

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Andreza Ambonati Santos

AVALIAÇÃO: UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**BAURU/SP
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Andreza Ambonati Santos

AVALIAÇÃO: UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lílian Aparecida Ferreira

Monografia de Conclusão de Curso apresentada à Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Educação Física.

**BAURU/SP
2011**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por ter me dado forças para enfrentar todos os obstáculos que apareceram em meu caminho e mesmo assim continuar caminhando.

Agradeço à minha orientadora, Lílian, que se fez presente em vários anos da minha graduação, ora como professora, ora como coordenadora de projeto, ora como orientadora, ora como conselheira, sempre acreditando no meu potencial e me fazendo acreditar que professores podem ser também grandes amigos.

Agradeço à minha mãe, mulher guerreira, de fibra, que sempre me apoiou, mesmo quando não tinha condições, sempre esteve por perto mesmo estando longe, que foi, é e sempre será o amor da minha vida, que sempre me dará forças e razão para seguir em frente.

Ao meu pai e à minha família de Jaú, que também me acompanharam durante essa caminhada, principalmente à Miriam, minha mãezinha do coração, meu irmão Miguel e; meus tios Lind e Marco.

Agradeço à Amanda, a irmã que eu escolhi pra mim e à sua família, que sempre me recebeu de braços abertos.

E como eu sou uma pessoa muito abençoada agradeço também minha família bauruense: Fernanda Bianchini, Sâmia Pedrassi e Bianca Barbiéri, minhas mães, irmãs, amigas, confidentes, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, me apoiando, dando broncas, incentivando, ouvindo, dando conselhos... enfim MUITO OBRIGADA por simplesmente tudo! Amo vocês!

Não posso deixar de agradecer às minhas outras irmãs bauruenses Lidi Tardelli e Laura Ferrari, duas pessoas muito importantes pra mim, que também sempre me acompanharam e sempre me “aturaram”. Eu sei que no fundo, bem no fundo (rs!), vocês também me amam. Sentirei uma falta absurda de vocês!

Obrigado aos meus amigos de classe: Evandro Dionísio, nego veio, amigão desde o primeiro mês de aula e à Amanda Bertuzzo, Ariel Nóbrega, Thiago Tozi que fizeram com que as aulas se tornassem mais divertidas.

E também agradeço a todos da família Handebol Unesp Bauru, que foram muito mais que companheiros de equipe, se tornaram amigos!

Enfim, são muitas as pessoas que fizeram parte da minha vida universitária, e que deixaram comigo um pedacinho delas, não citarei o nome de mais ninguém para não cometer a injustiça de me esquecer de alguém.

Obrigado a todos por terem feito deste período os 5 melhores anos de minha vida!

RESUMO

Com a grande variedade de conteúdos a serem trabalhados o que realmente se espera dos alunos no componente curricular Educação Física? E de que forma os professores conduzem e avaliam esse aprendizado? Esses processos acontecem da mesma forma em instituições públicas e privadas? Qual é a relação da avaliação com os alunos, com o conteúdo e com a escola? Foram essas questões que motivaram a realização desta pesquisa, que tem como objetivo analisar os processos avaliativos empreendidos na Educação Física escolar na perspectiva de três docentes que atuam entre o 6º. e 9º. ano em três instituições de ensino distintas (uma municipal, uma estadual e uma da rede S). A pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa, envolvendo como técnica de coletas: a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Participaram do estudo três docentes de Educação Física de cada uma das instituições já citadas. Os dados coletados e correlacionados com a revisão de literatura realizada, nos permitiu construir quatro categorias de análise: 1.avaliação e suas finalidades; 2.a prática avaliativa nas escolas participantes; 3.a influência dos documentos na ação avaliativa; 4.reflexão dos profissionais acerca de sua prática avaliativa. Foi possível notar que os professores conduzem o aprendizado da forma como entendem mais adequada, mas isso muda quando falamos da avaliação, pois cada instituição exerce, ou não, um tipo de influência em seus professores, o que torna o modo de avaliar mais característico em cada uma delas.

PALAVRAS CHAVES: Educação Física escolar – avaliação – projeto político pedagógico

ABSTRACT

With the wide variety of content to be worked out what really is expected of students in curricular physical education component? And as teachers conduct and evaluate this learning? These processes occur in the same way in public and private institutions? What is the relationship of the assessment with the students, with content and with the school? These were questions that motivated this research, which aims to conduct a desk review involving different schools, and interview their teachers, in order to identify possible relationships between teachers, students and educational institutions when referring to the assessment of physical education, between schools in different school systems (private, state and municipal), specifically from 6th to 9th grade. The survey was conducted in three different schools in the city Bauru / SP, being a private school, a school hall and a state school, and their physical education teachers. As a methodological reference was used qualitative research, and documentary analysis and semi-structured interviews were the techniques used for data collection. The data collected were tabulated and analyzed separately, and after the first analysis were separated into four categories that related to the study of literature review, interviews of teachers and the political projects of schools teaching (the documents that were analyzed). After the analysis performed it was revealed that the ways teachers surveyed perform their assessments contradicts the main problems and difficulties found in the literature. And regardless of the demands made by the educational institution that really influences the evaluation in physical education classes is the commitment and professional commitment to his students and his principles.

KEY WORDS: Physical Education - Assessment - political pedagogical project

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	9
1.1 Conceito de avaliação na escola.....	10
1.2 Dificuldades/Problemas.....	11
1.3 Possibilidades	14
1.4 Avaliação nos projeto pedagógicos das instituições escolares.....	17
CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	19
2.1 Abordagens da Educação Física escolar.....	20
2.1.1 Abordagem Tradicional.....	20
2.1.2 Abordagem baseada nos objetivos de ensino.....	21
2.1.3 Abordagem humanista-reformista.....	21
2.1.4 Abordagem crítica.....	22
2.2 A atual avaliação em Educação Física.....	22
2.3 Alternativas para a prática avaliativa da Educação Física escolar.....	24
2.4 Avaliação em Educação Física nos projetos pedagógicos das instituições escolares.....	27
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	29
3.1 Caracterização da pesquisa.....	29
3.2 Contextualização e participantes da pesquisa.....	29
3.3 Técnicas de coleta de dados.....	30
3.4 Construção da análise de dados.....	32
CAPÍTULO 4 – A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TRÊS DIFERENTES ESCOLAS.....	33
4.1 A avaliação e suas finalidades.....	33
4.2 A prática avaliativa nas escolas participantes.....	34
4.3 A influência dos documentos na ação avaliativa.....	36
4.4 Reflexão dos profissionais acerca de sua prática avaliativa.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICE 1.....	41

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, em seu início, era considerada uma atividade complementar e relativamente a parte do currículo escolar. Tinha como objetivos os conteúdos relacionados com o treinamento pré-militar, preparação de atletas, nacionalismo etc.

Desde o final da década de 1970 os modelos educacionais utilizados até então começaram a ser criticados. Há hoje uma convergência, pelo menos por muitos daqueles que produzem conhecimento na área das Ciências Humanas em Educação Física, no sentido de entender não o movimento do aluno, mas o aluno que se movimenta.

A prática de atividades físicas (sejam elas danças, lutas, esportes, etc.), vem se tornando, crescentemente, produtos de consumo de nossa atual sociedade. Tal fato se reflete no ambiente escolar, que adequou os conteúdos da Educação Física a essa demanda (BETTI E ZULIANI, 2002).

