avaliativos tenham apresentado aparente confusão, pois falaram da importância de avaliar nas aulas de Educação Física. Entretanto, não explicaram como realizam a avaliação e qual método utilizam, mostrando que não conseguiram identificar quais métodos fazem uso em suas aulas. Foi possível observar que confundem Métodos Avaliativos com Instrumentos Avaliativos.

Para Smole (2010) os instrumentos mais utilizados são: Observação e registro, Análise de registro dos alunos, Provas e análise de erros e Autoavaliação. A autora sugere também a formação de um portfólio do aluno com trabalhos, projetos, reflexões, elaborados ao longo do tempo para gerar um diálogo, uma espécie de feedback do desenvolvimento do discente.

A seguir o Professor J relata o que faz com suas anotações:

> "*Converso com os alunos ao final do bimestre a respeito da evolução deles e o que precisam melhorar nos aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais*." (Professor J)

O professor J respondeu dar um feedback da turma ao final do processo avaliativo, mostrando não conseguir identificar qual o método avaliativo utiliza em suas aulas. De acordo com Bloom (1983) o método avaliativo utilizado por este docente é a avaliação somativa, ou seja, aquela realizada ao final do processo ensino aprendizagem. O docente também respondeu informar ao final do bimestre um posicionamento geral da turma, como se a avaliação fosse algo homogêneo aos educandos, aparentando não respeitar a individualidade de cada aluno no processo de aprendizagem. Oferecendo desta forma um feedback geral da turma ao final do processo e não dos alunos em sua peculiaridade.

Darido (2011) propõe que a avaliação em Educação Física permeie o caminho de observar, analisar e conceituar os principais elementos que englobam a totalidade da conduta humana. Logo, a avaliação deve buscar a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos. Abrangendo as dimensões do cognitivo (conhecimentos), motor (habilidades motoras) e atitudes (respeito e valores), observando a perspicácia que o aluno consegue sistematizar os conhecimentos referentes à cultura corporal de diversas formas de linguagens (corporal, escrita e falada).

A avaliação deve ser contínua, a fim de que se consiga observar a evolução nas aulas durante um período, levando em consideração os aspectos psicomotores, cognitivos e atitudinais. Os instrumentos avaliativos devem ser variados para que se consiga perceber as reais evoluções da turma e dos indivíduos que fazem parte dela.

Darido (2005) diz que é de suma importância a utilização de diversos instrumentos, buscando a melhor forma para alcançar os objetivos que se pretende no ato de ensinar. Para a autora a problemática não está nos instrumentos que serão utilizados e sim no que pretende. Como por exemplo, para avaliação das habilidades e atitudes, é possível que se utilize provas, trabalhos, seminários, vídeos, observações sistemáticas, fichas entre outros. O que realmente importa para autora é o rumo da avaliação, esta deve servir como um contínuo diagnóstico do processo de ensino e ter utilidade para toda comunidade escolar.

Categoria 5: Participação em Conselhos de Classe

De um modo geral observamos que todos os professores participantes da pesquisa frequentam os Conselhos de Classe (COC) da escola quando é possível:

"*Participo sempre que possível, quando é meu dia na Unidade Escolar*." (Professor G)

"*Sempre participo."* (Professores J)

Para Veiga (2001, p. 115), o COC é um local de discutir e tomar decisões. Isto inclui todos os envolvidos com a comunidade escolar- professores, funcionários, direção, pais e alunos- explicitando seus interesses, crenças e reivindicações. É um meio de participação e instrumento de administração da escola. Por isso, o COC deve estimular a comunicação e a participação de todos nas decisões sobre temas considerados relevantes e que estão intrínsecos na escola, por exemplo: currículo, qualidade de ensino, inclusão, sucesso escolar e outros. O autor destaca, a importância do COC na elaboração conjunta do Projeto Político-Pedagógico – ao participar na sua construção, acompanhamento e execução.

De acordo com as respostas, apesar dos educadores estarem normalmente presentes nos COC, relataram ficar a maior parte do tempo observando a fala de

outros colegas, regentes de turma. Ao serem perguntados sobre como é a participação nos COC, responderam:

"*Normalmente complemento a fala do professor de sala de aula em relação a avaliação do comportamento do aluno."* (Professor H)

"*Sim, baseados nos Instrumentos de avaliação realizados."* (Professor G)

"*Faço comentários apenas dos alunos mais problemáticos em relação ao comportamento*" (Professor J)

"*Normalmente não me perguntam vou falando de acordo com a Professora da Turma, complementando a sua fala*." (Professor M)

"*Não costumo fazer comentários."* (Professor D)

Os docentes participam dos COC apenas com argumentos que corroboram as falas dos professores regentes em sala de aula, visto que, não lançam notas, conceitos e não tem nenhum registro formal. Para Sant'Anna (1995: p.87-88):

> O Conselho de Classe é a atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar o aluno individualmente, através de reuniões periódicas. SANT'ANNA (1995: p.87-88)

A avaliação escolar e os COC são fundamentais para mudança em busca da democracia no âmbito escolar. A escola deve se comprometer com as necessidades da população, reconhecendo e valorizando o conhecimento mútuo, o compromisso com a aprendizagem, o respeito às diferenças individuais, reestabelecendo a igualdade e o direito à justiça, à liberdade e à democracia.

A função da avaliação escolar deve propor que no COC, o repensar da prática docente na busca de ações pedagógicas que ajudem os discentes em seus desafios e dificuldades.