Essa variedade de perspectivas “invade” a escola e também os cursos de formação de professores, o que inclui as licenciaturas em Educação Física, nas quais são diversas as discussões a respeito de quais conteúdos devem ser trabalhados nas aulas, a melhor forma de adequar esses conteúdos à faixa etária dos alunos, entre outras.

Mas diferentemente do que é estudado, a realidade escolar muitas vezes, tem outras prioridades que não a Educação Física, o que pude perceber nos estágios que realizei durante a graduação. Durante este período algumas questões passaram a me instigar: Com essa grande variedade de conteúdos a serem trabalhados o que realmente se espera dos alunos no componente curricular Educação Física? E de que forma os professores conduzem e avaliam esse aprendizado? Esses processos acontecem da mesma forma em instituições públicas e privadas? Qual é a relação da avaliação com os alunos, com o conteúdo e com a escola?

Foi a partir dessas indagações que se evidenciou meu interesse em estudar a avaliação na Educação Física escolar. Neste sentido, o objetivo da presente

pesquisa é analisar os processos avaliativos empreendidos na Educação Física escolar na perspectiva de três docentes que atuam entre o 6o. e 9o. ano em três instituições de ensino distintas (uma municipal, uma estadual e uma pertencente à rede S de ensino).

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ao longo de nossas vidas estamos constantemente avaliando e sendo avaliados, diante da vida e das circunstâncias do mundo em que vivemos. É a partir dessas avaliações que tomamos decisões, criamos um conceito e assim por diante.

Na educação não seria diferente. Mas por que avaliar? De onde vem esse costume?

Luckesi (2005) nos remete a três possíveis tipos de herança cultural: a psicológica; aquela ligada à história geral da educação; e a histórico-social.

A herança psicológica é a mais próxima de nós e a que mais nos prende quanto à incorporação de mudanças. Temos um histórico escolar de abuso dos exames, éramos examinados e ameaçados a todo o tempo. “Já estudaram para as provas?”; “Prestem atenção, porque este é conteúdo de prova!”; e assim por diante. Sempre que havia necessidade de ter um controle disciplinar dos alunos, a prova vinha como um recurso para suprir essa necessidade: “Vocês estão brincando muito! O dia da prova está chegando; vocês vão ver só!”. Herdamos e inconscientemente reproduzimos esse modelo sem ao menos questionarmos se é adequado ou não.

A herança um pouco mais abrangente é aquela atrelada à história geral da educação. Somos herdeiros do modelo sistematizado de ensino dos séculos XVI e XVII que expressavam os modelos da pedagogia católica e protestante. Textos jesuítas e comenianos definem o modo de examinar que ainda hoje, predominantemente, praticamos na escola. Tais pedagogias configuravam os exames como um ato adequado e satisfatório, pedagógico e disciplinarmente, de controlar a aprendizagem dos educandos.

Já a terceira herança é a histórico-social, é a herança que provém da sociedade burguesa. Embora os princípios norteadores desta sociedade burguesa sejam a liberdade e a igualdade, a efetiva conjugação destes dois princípios se assentou muito mais numa perspectiva abstrata que concreta, uma vez que a

estruturação deste modelo de sociedade evidenciava aqueles poucos que possuíam muito e aqueles muitos de nada gozavam. Ou seja, a seletividade e a marginalização são próprias da sociedade burguesa, reproduzindo esta ideologia em seus exames.

Deste modo, podemos observar que tais heranças, juntas, formam o que vem sendo praticado nos dias de hoje com a denominação de avaliação. Mesmo tendo mudado o nome, de exames para avaliação, nossa tradição cultural ainda tem poucas referências do conceito de avaliação como acompanhamento do processo, logo continuamos a agir com os mesmos pressupostos que tem vigorado ao longo da história da educação.

1.1 Conceitos de avaliação na escola

Segundo Hoffmann (2002) a avaliação abrange a compreensão do processo de cognição, pois o que realmente deve interessar ao educador é dinamizar as oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e conduzir essa reflexão à construção de um maior número de verdades. De acordo com ela,

Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político. (p.22)

Zabala (1998) aponta que a avaliação deve ser entendida como um meio qualificador, no qual o sujeito da avaliação é somente o aluno, e seus objetivos são as aprendizagens realizadas de acordo com os objetivos mínimos estabelecidos. Deste modo, é possível encontrar diferentes definições para avaliação, cujos sujeitos e objetivos podem aparecer de forma bastante confusa e indeterminada. Em casos diferentes o sujeito da avaliação pode ser o aluno, ou um grupo/classe, e até mesmo o professor ou a equipe docente. Enquanto o objetivo da avaliação às vezes é o processo de aprendizagem que o aluno segue ou os resultados que foram obtidos, outras vezes pode ser a própria intervenção do professor.

A avaliação, de acordo com Zabala (1998), é um elemento-chave que se encontra estreitamente ligado às funções do processo de ensino e de aprendizagem, que estão associados às situações didáticas adotadas. Logo se são fechadas,

rotineiras e com caráter homogeneizador, a avaliação terá pouca possibilidade de se transformar num hábito cotidiano. Por outro lado, as propostas abertas que favorecem a participação dos alunos e a possibilidade dos professores observarem, oferecem a possibilidade de uma avaliação que ajude a acompanhar todo o processo, assegurando sua idoneidade.

Para Luckesi (2010), a avaliação consiste na coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, somado a uma atribuição de valor ou qualidade, que é processado a partir da comparação do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido. O valor ou qualidade que lhe são atribuídos conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. Este posicionamento, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma nova decisão: manter o objeto como ele está ou atuar sobre ele.

Tendo em vista tais conceitos sobre a avaliação educacional, trataremos a seguir das dificuldades apresentadas por alguns autores para que a avaliação como defendida por Hoffmann (2002), Zabala (1998) e Luckesi (2010) seja efetivada nas instituições escolares.

1.2 Dificuldades/Problemas

Para Hoffmann (2002), atualmente os educadores exercem as ações de avaliar e de educar de maneiras distintas, pois percebem tais atos como momentos distintos e não relacionados. Atentam-se em cumprir as exigências burocráticas da escola sem perceber que a ação avaliativa se faz presente efetivamente na ação educativa.

A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa. (HOFFMANN, 2002, p.16)

A avaliação executada como um modo burocrático e classificatório caracteriza um princípio claro de descontinuidade, segmentação e parcelarização do conhecimento. Nesse momento, segundo Hoffmann (2002), tanto o professor, que cumpre penosamente a exigência burocrática, quanto o aluno, que sofre o processo

avaliativo, descaracterizam o significado básico da avaliação, de investigar e dinamizar o processo de conhecimento.

Deste modo, os professores utilizam as provas como meio de ameaças e tortura dos alunos, o que predomina para ele são as notas, independentemente de como e de quais meios foram utilizados para obtê-las. As notas são operadas como se não fizessem parte do processo ativo de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2010).

Ludke e Mediano (1997) afirma que na realidade apresentada em sua pesquisa: o fraco, o médio e o forte eram classificações muito utilizadas pelos professores, ainda que não demonstrassem serem classificações definitivas. Mas tais denominações encaminhavam os alunos para uma grande competição, na qual os fortes queriam ser cada vez mais fortes e os fracos eram renegados, à espera da repetência ou da exclusão da escola.