Segundo a Deliberação E/CME Nº 19, de 17 de março de 2009**,** em seu Capítulo I Das Finalidades:

> Art. 2º - O Conselho de classe terá como finalidades:

> I – Analisar dados referentes ao desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem; da relação professor-aluno; do relacionamento entre os próprios alunos e, de outros assuntos específicos da turma;
> II – sugerir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas;
> III – deliberar a respeito do conceito global dos alunos.

Acredita-se que uma escola envolvida com a comunidade possibilitará a formação do cidadão crítico e para desafiar o que o futuro lhe apresentar, colaborando para a construir um novo conhecimento, repensar a prática, com o intuito de corroborar para um ensino de qualidade.

É necessário que todos participem ativamente dos COC. Para que este seja um momento de transformação, pela investigação/dialógica com a intenção de tornar possível a real função social a que se destina a escola. Os diálogos desenvolvidos nos COC fazem com que pais, alunos e professores conheçam a realidade da escola, a sua pedagogia e orientem a novos caminhos para alcançarem seus objetivos. Paulo Freire nos diz: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. (p.65). Dessa forma, os professores que responderam que não costumam opinar, apenas assistem os COC estão deixando de contribuir para o avanço do projeto de redemocratização da sociedade em que vivem.

Quando indagados sobre o que a direção, os professores regentes achavam da relevância de avaliar nas aulas de Educação Física, os professores deram as seguintes respostas:

> “*Sim, consideram importante. Mas no que diz respeito à Educação Física estão mais preocupados com o comportamento dos alunos em nossas aulas, do que propriamente do desenvolvimento psicomotor e cognitivo*.” (Professor H)
>
> *“Acho que não consideram importante, pois não fazem nenhuma exigência e de uma forma geral, não perguntam. A Educação Física é só um momento de lazer para os alunos e um momento livre para que possam planejar.”* (Professor J)
>
> “*Não. Consideram a Educação Física, Artes e Inglês apenas aulas extras no primeiro segmento. Os professores P2 conseguirem ter garantido o seu tempo de planejamento.”* (Professor M)
>
> “*Não porque não há nenhuma discussão em torno do tema.”* (Professor D)

É possível observar através das respostas dos participantes do estudo que a direção, os outros professores e até a própria Secretaria de Educação parece não está preocupada em discutir avaliação da disciplina de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

De acordo com Bracht (2002), um dos problemas enfrentados pela Educação Física, atualmente refere-se a aula de educação física ser considerada apenas como tempo pedagógico de planejamento aos professores regentes, é vista pela escola ou pelas “autoridades” da unidade de ensino como o tempo livre para a execução de atividades variadas. Caso o tempo fosse direcionado para atividades que nada tem a ver especificamente com a Educação Física não traria prejuízo pedagógico, esta conclusão está relacionada, à baixa valorização da Educação Física enquanto disciplina curricular. Este aspecto influencia a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Para que esta situação seja revertida é preciso um esforço coletivo para inserir significativamente a Educação Física no Currículo Escolar, assim como, aumentar a legitimidade pedagógica dada a Educação Física através de projetos pedagógicos que concorrem a hegemonia neste campo.

Outra dificuldade apontada nas respostas dos participantes foi a pouca importância que os professores e Direção dão a avaliação nas aulas de Educação Física, apenas um professor respondeu que considera que professores e direção valorizam a avaliação na disciplina de Educação Física do primeiro segmento:

> “*Sim uma vez que há uma troca de experiências e vivências com o objetivo de diagnosticar a razão das diferentes dificuldades dos alunos e uma grande preocupação em solucionar esses problemas*”. (Professor G)

Devido ao fato de os outros quatro professores participantes terem considerado a avaliação da Educação Física sem muito valor para direção da escola e colegas professores, pode-se relacionar às dificuldades com o trabalho coletivo no sentido de conversar sobre as diferentes propostas (e professores) de educação física da escola e os professores de educação física com os de outras disciplinas. O trabalho coletivo na escola, deve girar em torno de um projeto pedagógico elaborado coletivamente as diferentes áreas ou disciplinas.

No ambiente escolar, é imprescindível que o professor de Educação Física participe das reuniões do COC, adotando uma postura crítica e efetiva no processo de avaliação integrada do aluno, ratificando deste modo, o imenso potencial educativo da sua disciplina.

Assim, possibilitando uma visão do aluno de forma mais real e completo, o COC representa um momento para análise e reflexão do processo educativo, a fim de que todos os professores que trabalham com a mesma turma possam integrar-se e alcançar uma avaliação global do aluno.

A ausência dos professores de Educação Física ou até mesmo a atuação inexpressiva nessas reuniões, reflete uma visão deformada da disciplina e um posicionamento alienado por parte do professor, que não contribui efetivamente para que, através do grande potencial educativo da Educação Física, possa interferir significativamente no processo decisório dentro do sistema escolar.

4 CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolver deste estudo buscou-se investigar e compreender, informações importantes sob a temática propulsora desta pesquisa – a Avaliação – com o intuito de fomentar discussões e olhares apurados sobre a temática. Em relação à avaliação da aprendizagem, que é o objetivo deste trabalho, podemos observar os diversos estudos e documentos norteadores orientando a realizar uma prática avaliativa que seja cumulativa, contínua e qualitativa.

Com o intuito de ampliar a compreensão de quais são os métodos de avaliação utilizados pelos professores nas aulas de Educação Física, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, de uma escola específica do município do Rio de Janeiro, pertencente à 10 CRE. Segundo as respostas aos questionários os docentes, consideram que a avaliação da aprendizagem é um elemento importante do processo de ensino e para estes, isso se justifica, pois através dela é possível acompanhar a eficácia do ensino do professor e o desempenho do aluno, compreender os conteúdos e analisar o desenvolvimento e o aprendizado.

Observamos que a concepção sobre avaliação destes educadores, em alguns casos relaciona-se à finalidade, neste sentido, eles a relacionam avaliar como sinônimo de atribuir notas ou conceitos. Isto nos chamou atenção, porque mostrou que eles entendem a avaliação como verificação que também pode ser entendida como sinônimo de examinar. Desta forma, por não realizarem provas e testes, responderam que não avaliam em suas aulas, outros realizam apenas registros que guardam para si, podendo utilizar para próximos planejamentos, sem transmitir aos estudantes as informações de suas avaliações. Em nosso estudo percebemos que avaliar é produzir sentidos, significados, dar valor às aprendizagens e não deve se limitar a reducionismos acríticos e excludentes. Para esta perspectiva de verificação Luckesi (2011) relata que esse é um dos grandes problemas que permeiam a avaliação escolar, visto que, a escola faz a verificação da aprendizagem e não a avaliação. Para o autor, verificar é "congelar" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. Enquanto para alguns estudantes a finalidade da avaliação é analisar o aprendizado, bem como, um processo dialético entre professores e alunos, onde ocorra troca e construção de conhecimentos.

É de suma importância que o professor de Educação Física entenda que avaliar não é cumprir exigências burocráticas, mas um processo de construção de

conhecimento, através da avaliação o docente consiga averiguar se os objetivos educacionais foram atingidos ou não, quais as limitações dos seus alunos, as evoluções destes, os problemas de ensino que devem ser solucionados e quais os novos objetivos devem ser traçados. Se as competências propostas foram alcançadas pelos discentes, quais os êxitos e as frustrações deste método de ensino, e por aí vão outras questões que revelam a importância da avaliação nas aulas de Educação Física.

Em relação aos instrumentos avaliativos, os docentes em sua maioria não utilizam nenhum instrumento avaliativo, o que mostrou uma controvérsia, apesar de considerarem a avaliação parte do processo de ensino, não souberam dissociar métodos avaliativos de instrumentos avaliativos. Outros dois professores, responderam que realizam registros informais para nortear seus planejamentos seguintes, porém, apenas o Professor “J” oferece um feedback à turma, de um modo geral, ao final do bimestre. Este professor parece avaliar os alunos de maneira homogênea, sem considerar as particularidades dos discentes durante a prática de ensino. Os dados corroboram ao que foi apresentado na revisão deste estudo, em relação aos métodos e práticas avaliativas qualitativas.

Em relação ao respeito às diferenças e dificuldades que os estudantes apresentam durante as aulas foi observado que a maioria dos docentes não as leva em consideração durante o processo de avaliação da aprendizagem, não respeitando as individualidades e considerando apenas suas próprias opiniões. Esse fato nos alerta para a padronização do ensino, em que se espera dos alunos um comportamento padrão haja vista que devemos ter a consciência que a aprendizagem não é linear, cada aluno tem um ritmo diferente para aprender e não existem turmas homogêneas.

Constatamos lacunas na relação dialógica entre professores e alunos, tendo em vista que a maioria não realiza nenhum tipo de avaliação e os que avaliam não dão o feedback aos educandos, bem como esses também não são informados sobre suas evoluções e dificuldades durante o processo educativo. Vale salientar que os critérios de avaliação podem e devem ser previamente negociados com os alunos, eles não são meros espectadores do processo de ensino. Através da participação dos alunos o professor consegue acompanhar não só a atividade docente, mas a aprendizagem dos alunos, as habilidades e competências que estão sendo construídas no desenvolver do processo de ensino e aprendizagem.

As informações da avaliação na maioria dos casos não são informadas aos alunos, ou até mesmo não existe nenhuma avaliação, logo não contribuem para possíveis mudanças e reorientações do processo de ensino aprendizagem, sendo que esse deveria ser um dos objetivos atrelados a ela. Podemos perceber que os docentes apesar de não promoverem uma avaliação excludente e quantitativa, pautada na tendência tradicional de avaliação que visava prioritariamente mensurar o que o aluno aprendeu, estão deixando de avaliar por falta de esclarecimento e atualizações na área de estudo no cerne que envolve avaliação.

Nota-se que não sabem ao certo como avaliar numa visão qualitativa e cumulativa da avaliação parecendo não visualizar a importância do ato de avaliar para traçar objetivos e planejamentos. Tal fato, talvez se configure nas atividades docentes pela falta (ou pouca) de formação didática pedagógica específica para o exercício da docência, notadamente no que concerne à avaliação, como também pela falta de atividades das instituições voltadas para a capacitação pedagógica dos professores.

A ausência de uma fundamentação filosófica que oriente os professores de Educação Física na seleção de critérios de avaliação, impede que esses professores direcionem sua ação avaliativa em função de um modelo humanista. Esta evidência está em conformidade com as respostas dos docentes, que afirmaram não ser estimulados e não receberem documentos, tais como: diários, fichas de registros para possam avaliar nas aulas de Educação Física do primeiro segmento, no município do Rio de Janeiro.