Hoffmann (2002) acredita que para muitos professores seja difícil conceber a avaliação sem o vínculo obrigatório de testar e medir porque encontram dificuldades em se relacionar com seus alunos. Portanto, consideram que serão mais justos se atribuírem médias de resultados obtidos em testes, por esses serem dados de evidência comprováveis.

No estudo realizado por Ludke e Mediano (1997), algumas professoras deixaram bem claro que se sentiam bastante seguras com relação às habilidades relativas ao ensino, mas se declaravam temerosas e inseguras ao lidarem com a avaliação. Manifestações que confirmam que na formação do professor cuida-se muito mais da preparação para o ensino, e quase nada relativo à avaliação. Como se ela não necessitasse de uma atenção especial, e viesse automaticamente com as funções do ensino.

Para a aferição do aproveitamento escolar os professores se utilizam de três procedimentos sucessivos: medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados (LUCKESI, 2010).

Segundo Luckesi (2010), no contexto escolar os professores utilizam o “acerto” como medida padrão, e dá-se a medida com a contagem dos acertos do aluno dentro de certo limite de possibilidades, que equivalem ao número de

questões que possui o teste. A medida é um ato necessário que tem sido praticado na escola. Para coletar os dados que procedem à medida de aprendizagem dos alunos, os professores utilizam desde uma simples observação até elaborados testes. Notas e conceitos expressam a qualidade que o professor atribui à aprendizagem do educando, medida em forma de acertos ou pontos. É através do estabelecimento de uma equivalência entre os acertos ou pontos obtidos pelo aluno e uma escala, previamente definida, que se dá a transformação dos resultados medidos em notas ou conceitos. Assim, notas ganham conotação numérica e conceitos conotações verbais.

Luckesi (2010) acredita que a prática classificatória da avaliação do aluno é uma prática antidemocrática no que se refere ao ensino, e se torna ainda mais grave quando o aluno pode ser aprovado ou reprovado por um ato que ele denomina de “(...) *contrabando entre qualidade e quantidade*”(p.78). De acordo com o autor a escola tem a prática de avaliação que necessita deste contrabando de transformação entre qualidade e quantidade, ela transforma facilmente as expressões verbais em números.

Tal fato ocorre porque a escola trabalha com médias e números, e não com um mínimo necessário de conhecimentos. Isso significa que para fazer as médias, que são feitas de modo quantitativo, a escola necessita transformar, indevidamente, a qualidade em quantidade (LUCKESI, 2010).

Com os dados em mãos os professores devem então utilizar tais resultados. Luckesi (2010) destaca três possibilidades de utilização desses resultados. A primeira seria o simples ato de registrar o resultado obtido pelo aluno no diário de classe. Na segunda possibilidade, caso o aluno se encontre em uma situação negativa de aprendizagem, apresentando notas ou conceitos de reprovação, deve ser oferecido a ele uma oportunidade de melhorar, dando-lhe a chance de uma nova aferição. Nesse caso devemos nos atentar ao fato de que geralmente a orientação não é para que o aluno estude a fim de aprender melhor, e sim com o intuito de melhorar sua nota. E a terceira possibilidade citada pelo referido autor é a mais rara de acontecer no ambiente escolar, pois exige que o professor se atente para as dificuldades e desvios de aprendizagem de seus alunos, para que estes construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem.

Entretanto, os educadores tem se preocupado apenas com a aprovação ou reprovação de seus alunos, o que depende muito mais de notas e conceitos do que de uma aprendizagem ativa e consistente.

Talvez tal fato ocorra porque o que tem acontecido na prática da avaliação educacional é que raramente os professores definem com clareza em seus planejamentos quais serão os padrões de condutas esperados dos alunos, depois de terem sido submetidos a determinada aprendizagem, e quais fatos são realmente relevantes para a avaliação. Com isso tornam-se muito amplas as possibilidades de julgamento, e este acontecerá de acordo como o estado de humor de quem está julgando, não possibilitando o crescimento dos educandos por meio de um processo de auto-compreensão. Assim sendo, o professor agirá arbitrariamente, podendo aprovar um aluno que não atingiu as condições de aprendizagem, e reprovar um aluno que apresente condições suficientes para ser aprovado (LUCKESI, 2010).

Luckesi (2010) afirma que a escola opera com a verificação, e não com avaliação da aprendizagem. O ato de verificar é configurado pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações acerca do objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação se encerra no momento em que se chega a conclusão da configuração de tal objeto ou ato. Já o ato de avaliar não se encerra na conclusão de configuração do objeto, exige uma tomada de decisão favorável ou não ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação. Portanto, diferentemente da verificação que é uma ação que “congela” o objeto, a avaliação direciona tal objeto por um percurso dinâmico de ação.

Como foi possível identificar, são muitas as dificuldades relacionadas à prática da avaliação educacional aplicada no cotidiano escolar. Considerando a complexidade do tema abordado e do encaminhamento destas dificuldades apontadas, trataremos de algumas alternativas apresentadas por diferentes autores.

1.3 Possibilidades

Hoffmann (2002) sugere que a prática avaliativa aconteça através de um processo que vai além da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe que o educador esteja sempre atento a todas as manifestações apresentadas pelo

aluno, considerando o “ainda não, mas pode ser”, pois o erro e as hipóteses construídas pelos alunos são elementos que dinamizam o processo avaliativo enquanto mediação.

Segundo Ludke e Mediano (1997), a escolarização tem como objetivo possibilitar ao aluno a educação básica da qual todo cidadão tem direito. Logo a seleção torna-se uma forma de violência a esse direito. Para que selecionar? É necessário que a escola tenha uma organização que permita ao aluno caminhar de acordo com seus limites e sem retrocessos, construindo o conhecimento dentro de suas características pessoais. Então a avaliação exercerá sua função fundamental de informar ao professor e dar-lhe consciência de como os alunos estão caminhando neste processo, para a partir de então reorientá-los e tomar as decisões mais cabíveis.

Zabala (1998) disserta sobre a avaliação formativa, o que neste caso torna-se uma alternativa que atende a tais demandas apontadas pelos autores citados anteriormente. Este processo é compreendido por quatro etapas que formam um “ciclo vicioso”. Tais etapas são denominadas: *avaliação inicial*, *avaliação reguladora*, *avaliação final* e *avaliação somativa ou integradora*.

Quando o professor busca respostas para questões do tipo: o que sabem meus alunos com relação ao que quero lhes ensinar? Quais experiências eles já tiveram? O que eles são capazes de aprender? Entre outras do gênero, já podemos identificar então a primeira etapa da avaliação formativa, denominada *avaliação inicial*, a qual consiste em conhecer seu aluno e suas capacidades, a fim de nos permitir estabelecer quais tipos de atividades e tarefas serão designadas aos alunos, com relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos.

Conforme o plano previsto vá se desenvolvendo, após a avaliação inicial, e de acordo com as repostas fornecidas pelos alunos, uma nova avaliação deverá acontecer. A *avaliação reguladora* tem o objetivo de adaptar as aulas às novas necessidades que surgem ao longo do trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos.