O professor que buscar ler, estudar e se atualizar deve pautar sua prática no que diz a literatura específica relacionada a avaliação, de forma a realizar uma avaliação coerente com os objetivos da disciplina deve estar de acordo com o projeto político pedagógico da escola, fornecendo um ensino de qualidade aos estudantes. Avaliar deve ser resultado da ação do educador e do educando, ambos devem estar à frente do processo avaliativo, sendo o aluno seja protagonista e ajude na escolha do método avaliativo.

As reuniões do COC apresentam pouca valorização dos professores de Educação Física, segundo as respostas destes no Questionário II, pode ser que a falta de referencial de critérios, bem como de uma linha científico-pedagógica de trabalho, que norteie estes professores durante o COC. É provável que falte conhecimento dos objetivos, composição, organização funcionamento do COC por

parte de toda equipe pedagógica envolvida no processo educativo dentro da unidade escolar, incluindo o corpo discente.

Sabemos o quanto é difícil avaliar, que o caminho que pretendemos trilhar é árduo e cheio de espinhos, esta é a nossa tarefa sempre buscando, refletindo sobre novas possibilidades de encaminhamentos no cotidiano do processo ensinar e aprender. Neste caminhar pedagógico somos frutos das tentativas de erros e acertos que nos possibilita crescer, avançar enquanto profissionais preocupados com a formação de novos cidadãos.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate acerca da avaliação do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. Sugere-se que mais discussões e reflexões sejam realizadas em torno desta temática, principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação e recomenda-se que mais estudos sejam realizados para ampliar as discussões sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução Magda Schwartzhsupt Chávez. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, F.R.P. **Avaliação das aprendizagens na formação de professores: teoria e prática em questão.** 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. 2002 Revista Mackenzie da educação física e esporte, v. 01, n 01 2002. 7381 Disponível em: <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1363/1065>. Acesso em 10 jul. 2019.

BLOOM, Benjamin, HASTINGS Madaus. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOLINO, Claudete. **Educação Física Escolar: primeiros tempos**. Sociedade Brasileira de Educação, III Congresso Brasileiro de História da Educação, PUCPR-Curitiba/PR, 2004. Disponível em < http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/109.pdf>. Acesso em 04 ago 2019.

BRACHT, Valter. **"A construção do campo acadêmico 'educação física' no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física?".** In: Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Belo Horizonte, 1996, pp. 140-148.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.

_____. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação física escolar**. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-156.

BRACHT. **Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular**. In: CAPARROZ, F.E. (Org). Educação Física escolar. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. **Base nacional comum curricular – documento preliminar.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4/2010**. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010a.

_____. DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. **Exposição de Motivos.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9abril-1942-414155-133712-pe.html. Acesso em 17 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 14 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 1998ª.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2005**: primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005. Brasília: MEC/INPE, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 junho. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 4ª versão**. Brasília, DF, Dez./2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, http:// basenacionalcomum.mec.gov.br, 2016. Acesso em 10 de julho de 2016.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiros e segundos ciclos: Educação Física. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiros e segundos ciclos: Educação Física. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Parece CNE/CEB nº 7/2013**: Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12953-pceb007-13-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 02 jul 2019.

_____. **Parece CNE/CEB nº 7/2013**: Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12953-pceb007-13-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 02 jul 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries. Introdução**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001ª.

_____. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61**. Brasília: 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRATIFISCHE, Sandra A. **Avaliação em educação física**: um desafio. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v.14, n.2, p21-31, 2003.

CALDEIRA, A. M. S. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p.122, set./out. 2000.

CARMINATTI, Simone Soares Haas. e BORGES, Martha Kaschny. **Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade**. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 23, n. 52, p.161-
178, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, João Pitombeira de. Avaliação e perspectivas da área de ensino de Ciências e Matemática no Brasil. In: CURY, C.R.J. (Ed.). **Avaliação e perspectivas na área de Educação, 1982-1991**. Porto AlegTe: ANPED: CNPq, 1993.

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

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papiros, 2013.

_____. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, São Paulo, 1988.

_____. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. 19ª edição, Campinas, Papirus, 2011.

CASTRO, Celso. **In corpore sano- os militares e a introdução da educação física no Brasil**. Antropolítica, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, [s.l], v. 19, n. 39, p.49-64, jan./abr. 2008.

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

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CUNHA, Luciana Bcalho. A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: primeiros apontamentos. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AW8LDR/1/tese_vers_o_final_pos_defesa_luciana_bicalho.pdf. Acessado em 20 de jan. 2020.

DARIDO, S. C. **Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.20, n.1, p.58-66, 1998.

CUNHA, N. H. S. **Sistema de estímulo pré-escolar**: psicomotricidade e materiais didáticos. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

DALLARI, S. G. **O direito à saúde**. Rev. Saúde públ., S. Paulo, 22:57-63, 1988.

DANTAS, H., Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 2002.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

_____. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Unicamp, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Educação física na escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

_____. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras - SP: Topázio, 1999.

DARIDO, S.C. RANGEL, I.C.A. **Educação Física Na Escola**: Implicações Para a Prática Pedagógica.2ed. - rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

_____. **A avaliação da educação física na escola**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

_____. **Educação física na escola, questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

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

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Avaliação e democracia**. Abceducatio. São Paulo, a. 4, n. 22, p. 28-32, 2003.