O professor deverá então sistematizar o conhecimento do progresso que teve com seus alunos, a fim de validar as atividades realizadas. O que requer apurar os resultados obtidos, com relação aos objetivos previstos, e analisar o processo e a

progressão atingida por cada aluno. O termo designado ao conhecimento dos resultados obtidos é *avaliação final*, que se refere aos resultados obtidos e ao conhecimento adquirido.

Por fim a *avaliação somativa ou integradora* pode ser entendida como um informe geral do processo que manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e especialmente as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo.

De acordo com Zabala (1998) devemos também utilizar a auto-avaliação e confiar na possibilidade dos alunos se auto-avaliarem. Para isso ele acredita que é necessário ajudar os alunos a alcançarem os critérios que lhes ajudem a se auto-avaliar, estabelecendo e combinando com eles o papel que esta atividade tem em suas aprendizagens. Devemos nos lembrar que a auto-avaliação é também um processo de aprendizagem, necessitando de seriedade e planejamento.

Por fim, para que se utilize corretamente a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, Luckesi (2010) defende que é necessário estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o aluno deve atingir, e não médias mínimas de notas, como ocorrem atualmente na prática escolar. O autor acredita que o ideal seria a inexistência do sistema de notas, a aprovação ou reprovação do educando deveria acontecer pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários.

Para que uma média possa ser atribuída aos alunos, de acordo com essa alternativa, o professor deve planejar o que é o mínimo necessário e trabalhar com seus alunos para que todos alcancem essa meta. A avaliação, neste caso, seria o meio pelo qual o professor irá detectar os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos, e dessa forma só ensinará um novo conteúdo quando todos alcançarem esse patamar mínimo. Mas isso não significa que o docente deve ater-se ao mínimo necessário, este deverá ser ensinado e aprendido por todos, mas não há razão para não ir além dele, já que ele representa o menor limite a ser admitido numa aprendizagem essencial (LUCKESI, 2010).

Este mesmo autor ainda faz uma importante ressalva com relação ao padrão mínimo de conduta:

Importa ainda observar que o mínimo necessário não é nem pode ser definido pelos professores individualmente. Este mínimo é estabelecido pelo coletivo dos educadores que trabalham em um determinado programa escolar, em articulação com o desenvolvimento da ciência, com a qual trabalham, no contexto da sociedade contemporânea em que vivemos. Caso contrário, cairemos num arbitrarismo sem tamanho, com conseqüências negativas para os educandos, que ficarão carentes de conteúdos, habilidades, hábitos e convicções. (LUCKESI, 2010, p.98)

1.4 Avaliação nos projetos pedagógicos das instituições escolares

Em sua tese de mestrado a autora Luciana Venâncio (2005) tem como tema principal de sua pesquisa o Projeto Político Pedagógico (PPP), e é a partir deste estudo que trataremos agora deste documento.

O PPP é a realização de um plano de ação, a partir de ideais de educação, que tem como elemento básico o ser humano agindo segundo seus interesses coletivos.

Atualmente este documento ocupa um lugar de destaque nas discussões sobre educação, pois é considerado um fator importante no processo de desenvolvimento educacional e profissional, com a intencionalidade de fazer do espaço educacional um espaço de ressignificação das ações com possibilidade de mudança na realidade.

Estudiosos da educação, durante as décadas de 1980 e 1990, apresentaram a importância de se valorizar a construção de propostas ou projetos a partir da realidade de cada instituição escolar como alternativa para o enfrentamento dos problemas como forma de melhorar a qualidade do ensino.

A elaboração do projeto é o momento no qual são tomadas decisões que serão a base do planejamento de cada componente curricular, no qual se inclui a Educação Física. É também nesse momento que se questiona sobre as possíveis relações entre as disciplinas e determinam-se os parâmetros para a ação educativa, de forma que todos alcancem um objetivo comum.

A autora afirma que:

“ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente, considerando o que temos de real e concreto, conscientes da complexa e

instável teia que envolve a educação, sem deixar, no entanto, de acreditar nas possibilidades de transformações coletivas.” (VENACIO, 2005,p. 37)

O PPP não pode ser reduzido à dimensão pedagógica, muito menos a um conjunto de planos isolados de cada professor em seu ambiente de aula. Este documento é um instrumento que reflete a realidade escolar, e clareia a ação educativa da escola em sua totalidade. Implica a seleção de valores a serem construídos e transformados, baseando-se nas diferenças existentes entre alunos, professores, pais, equipe técnico-administrativa e representantes da comunidade local, é portanto, fruto de reflexões e investigações significativas.

A avaliação no PPP pressupõe acompanhar as ações e avaliá-las, numa perspectiva de refletir sobre o trabalho educativo realizado, portanto a autora aponta que deve ser um elemento a ser considerado na construção de um projeto, partindo da necessidade de se conhecer a realidade escolar, buscando explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, assim como suas relações e suas mudanças, fazendo um esforço para se propor alternativas.

Como pudemos constatar, a avaliação educacional é um tema de suma importância e grande complexidade. Todos os envolvidos no sistema educacional devem tomar conhecimento dos valores que norteiam os diversos modelos avaliativos para que haja uma mudança, de fato, da prática que vem acontecendo atualmente.

Retomaremos então o tema da avaliação com outro enfoque, na área da Educação Física Escolar, circunscrevendo o campo para este específico componente curricular.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A avaliação em Educação Física tem sido ao longo da sua história influenciada por diferentes concepções filosóficas de homem e de sociedade que, por sua vez, tem contribuído para diferentes concepções na formulação de objetivos de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente de avaliação.

Do mesmo modo que a educação nacional, no século XX, a Educação Física sofreu profundas transformações que foram influenciadas pelas correntes européias, filosóficas, políticas, científicas e pedagógicas (SOUZA 2003).

Entre as décadas de 1910 e 1960 a Educação Física utilizou diferentes métodos em suas aulas, como os métodos ginásticos alemão e sueco, e o método desportivo generalizado (SOUZA, 2003).

Na década de 1970, segundo Costa (2004), sob a influência das instituições médicas e militares definiu-se o que deveria ser avaliado (ou como o autor prefere denominar, medido) em Educação Física: princípios biofisiológicos, como capacidades físicas de força, resistência, velocidade, coordenação, agilidade; parâmetros do corpo, como peso, estatura, perímetro de braço, perna, etc; e princípios técnico-desportivos, como habilidades motoras, perfeição do gesto desportivo, conhecimento aprofundado de regras, rendimento máximo em competições, entre outros.

A partir do decreto nº 69.450 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, a Educação Física passou a ser considerada como “atividade” que por seus meios, processos e técnicas desenvolve e aprimora as forças morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (BRASIL, 1971). Mas, no entanto, foi dada ênfase à aptidão física, tanto na organização das atividades quanto na avaliação.

De acordo com Souza (2003), o objetivo maior na década de 1970 não era o desenvolvimento total do aluno, mas sim a descoberta de talentos que pudessem representar o país em competições internacionais, visto que em 1970 o Brasil havia

vencido a Copa do Mundo de Futebol. Assim, nos anos 1980 os efeitos desse modelo começaram a ser contestados, pois o Brasil não havia se tornado uma potência olímpica e o número de praticantes de atividade física não havia aumentado. Então o objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor dos alunos da pré-escola e de 1ª a 4ª séries em detrimento ao esporte de rendimento.

Na década de 1990, de acordo com Souza (2003), se destacou a normatização no sentido de uma pedagogia diferenciada, através da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A nova LDB, nº9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece que a Educação Física tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já os PCNs (BRASIL,1998), defendem um ensino que considere as experiências individuais dos alunos, como também suas diferenças culturais e econômicas para a elaboração dos conteúdos e das avaliações.

Abordaremos a seguir a prática da avaliação na Educação Física Escolar, seus problemas e algumas alternativas que foram possíveis identificar a partir da literatura.

2.1 As abordagens da Educação Física escolar

Darido (1999) depois de analisar diferentes trabalhos relacionados à classificação das diferentes tendências da avaliação na área de Educação Física Escolar defende que sejam quatro as abordagens para o contexto da Educação Física na escola, são elas: tradicional, baseada nos objetivos do ensino, humanista e crítica.

A seguir colocaremos então, a posição da autora com relação a cada uma dessas abordagens avaliativas.

2.1.1 Abordagem tradicional

Os professores que defendem essa avaliação em suas práticas enfatizam o desempenho dos alunos em habilidades motoras, capacidades físicas, conhecimentos técnicos e medidas antropométricas, para conferir-lhes uma nota. Existe um modelo ideal e um desempenho esperado que são comparados com os

resultados dos alunos, fornecendo informações quantitativas. A aplicação desses testes era descontextualizada e aleatória, pois o professor não explicava para os alunos os objetivos dos testes, e estes não eram vinculados com o programa que era desenvolvido durante o ano.

Darido (1999) acredita que essa perspectiva de avaliação cometeu vários equívocos, dentre os quais os principais são: a noção de que avaliação se resume em aplicação de testes em prazos determinados; que avaliar é atribuir uma nota ou conceito; que a avaliação é punitiva; que a avaliação pode tomar o lugar do ensino; que só é possível se avaliar quantitativamente e que avaliação é um simples cumprimento de atos burocráticos.

2.1.2 Abordagem baseada nos objetivos de ensino

Nesta proposta a avaliação consiste em medir o produto do aluno e comparar o resultado com o objetivo elaborado previamente pelo professor, o que significa que o desempenho do aluno é comparado com seus próprios resultados inicial, não com uma tabela pré-estabelecidas.

Contudo, assim como a abordagem tradicional o processo de avaliação nesta abordagem é quantitativo e objetivo, mas com alguns avanços quanto à primeira perspectiva, pois considera a individualidade do aluno, rejeita o uso de tabelas padronizadas e possibilita a avaliação de outras dimensões do comportamento, como o domínio cognitivo, afetivo e social.

2.1.3 Abordagem humanista-reformista

Ao final da década de 1970 inúmeras críticas ao modelo tradicional de Educação Física na escola passaram a ser feitas, inclusive quanto ao processo de avaliação que vinha sendo adotado.

Com isso a perspectiva humanista-reformista preocupou-se para que a avaliação fosse voltada aos aspectos internos do indivíduo. Valorizando também a prática da auto-avaliação, baseando-se no princípio de que somente o próprio indivíduo pode realmente conhecer, de acordo com sua experiência, e definir o que é, e o que não é de fato significativo em termos de aprendizagem.

Neste caso, admite-se a avaliação qualitativa, considerando-a como uma permanente reflexão sobre a atividade humana.

2.1.4 Abordagem Crítica

A avaliação crítica na Educação Física, surge na década de 1980, e ainda hoje tem representantes em várias instituições. Ela valoriza a contextualização dos fatos e o resgate histórico. Segundo Darido (1999), nessa perspectiva os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem oferecer uma melhor leitura da realidade para os alunos, possibilitando assim sua inserção transformadora na realidade.

Um de seus diferenciais diz respeito à participação dos alunos no processo de definição dos critérios de avaliação e nos rumos que se pretende atingir, o que significa que as decisões são tomadas em conjunto, com cada um assumindo uma responsabilidade na avaliação participativa.

De acordo com esse modelo, a avaliação se mostra como um processo contínuo de diagnóstico da situação, que conta com a participação de professores, alunos, e equipe pedagógica.

Tendo em vista esses diferentes tipos de abordagens avaliativas e seus desdobramentos, trataremos da prática de avaliação que está acontecendo atualmente nas aulas de Educação Física e os problemas/dificuldades que a atingem.

2.2 A atual avaliação em Educação Física

Rodrigues (2003) nos leva a refletir sobre a prática avaliativa na qual podemos verificar a tendência pelas opções polarizantes que discriminam: forte/fraco, bom/ruim, veloz/lento, entre outros. Este tipo seletivo de processo avaliativo vai de encontro ao que podemos chamar de ideal de avaliação na Educação Física.

De acordo com os PCNs a avaliação deve ser algo útil, para o professor e para o aluno, possibilitando aos dois dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e de aprendizagem, tornando-os cada vez mais produtivo (BRASIL, 1998).

Darido e Souza Júnior (2009) afirmam que:

A avaliação em educação física deve considerar a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos. (p.23)

A avaliação neste componente curricular deve ir além dos testes físicos usados em décadas passadas, ela deve abranger as dimensões cognitiva, motora e atitudinal, verificando a capacidade do aluno expressar seus conhecimentos relativos à cultura corporal utilizando diferentes linguagens – corporal, escrita e falada. Ainda que essas três dimensões se misturem no processo de ensino e de aprendizagem, ao formalizar a avaliação pode acontecer a ênfase em uma ou outra delas, exigindo assim a diversificação dos instrumentos avaliativos de acordo com os objetivos de ensino (DARIDO E SOUZA JÚNIOR, 2009).

Betti e Zuliani (2002) destacam que a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, não apenas atribuir conceitos aos alunos. Deste modo, em seus procedimentos de avaliação, o professor deve ter uma reflexão crítica sobre o que avaliar (que inclui o como avaliar) e para que avaliar. Deve considerar também que sua capacidade de coletar, elaborar e interpretar informações provenientes do contexto é limitada, portanto a informação mais útil é aquela que ele pode manejar e integrar nas decisões que toma conscientemente.

Darido e Souza Júnior (2009) acredita que o problema não está na escolha dos instrumentos avaliativos, no modo de coletar as informações, mas sim no sentido da avaliação, que deve fazer parte de um processo de diagnóstico contínuo das situações de ensino e de aprendizagem.

Os PCNs (BRASIL, 1998) reforçam a fala de Darido e Souza Júnior quando pontuam que:

O campo de conhecimento contemplado por esta proposta vai além dos aspectos biofisiológicos. Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais. Não se trata mais daquela avaliação

padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns de seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos estará relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar o seu desempenho.

Betti e Zuliani (2002) apontam que muitas vezes os professores, influenciados pelo comportamento do aluno medido pelo parâmetro das exigências da instituição e da necessidade de manter a ordem da classe, utilizam critérios informais para avaliar seus alunos, como comportamento, qualidade e limpeza do trabalho, interesse, capacidade geral, entre outros.

Esses critérios informais são comumente utilizados pelos professores de Educação Física, que devem se atentar para que esse tipo de avaliação não assuma um caráter disciplinador de hábitos desejáveis pelo professor, perdendo o real objetivo de avaliar o progresso do aluno, tornando-se um instrumento de punição, e não de promoção do mesmo (COSTA, 2004).