DIAS 2004 ----------

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de sujeitos autônomos nas aulas de educação física**.2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FARIA JR., Alfredo G. **Fundamentos pedagógicos**: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo, Cortez, 2000.

FOÁ, Carlo. **O ensino da fisiopatologia para professores e médicos especializados em educação física**. CONGRESSO PAULISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 1, São Paulo. Anais...São Paulo: Associação de Professores de Educação Física (APEF), 1942.

FONSECA, Vitor; MENDES, Nelson. **Escola, escola, quem és tu?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol.** Ed. 2ª Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1994.

_____. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências e divergências. São Paulo: Annablume, 2007.

GASPARI, Telma Cristiane et al. **A realidade dos professores de Educação Física na escola**: suas dificuldades e sugestões. Revista Mineira de Educação Física. Viçosa, v.14, n.1, p.109-137, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR P. **Educação Física progressista**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola. 1988.

_____. **Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira.** 3ª ed., São Paulo: Editora Loyola, 1994.

GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Lazer no período da ditadura militar**: o desvelar de depoimentos de sindicalistas da Grande São Paulo - Brasil. Revista Corpoconsciência, Santo André, n. 10, 2º sem, 2002. p. 35-55.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas Pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. (Entre nós – Anos iniciais do ensino fundamental), v.9; 144p; Edelbra,2012.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA. 1972.

HAYDT, R. C. C. **Técnicas e instrumentos de avaliação**. In: Avaliação do processo ensino aprendizagem. São Paulo: Ática. 1997.

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

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B.; MONTENEGRO, J.; SERON. T. D. A dança e ginástica nas abordagens metodológicas da educação física escolar. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, jan., 2007, p. 155-170.

_____. **A dança e ginástica nas abordagens metodológicas da educação física escolar**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, jan., 2007, p. 155-170.

LIBÂNEO, J. C. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da Aprendizagem** – Componente do ato pedagógico. São Paulo: Editora CORTEZ, 2011.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Filosofia da Educação**.7ª ed. São Paulo:Cortez,1994.

_____.**Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física e dos desportos no Brasil**. Rio [de Janeiro, 1982.

MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte imperial. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997.

MATA, Vilson A.. **Apostila de Fundamentos da Educação Física II**: Tendências pedagógicas em Educação Física. Maringá: Cesumar, 2005.

MATTOS, Mauro Gomes de e NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MÉDICI à nação. **Revista Esporte e Educação**. Rio de Janeiro, n. 9, ano II, São Paulo, 1970, p. 1.

MÉDICI. **Discurso pronunciado no dia 25-1-1970, no 416' aniversário de fundação da cidade de São Paulo**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/emilio-medici/discursos-1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1996.

MONARCHA, C. **História da Educação Brasileira**: esboço da formação do campo. In: Nascimento, T. et al. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica, Campinas: Autores Associados, 2007, p.125-150.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓBREGA, Vandick Londres. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro, 1952.

OLIVEIRA, I. B. de. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Shape, 2010.

PALMA, Ângela P. T. V. OLIVEIRA, Amauri A. B., PALMA, José A. V**. Educação Física e a Organização Curricular**. 2º Edição. Eduel, Londrina, 2010.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; SOUZA, Gisele Maria Costa (Org.). **Educação física escolar**: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo: Phorte, 2011. 190 p.

PERRENOUD, Philippe**. Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Avaliação***:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Avaliação***:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. **História da educação**. 2 º Ed. Ática. São Paulo. 1993.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. 26ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para o ensino**: áreas específicas – Educação Física. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas: Educação Física. Rio de Janeiro, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**: Áreas Específicas. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**: Áreas Específicas. Rio de Janeiro, 2010.

Rios, O. B. & Alsina, I. B. (2002). Estratégias de avaliação. IN: La torre, S. & Rios, O. B. (orgs.). **Curso de formação para educadores**: estratégias didáticas inovadoras. São Paulo: Madras.

RODRIGUES, Graciele Massoli. A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano 2, n. 2, 2003.

ROSA, Vanessa Dias; DANTAS, Renata Aparecida Elias. **A Motivação Nas Aulas De Educação Física Escolar**. Centro Universitário de Brasília. p. 4 - 6 UniCEUB 2014. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/handle/235/5883>. Acesso em: 08 de dez. de 2016.

RÚBIO, Kátia. **Da Europa para América**: A trajetória do movimento olímpico brasileiro. Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. vol. IX, núm. 200. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-200.htm>. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de novembro de 2005. Acesso 04 de ago. 2019.

SANT' ANNA, ILZA MARTINS. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos** Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 1995.

_____. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, S. A. **O universo da escrita nas práticas pedagógicas**: professoras construindo portfólios e narrando suas experiências. 2012. p. 86. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na Educação Física**: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). Educação Física esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2008. v. 2, p. 87-106.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de 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.

_____. **Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas**. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013. https://doi.org/10.22456/1982-8918.31062

SANTOS. W. **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba, PR: Appris, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

_____. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia. M.; STARLING, Heolisa M. Brasil. **Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 318.

_____. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade human***a*. Lisboa, Portugal: Compendium, 1987.

SERIACOPI, Gislaine Campos de Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **História**. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, E. S. **Avaliação Do Processo De Ensino Aprendizagem Nas Aulas De Educação Física. 2010**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2010.