Outro tipo predominante de avaliação realizada em Educação Física Escolar é a de domínio psicomotor, na qual a aptidão física é priorizada, e Bratisfiche (2003) acredita que esse fato se deve à predominância das disciplinas práticas na formação dos professores.

Destacadas algumas situações que ocorrem com frequência nas aulas de Educação Física, trataremos então de algumas alternativas apontadas por diferentes autores para lidar com esses problemas encontrados na avaliação da Educação Física Escolar.

2.3 Alternativas para a prática avaliativa da Educação Física escolar

Para Bratisfiche (2003), se a real intenção do professor é avaliar o aluno como um todo, em sua globalidade, a avaliação deve abranger os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, pois desta forma ela deixa de ser seletiva e passa a ser orientadora, visando cooperar com o aluno e não discriminá-lo. Desta forma o professor deve se utilizar de diferentes técnicas e diferentes instrumentos

avaliativos, sendo a técnica o método pelo qual se obtém as informações, e o instrumento o recurso que será utilizado para cada técnica.

A mesma autora afirma ainda que a medida/nota não é de todo ruim, ela faz com que o aluno tenha um “interesse” na realização da avaliação, ou seja, o aluno é estimulado por meio das notas, e por sua vez elas darão um “sentido psicológico à aprendizagem”, não tendo a avaliação o sentido de desestimular ou criar ansiedade nos alunos, nem de ser utilizada como meio de discriminação. Desta forma a avaliação deverá ter em seu cerne a essência do processo de ensino e de aprendizagem, considerando o potencial, as possibilidades e as diferenças que cada educando apresenta, e que ela ofereça a cada aluno o direito de crescer e se desenvolver.

De acordo com Betti e Zuliani (2002) os processos avaliativos incluem aspectos formais e informais, que são concretizados de inúmeras formas, como por exemplo: observação sistemática/assistemática, anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação, auto-avaliação, trabalhos e provas escritas, testes para a avaliação de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor, elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos, táticas de esportes coletivos, etc.

Esses tipos de estratégias avaliativas contemplam tanto os objetivos específicos (como a aprendizagem de habilidades motoras básicas, jogos, etc) como a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento, dando os instrumentos necessários para que o aluno possa usufruir dos conteúdos, como a dança, o jogo, a ginástica, entre outros. Certamente, para que isso possa acontecer, os instrumentos e a exigência da avaliação devem ser condizentes com o nível de desenvolvimento dos alunos e com o conteúdo que foi efetivamente ministrado. É importante que várias dessas estratégias sejam utilizadas na avaliação, durante o período letivo, e também que os alunos sejam informados sobre quais serão os momentos de avaliação formal, e quais serão os aspectos avaliados e transformados em conceito (BETTI E ZULIANI, 2002).

Sobre a utilização da auto-avaliação, citada como uma das estratégias avaliativas, Costa (2004) afirma que se for trabalhada com critérios bem definidos e justificáveis pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e

responsável dos alunos, pois ela os levaria a se comprometerem com o conhecimento, que já possuem ou não, e não apenas com a nota/conceito.

Zabala (1998) sugere que a avaliação aconteça em diferentes dimensões de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), pois de acordo com ele os conteúdos de aprendizagem, do próprio processo de ensino e de aprendizagem são o referencial funcional para avaliar e acompanhar os avanços dos educandos.

De acordo com o autor os conteúdos conceituais se situam dentro das capacidades cognitivas, no qual devemos verificar o que os alunos sabem sobre tais conteúdos. Dificilmente podemos dizer que a aprendizagem de um conceito está concluída, e quando a aprendizagem de um determinado conceito é baseada na repetição de algumas definições fica fácil para que o aluno seja capaz de lembrá-las com precisão, mas não nos permite saber se ele foi capaz de associar esse conhecimento em suas estruturas interpretativas. Portanto as atividades que podem garantir uma melhor incorporação do conhecimento compreendido pelos alunos consiste na observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações e nos casos em que eles os utilizam em suas explicações espontâneas.

Transferindo a avaliação na dimensão conceitual para a Educação Física, Darido e Souza Júnior (2009) afirmam que a avaliação deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos em grupos, exposições e nos diálogos entre os alunos e o professor. Deixam como sugestão que se evite utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado, mas sim que se observe o aluno durante todas as aulas, e caso seja necessário em provas escritas ou orais, solicitando a sua interpretação dos conceitos que forem apresentados.

Os conteúdos procedimentais consistem em saber fazer, e para aprender um conteúdo desta dimensão é necessário ter a compreensão do que ele representa como processo, para que servem, quais são os passos ou fases que o configuram etc. O que define a aprendizagem nessa dimensão é o domínio que se tem ao transferir o conhecimento do conteúdo para a prática (ZABALA, 1998).

De acordo com Darido e Souza Júnior (2009), na dimensão procedimental em Educação Física logo se pensa na avaliação das habilidades motoras e das capacidades físicas, mas é possível ir além e avaliar outros aspectos

procedimentais, como por exemplo, observar os progressos individuais dos alunos, resultantes do seu envolvimento nas aulas; avaliar a capacidade dos alunos de coletar notícias, às quais também se podem anexar comentários pessoais dos alunos sobre as matérias jornalísticas, entre outros.

Por fim, Zabala (1998) afirma que a natureza dos conteúdos atitudinais, seus componentes cognitivos e afetivos tornam complexo determinar o grau de aprendizagem de cada educando, pois no âmbito dos conteúdos atitudinais surge uma notável insegurança na avaliação dos processos de aprendizagem que os alunos seguem, porque o pensamento de cada professor está mais condicionado por posições ideológicas do que nos outros tipos de conteúdos. Segundo o autor a fonte para o conhecimento dos avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nas manifestações dentro e fora da aula, entre outros.

Nas aulas de Educação Física para que seja possível avaliar os conteúdos atitudinais e conhecer, de fato, aquilo que os alunos valorizam e quais são suas atitudes é necessário que eles se deparem com situações de conflito. Nas situações de aprendizagem, nos diferentes conteúdos da Educação Física, os alunos são constantemente submetidos a inúmeros desafios, que vão desde a adaptação a novos movimentos, uso do espaço e do material, a expressar sentimentos, inibições e dificuldades, o que não torna raro o aparecimento de situações de conflito. É neste momento que se ressalta a importância do papel do professor no encaminhamento de uma aprendizagem sistemática e consciente, fundamental para a formação do cidadão, usando o debate, o diálogo e a pesquisa como formas de ajudar o aluno a construir um ponto de vista mais amplo e articulado sobre o objeto em estudo (DARIDO E SOUZA JÚNIOR, 2009).

2.4 Avaliação em Educação Física nos projetos pedagógicos das instituições escolares

Novamente usaremos como referência Venâncio (2005), que defende que a Educação Física Escolar, enquanto componente curricular é um dos responsáveis pela formação do cidadão, e desta forma deve participar das discussões referentes à construção do PPP e compartilhar sua implementação.

De acordo com a autora, estudiosos da área acreditam que as implicações metodológicas do fazer coletivos, considerando a avaliação dos conteúdos em toda a instituição, devem estar submetidas aos princípios do PPP. No planejamento e na tomada de decisão coletiva, buscando a coerência das ações com o projeto pedagógico da escola, os responsáveis pela prática pedagógica devem estar envolvidos também no processo avaliativo da Educação Física.

Os PCNs (BRASIL, 1998) mesmo não se aprofundando as questões da participação política e democrática no cotidiano da escolar, consideram importante que a escola e a comunidade estejam articuladas e busquem conjuntamente exercer a cidadania através da construção de um projeto para cada unidade, se responsabilizando também pela tal integração da Educação Física.

De um modo geral a autora entende que não devemos desistir da definição de uma proposta para a Educação Física, que ela não perca de vista que faz parte do núcleo comum da Educação Básica e que para ser respeitada e considerada necessitamos de políticas públicas para formação e desenvolvimento dos profissionais da educação, que almejam construir e participar de um projeto político pedagógico coletivo (VENÂNCIO, 2005).

Após este breve levantamento bibliográfico pudemos esclarecer as questões que permeiam a temática da avaliação no contexto escolar, como suas definições teóricas, suas diferentes abordagens, alguns de seus problemas mais frequentes e algumas alternativas para que sua prática se aproxime do ideal. Com isso temos então subsídios suficientes para analisar os dados coletados para a presente pesquisa.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Caracterização da pesquisa

Todo o levantamento teórico feito sobre a temática da avaliação serviu de base para que fosse realizada esta pesquisa, que teve como objetivo analisar os processos avaliativos empreendidos na Educação Física escolar na perspectiva de três docentes que atuam entre o 6o. e 9o. ano em três instituições de ensino distintas (uma municipal, uma estadual e uma pertencente à rede S de ensino).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa foi a que melhor se encaixou com as características desta pesquisa, pois de acordo com Chizzotti (2010) este tipo de investigação pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

Para Chizzotti (2010), o termo qualitativo consiste em uma partilha intensa com pessoas, fatos e locais que constituem os objetos de pesquisa, para destes extrair os significados latentes que somente são perceptíveis com esta atenção sensível. Então, seguidamente a este convívio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente escrito os significados do seu objeto de pesquisa.

3.2 Contextualização e participantes da pesquisa

A pesquisa em questão envolveu três escolas da cidade de Bauru com seus respectivos professores de Educação Física (em número de 3) do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

A Escola 1, municipal, é uma das mais antigas da cidade, com mais de 50 anos. Fica localizada na região central de Bauru e atende os bairros adjacentes, com predominância da classe média. Com cerca de 410 alunos estudando no Ensino Fundamental II, divididos em 14 turmas no período matutino, a escola oferece aos alunos sala de informática, biblioteca, um pátio coberto e um descoberto, uma quadra poliesportiva coberta e diversos materiais de Educação Física. Esta escola conta com a parceria da comunidade, da Polícia Militar e também

com as diversas Universidades instaladas na cidade, que proporcionam aos alunos atividades diferenciadas.

A Escola 2, que faz parte da rede S de ensino, está inserida no CAT (Centro de Atividades) desde 1969, e participa ativamente das atividades desenvolvidas pelo mesmo, que vão desde a realização de eventos esportivos até a participação em atividades culturais idealizadas por outras divisões. Esta escola atende prioritariamente a filhos de funcionários da indústria, e apesar de estar inserida em um bairro de classe média, os alunos que a freqüentam não são dos bairros adjacentes, são basicamente famílias de classe baixa. Os aproximadamente 362 alunos do Ensino Fundamental II são divididos em 11 turmas no período matutino e tem à sua disposição um pátio coberto e outro descoberto, um ginásio com quadra poliesportiva, 3 campos society, uma quadra de vôlei de areia, uma quadra de futebol de areia, sala de informática, biblioteca e um auditório.

A Escola 3, estadual, localizada no centro da cidade de Bauru presta serviços à comunidade desde 1939. Com as reformas realizadas ao longo do tempo, hoje, a escola conta com biblioteca, sala de leitura, laboratório de Biologia, laboratório de Física, laboratório de Informática, sala de vídeo, sala de Educação Física, pátio coberto e uma quadra poliesportiva coberta e uma descoberta. Os 556 alunos, aproximadamente, do Ensino Fundamental II são divididos em 17 turmas, sendo 9 no período matutino e 8 no período vespertino.

Os professores envolvidos na pesquisa, denominados de A, B e C, respectivamente. Todos eles aceitaram em participar desta pesquisa tomando ciência e assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1). Dois deles são do sexo feminino e um do sexo masculino, atuam nas escolas citadas acima com turmas de 6º ao 9º ano e têm uma idade média de 40 anos, atuando há mais de cinco anos na Educação Física Escolar.

3.3 Técnicas de coleta de dados

A ação do professor além de interferir, influenciar e até mesmo criar situações de contratempo, também sofre inúmeras influências na instituição escolar, algumas delas associadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ao plano de ensino de seu componente curricular, entre outras. Considerando este fato, uma das

técnicas utilizadas para a coleta de dados foi a análise documental do PPP de cada escola.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse do autor da pesquisa; indica problemas que devem ser melhor explorados por outras técnicas de pesquisa; e pode também complementar as informações obtidas por meio de outros métodos de coleta.

Os documentos são uma fonte rica e estável, que persistindo ao longo do tempo, podem ser consultados várias vezes e até mesmo servir de base para diferentes estudos, oferecendo uma maior estabilidade aos resultados obtidos (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Com o intuito de ampliar o nosso olhar sobre o fenômeno investigado e responder a algumas questões que surgiram após a análise dos documentos anteriormente citados, foram realizadas também entrevistas com os docentes de Educação Física de cada uma das escolas envolvidas no estudo. Uma vez que, de acordo com Ludke e André (1986), neste tipo de coleta o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém. Para Ludke e André (1986), na perspectiva das pesquisas qualitativas a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e pode acontecer de três diferentes maneiras: estruturada, não estruturada e semi-estruturada. Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico de questões, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Abaixo segue o roteiro das questões norteadoras da entrevista empreendida:

1. Para você, o que é avaliação na escola?
2. Qual o sentido de se realizar avaliação na escola?
3. Para que se avaliar em Educação Física?
4. O que avaliar em Educação Física?
5. Como avaliar em Educação Física?
6. Você encontra alguma dificuldade para avaliar em Educação Física? Se sim, qual? Se não, por quê?

7. A instituição escolar na qual você trabalha exerce alguma influência nos seus modos de avaliar? Se sim, qual(is)?
8. Você avalia esta influência (ou ausência dela) como algo positivo ou negativo? Por que?
9. Há algum documento na instituição escolar na qual você atua que te auxilia no processo avaliativo dos seus alunos? Se sim, quais documentos e que tipo de auxílio ele lhe oferece?
10. Você está satisfeito ou não com os modos como vem avaliando seus alunos? Se sim, porque? Se não, porque?

3.4. Construção da análise dos dados

Após a realização das entrevistas com os professores, as questões e suas respostas foram tabuladas, uma a uma, e a pesquisadora realizou uma análise para cada uma delas.

O mesmo procedimento foi utilizado com os dados coletados nos documentos das escolas, a pesquisadora agrupou os itens encontrados e os tabulou, realizando também uma análise para cada grupo de itens.