SILVA, Eliziane.V.M.; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SILVA. J. da; HOFFMANN J.; ESTEBAN M.T. **Práticas avaliativas e aprendizagen s significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SMOLE, K. C. S. **Avaliação escolar**. São Paulo: Portal Salesianos São Paulo, 2010. Disponível em: < http:// www.salesianos.com.br/downloads/SubsidioRSE6.pdf >. Acesso em: 5 jun. 2020.

SOARES, A. **Velhos esportistas**: utilidade e estética. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p.102-120, 1997.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física escolar**: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, v. 10, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen**. Educação Física, raízes europeias e Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOUSA, S.M.Z.L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional**: dos anos 1930 aos dias atuais. Disponível em:

http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf. Acessado em: 19/08/2019.

SOUZA NETO, Samuel de et al. **A escolha do magistério como profissão**. Formação Inicial e Continuada de Professores. In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. UNESP, 2007.

SOUZA, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

SOUZA, Nádia Maria Pereira de. PAIVA, Liz Denize Carvalho. Avaliação do ensino aprendizagem na formação de professores de Educação Física. In: CUPOLILLO, A. V e MONTEIRO, A. J. J (Org.). **Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes**. Rio de Janeiro: Outras letras, 2011. P. 101-111.

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

TANI G...[et al.]. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TANI, G. **Contribuições da aprendizagem motora à educação física**: uma análise crítica. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.6, p.65-72, 1992.

_____. **Educação Física escolar**: construindo castelos de areia. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças - por uma práxis transformadora, 5. ed. São Paulo: 2003.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, (2005).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.
Werneck, Jüngen. **Treinamento Ideal**. 9ª Edição. São Paulo: Editora Manole, 1999.

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

_____. Aprendizaje significativo: el profesor como movilizador de las competencias de sus alumnos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 6., 1997 São Paulo. **Anais**... São Paulo: Grupo Associação de Escolas Particulares, 1997.p.1-39.

_____. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZILIOTTO, Daniele Sotta; Et al. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO CRÍTICA**: Refletindo Necessidades, Fomentando a Pesquisa. UNIBRASIL. Cad. da Esc. de Educ. e Human. Curitiba, v.1 n.10: 44-59. 2015. Disponível em: <http://revistas.unibrasil.com.br/cadernoseducacao/index.php/educacao/article/view/80>. Acesso em: 08 de jul. de 2019

4.1 ANEXO 1- INSTRUMENTO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOCENTE DE PROFESSORES DO PRIMEIRO SEGMENTO DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO PERTENCENTES A 10°CRE.

UNIDADE ESCOLAR: _____

ENDEREÇO:_____

BAIRRO:_____CIDADE:_____

TELEFONE:_____E-MAIL: _____

RESPONDENTE:_____

PERGUNTAS

1 Instituição de Formação? _____.
2 Qual a sua idade?_____
3 Em que ano se formou Professor de Educação Física? _____
4 Fez algum curso de pós-graduação? _____.
5 Exerce a função de professor de Educação Física há quanto tempo? _____.
6 Já atuou na rede privada de ensino? _____.
7 Exerce a função de professor de Educação Física na Prefeitura do Rio de Janeiro há quanto tempo? _____.
8 Costuma ir a Congressos na área da Educação Física? _____.
9 Trabalha em quantas escolas atualmente? _____.
10 Atua em qual segmento de Ensino? _____.

DATA:__/__/__ RESPONDENTE: _____

FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO: _____

4.2 QUESTIONÁRIO 2

QUESTIONÁRIO PARA INVESTIGAÇÃO DOS MÉTODOS AVALIATIVOS UTILIZADOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORES DO PRIMEIRO SEGMENTO DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO PERTENCENTES À 10° CRE.

INSTITUÍÇÃO:_____
UNIDADE ESCOLAR:_____
ENDEREÇO:_____
BAIRRO:_____CIDADE:_____
TELEFONE:_____E-MAIL: _____
RESPONDENTE:_____

1- Qual a função você atribui à disciplina Educação Física para o primeiro segmento do Ensino Fundamental?_____
_____
_____
_____
_____

2- O que é Educação Física para você?_____
_____
_____
_____
_____

3- Qual a sua concepção de avaliação na disciplina de Educação Física?
_____
_____
_____
_____
_____

4- Quais métodos avaliativos você utiliza nas aulas de Educação Física?_____
_____
_____
_____
_____

5- Quais e quantos instrumentos de avaliação você utiliza nas suas aulas de educação física?-
_____
_____
_____
_____
_____

6- A(s) escola(s) em que trabalha faz alguma exigência de preenchimento de fichas, diário de classe ou algum tipo de registros formais para lançamento de notas na disciplina de Educação Física?_____
_____
_____
_____
_____

7- Você transforma suas avaliações em notas ou conceitos? Qual critério utiliza para isso?
_____
_____
_____
_____
_____

8- O que você faz com os resultados obtidos das avaliações?
_____
_____
_____
_____
_____

9- Você participa dos conselhos de classe da sua escola?

_____
_____
_____
_____
_____

10- Você faz comentários sobre sua avaliação no Conselho de Classe?

_____
_____
_____
_____
_____

11- Em sua opinião seus colegas professores e equipe gestora da Unidade de Ensino consideram relevante a avaliação em Educação Física? Por que você acha isso?

_____
_____
_____
_____
_____

4.3 ANEXO II:

Cartilha de Avaliação em Educação Física Escolar

Produto Final apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – NEAD/UNESP, como parte da disciplina Seminário de Pesquisa Científica em Educação Física I.

Flora Silva Alves

Orientador: Hugo Paula Almeida da Rocha – Professor - Pólo Presidente Prudente

Rio de Janeiro - RJ

2020

A elaboração desta cartilha tem como objetivo principal proporcionar aos professores e alunos conhecimentos referentes a avaliação nas aulas de Educação Física, que apesar de ser um assunto bastante disseminado, ainda é uma tarefa difícil e que ainda confunde professores e alunos e precisa de discussões e encaminhamentos no âmbito escolar, buscando oferecer posturas pedagógicas inovadoras. Contribuir com uma nova visão do processo de avaliação, dando significado ao analisar, observar e propor novos encaminhamentos para as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física através do diálogo envolvendo professor e aluno, contribuindo para construção do conhecimento e formação do cidadão crítico, reflexivo e autônomo.

Desta forma, alguns instrumentos avaliativos serão sugeridos para ajudar o docente na escolha de uma avaliação humana e fidedigna.

Esta cartilha não tem o intuito de ser modelo, porém servir como documento norteador e esclarecedor de tópicos importantes referentes ao desenvolvimento das práticas avaliativas em Educação Física. Buscando auxiliar alunos e professores a realizarem uma avaliação qualitativa e contínua.

Para SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN (2003) avaliar é tornar viável mediar, aproximar e dialogar entre as diversas formas do ensino de docentes, orientando o professor a ajustar seu fazer didático.

É de suma importância que os objetivos do ensino sejam elaborados pelos professores da Unidade Escolar. As expectativas esperadas dos alunos servem para guiar a prática avaliativa nas aulas. É necessário ter conhecimento do porquê de estar avaliando para poder decidir os instrumentos de avaliativos que serão avaliados, bem como as formas de registros dos resultados. (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003)

O aluno é protagonista no processo ensino aprendizagem e a ajuda que o docente pode dar é planejar sua intervenção pedagógica buscando melhorar a qualidade da aprendizagem. Para Moreto (2008) o planejamento deve considerar quatro componentes principais, são eles: suas qualidades particulares, as características de educandos, as especificidades da disciplina que leciona e os recursos disponíveis na Unidade de Ensino.

Criar uma nova postura avaliativa necessita de ajustes na prática avaliativa e rompimento com a cultura da classificação, testes físicos, seleção e até mesmo, o abandono da avaliação nas aulas de Educação Física, que ainda se encontra, atrelada a estes paradigmas. É necessário lançar algumas reflexões para adotar esta nova postura, são elas: para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? Esses questionamentos representam os questionamentos dos docentes no momento de seu trabalho pedagógico e sua reflexão auxilia a autonomia didática dos professores. (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003).

A reflexão deste do tema é relevante e tem a intenção de abordar algumas questões básicas do conceber e do fazer da avaliação, entre eles:

Qual a importância da avaliação?

A avaliação auxilia na reflexão sobre a ação do ato de ensinar e aprender, deve fornecer informações para todos os envolvidos no processo de ensino (corpo docente, estudantes e toda comunidade escolar) visando contribuir para o processo de autoconhecimento, reflexão e para a análise do processo de ensino. A avaliação norteia as ações pedagógicas analisando constantemente o que pode melhorar e quais aspectos é preciso enfatizar nas aulas, além de observar o desenvolvimento social, psicomotor e afetivo dos alunos. É importante que professores e alunos dialoguem sobre os processos avaliativos, tornando-os relevantes tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, devendo ser um processo contínuo e diagnóstico da situação.

Quem são os participantes do processo avaliativo?

Alunos e professores devem estar conectados neste processo do ensino. Os professores devem informar seus alunos sobre os instrumentos e critérios de avaliação, como também receber o feedback da sua avaliação e favorecer a participação coletiva na construção do processo avaliativo, a fim de, orientar o seu trabalho. Os alunos devem realizar uma autoavaliação afim de, analisar suas limitações e buscar melhorá-las

Como pode ser realizada uma avaliação nas aulas de Educação Física?

Os professores devem utilizar os instrumentos avaliativos para de forma democrática e não punitiva averiguar em que nível de aprendizagem estão seus alunos. São muitas as opções de instrumentos, inclusive cada professor deve escolher juntamente com seus alunos quais instrumentos irão utilizar para avaliação. Basicamente, de acordo com Smole (2010 apud Darido 2005), pode-se utilizar quatro instrumentos de avaliação. Como exemplo desses instrumentos avaliativos podemos citar:

- Observação e registro.
- Análise de registros dos alunos.
- Provas e análises de erros.
- Autoavaliação.

Observação e registro

Este instrumento de avaliação consiste em observar o aluno em sua totalidade, observando em quais aspectos o educando está melhorando e em quais precisa corrigir suas falhas. A observação deve ser seguida de um registro para que as informações não sejam esquecidas. A observação deve ser direcionada aos aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais dos estudantes, buscando realizar uma avaliação integral do aluno. É interessante que o docente faça uma ficha com os itens a serem observados, assim fica mais fácil avaliar em grande quantidade de alunos e ao mesmo tempo manter a organização dos dados coletados.

Análise de Registros dos alunos

Este instrumento de avaliação está relacionado aos registros realizados pelos próprios alunos, onde ele pode anotar ou desenhar. O professor pode utilizar estas produções com a intenção de investigar quais os conhecimentos prévios do estudante, até mesmo durante ou após o processo de aprendizagem de determinado conteúdo. Tais registros podem ser em grupos ou individuais. Pode pedir ao estudante ou grupo de estudantes que elaborem uma jogada, estratégia de jogo em forma de texto ou explicação verbal. Colhendo deles informações a respeito da caminhada do processo de aprendizagem, a capacidade de resolução de problemas e a capacidade de dissipar os conhecimentos adquiridos.

Provas e análise de erros

As provas podem ser utilizadas com a intenção de averiguar as capacidades do estudante de se expressar, explicar uma situação, organizar suas ideias e mostrar o grau dos conhecimentos que foram assimilados. As provas nas aulas de Educação Física, podem ser: com ou sem consulta, em duplas, em grupos, orais, corrigidas pelos próprios alunos ou não etc.

Autoavaliação

A autoavaliação permite que o aluno esteja em uma posição de sujeito do ensino e não apenas um ser passivo de ordens, mas um indivíduo reflexivo, crítico e capaz de julgar o seu caminhar no processo de ensino aprendizagem.

Na autoavaliação é importante que o aluno possa investigar seu conhecimento sobre determinado tema antes e depois de estudá-lo. Neste caso, o aluno pode registrar os conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo para que depois consiga retornar às questões iniciais em novas situações.

O que deve ser avaliado em uma aula de Educação Física?

A avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimento e atitude do aluno. (DARIDO, 2002, p. 128)

Quando realizar uma avaliação nas aulas de Educação Física?

A avaliação é um processo que deve permear todo o processo de ensino. Podendo ser diagnóstica, para informar o que os estudantes já sabem antes de iniciar a aprendizagem. Pode ser formativa, quando ocorre durante todo o período da aprendizagem, auxiliando o professor sobre avanço e dificuldades no processo ensino aprendizagem. E somativa, quando ocorre ao final do processo de ensino aprendizagem.

O que são Métodos de Avaliação?

O processo de escolha da metodologia da avaliação no processo de ensino e aprendizagem requer do educador a compreensão do que são os métodos de avaliação. A fim de, ampliar a discussão acerca da ressignificação dessa prática pedagógica, apresentamos, a seguir, a distinção entre as modalidades de avaliação, bem como suas funções, analisando suas contribuições para o processo de ensino e

aprendizagem. A Taxionomia de Bloom (1983) classifica as categorias em Cognitivo, Afetivo e Psicomotor.

A avaliação da Dimensão Conceitual

O domínio cognitivo está relacionado à obtenção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento intelectual, de habilidades e competências; o domínio afetivo refere-se ao desenvolvimento da postura emocional e comportamental do indivíduo diante de diferentes situações; e o domínio psicomotor refere-se ao desenvolvimento de habilidades físicas (Bloom, 1973).

Para avaliar este domínio a Avaliação na dimensão conceitual tem o foco na avaliação e saber se os alunos aprenderam os conceitos desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

As provas escritas, que podem ser um instrumento eficaz para determinar o conhecimento que se tem de um fato e se este pode ser usado para resolução de problemas e ser aplicado no cotidiano.

Para Darido (2005), é possível utilizar além das provas escritas podemos utilizar a observação do uso de conceitos em trabalho de equipe, debates, exposições e no diálogo entre professor e aluno.

Avaliação na Dimensão Atitudinal

O domínio afetivo está relacionado a Avaliação dos valores morais dos alunos e suas atitudes durante o processo ensino aprendizagem.

O encaminhamento desta forma de avaliação requer do educador preparo, sensibilidade, atenção para observar o comportamento dos estudantes nas situações de jogo, esporte, dança que ocorrem nas aulas e como o aluno se comporta diante dos acontecimentos e adversidades. É importante que os estudantes sejam expostos a perder/ vencer desafios, manifestar e expressar sentimentos, valores e atitudes. Ao professor cabe adotar uma postura democrática, propor situações de convivência pacífica, dialogar sobre divergências de opiniões, tendo sempre como foco principal a formação do cidadão crítico e reflexivo.

É possível fazer uso da observação sistemática em todas as situações de convívio, com a utilização de fichas de registro das observações das atitudes e situações diferenciadas dos alunos durante o processo de aula.

Avaliação na dimensão procedimental

Avaliar o saber fazer e o conhecimento adquirido através desse saber realizar, pode ser averiguado em situações de aplicações de conteúdo. Para Darido (2005) a aprendizagem é definida através do domínio que o sujeito tenha para transferi-lo para sua prática. Só é possível saber se o educando sabe jogar, dançar, pesquisar, montar mural, orientar-se no espaço e tempo, se os mesmos realizarem tais atividades.

Desta maneiro as habilidades psicomotoras e capacidades físicas são relevantes no processo de observação da avaliação do aluno, analisando sua evolução e comparando seu desenvolvimento, não em relação aos demais, mas sempre consigo próprio. Na dimensão procedimental deve ser inclusa além de, capacidades físicas e habilidade a capacidade de ações, por exemplo, coletar notícias, produzir textos, debater sobre reportagens, com temas que sejam relevantes a toda comunidade. (DARIDO, 2005)

Referências

BLOOM, B. S. **Taxonomia de objetivos educacionais**; compêndio primeiro: domínio cognitivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

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

DARIDO, Suraya Cristina. **A avaliação da educação física na escola**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO. C.S;RANGEL, A. C. I. **Educação Física na Escola**. Rio de Janeiro: Guana bara Koogan, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.