Após a realização das análises dos dados, a pesquisadora juntou as análises em grupos que formaram categorias, nas quais foram confrontadas as respostas dos professores, os dados dos documentos das escolas e também a literatura apresentada anteriormente nesta pesquisa.

As categorias e suas discussões serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TRÊS DIFERENTES ESCOLAS

Este capítulo abordará as análises realizadas a partir da relação entre as entrevistas dos professores e os documentos das instituições de ensino.

Os dados foram analisados em quatro categorias, os quais abrangem as finalidades da avaliação, a real prática avaliativa nas escolas participantes, a influência dos documentos na ação avaliativa dos professores e uma reflexão dos professores acerca de suas práticas avaliativas.

4.1 A avaliação e suas finalidades

Nas entrevistas, dois dos professores (A e C) apresentaram opiniões parecidas quando questionados sobre o que é avaliação. Para eles a avaliação é um processo de verificação na qual o aluno tem a chance de mostrar o que ele aprendeu e o professor tem a partir dela um *feedback* da forma como ele está ensinando, se ela está surtindo efeito, se está atingindo os alunos, etc.

De acordo com os professores A e B, ela deve acontecer para que o professor possa saber se ele está conseguindo atingir os objetivos que foram propostos.

Podemos dizer que tais asserções vão ao encontro do que afirma o autor Zabala (1998), quando diz que o sujeito da avaliação pode ser o aluno, e até mesmo o professor ou equipe docente. De acordo com o autor as vezes o objetivo da avaliação é o processo de aprendizagem que o aluno segue, e outras vezes pode ser a própria intervenção do professor. Isso pode ser percebido pois os professores entrevistados apontam a importância de avaliar não só o aluno, mas todo o processo de ensino e de aprendizagem, que envolve tanto os alunos quanto os professores.

Nos PPPs os objetivos da avaliação aparecem de forma bastante similar entre as três escolas, tendo como expectativa: reorientar o aluno em seu processo de aprendizagem assim como o professor em seus futuros planejamentos. O que se

expressa de acordo com o que aponta Zabala (1998), ao defender que a avaliação somativa ou integradora deve fazer parte do processo avaliativo, pois se trata especialmente das previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que se deve fazer de novo.

Por fim os professores concordaram que avaliar na Educação Física tem a mesma importância de se avaliar nos demais componentes curriculares, articulando o que foi ensinado e aprendido tanto pelos alunos quanto pelo docente ao longo do processo pedagógico.

4.2 A prática avaliativa nas escolas participantes

Nesta categoria foram agrupadas as questões relacionadas com os conteúdos da Educação Física (o que avaliar e como avaliar) e também uma questão na qual os professores expressaram se sentem dificuldades em realizar a avaliação na Educação Física.

Com relação aos conteúdos da avaliação, os professores se manifestaram de formas diferentes. A professora A afirmou que procura avaliar seus alunos na parte conceitual e procedimental. Ela deu alguns exemplos como: avaliar o que o aluno entendeu do jogo, se ele está entendendo a dinâmica do jogo, se ele consegue participar, sem se esquecer das atitudes demonstradas durante essa prática, se ele respeita o adversário, seus parceiros, as regras e até mesmo o material que estão utilizando.

A professora B disse que avalia principalmente a participação dos seus alunos nos diferentes tipos de atividades que são realizadas, como as aulas práticas, trabalhos teóricos, etc. Para ela o importante é considerar se o aluno, mesmo sabendo das suas limitações e dificuldades, participa e tem interesse pelas aulas.

Já o professor C acredita que o que avaliar nas aulas de EF depende do tipo de aula que o professor ministra. Para ele, toda informação que o aluno manifeste de que está dominando o conteúdo deve ser utilizada para a avaliação. Contudo, se o professor optar por uma avaliação classificatória, com conteúdos específicos do componente curricular, devem ser realizados testes que melhor caracterizem os resultados, mas ele enfatiza que não é esse o propósito da EF escolar.

A partir da fala das participantes A e B podemos perceber que tanto a teoria quanto a prática se fazem presentes em suas aulas. Mesmo que as professoras tenham se expressado de maneiras diferentes, suas formas de avaliar concordam com o que aponta Zabala (1998), ao sugerir que a avaliação aconteça em três dimensões de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os instrumentos avaliativos empregados pelos professores contemplam os conteúdos que eles disseram ser avaliados, pois, segundo eles, são utilizadas formas diferentes para se avaliar conteúdos distintos.

Os professores A e C avaliam de forma parecida, e ambos disseram utilizar: provas (avaliações teóricas), conversas, observação de jogos ou atividades práticas. A professora A incluiu também a auto-avaliação que ela diz realizar de forma oral. A professora B, além dos trabalhos individuais e em grupo, utiliza dois instrumentos que são exigências da instituição na qual ela está inserida, que são simulados e uma pauta de observação. Essa pauta de observação se trata de uma ficha de relatório na qual a professora, por meio de observação das atividades, preenche itens que se relacionam com o empenho dos alunos na realização das mesmas.

O modo de avaliar dos professores também se relaciona aos PPPs das três instituições. Tendo em conta que em tais documentos a avaliação deve analisar o desempenho global do aluno; envolver a observação e a análise das habilidades e das atitudes em aula; dando ênfase na avaliação qualitativa, independentemente dos critérios de atribuição dos conceitos.

Algumas das dificuldades/problemas apresentadas na literatura apontam que, o tipo predominante de avaliação feita nas escolas é a psicomotora, priorizando a aptidão física (BRATISFICHE, 2003); e que os professores comumente utilizam-se de critérios informais e disciplinadores para compor sua avaliação (COSTA, 2004). Os professores entrevistados quando questionados sobre as dificuldades encontradas no momento de realizar a avaliação contradizem os autores citados e apontaram fatores como: a dificuldade de realizar a observação de cada aluno durante as aulas, por serem em grande número e todos ao mesmo tempo; contemplar diferentes habilidades para que nenhum aluno seja prejudicado; falta de material (citada pelo professor C); pouco tempo de aula; e convencer os alunos

sobre a importância das atividades conceituais. Levando-nos a crer que, de acordo com suas falas, não realizam avaliações classificatórias e descontextualizadas.

4.3 A influência dos documentos na ação avaliativa

A relação dos professores com suas instituições e o PPP das mesmas se mostraram diferentes nos três grupos pesquisados.

A escola 1 não exerce nenhuma influência no modo de avaliar da professora A. De acordo com a docente, não existe nenhuma cobrança relacionada aos modos que ela utiliza para avaliar seus alunos. E quando questionada sobre os aspectos positivos/negativos dessa influência, ou falta dela, a professora disse que não tem o que falar, pois, como ela nunca teve essa influência, ela não tem no que se basear para dizer se isso é bom ou ruim. A professora relatou que no PPP de sua escola há uma parte tratando da avaliação, mas ela acredita que não tenha nada específico da avaliação na Educação Física, pois em nenhum momento a escola cobrou dela algo relacionado a esse documento.

Na escola 3, o professor C constatou haver uma influência, não muito grande. Segundo ele, a escola pede para que sejam utilizados três diferentes elementos para fechar a nota dos alunos, fazendo com que o professor utilize diferentes instrumentos de avaliação. O professor julga essa influência positiva, porque desta forma não há como se acomodar, já que essa variação dos instrumentos avaliativos exige uma atenção maior às necessidades de cada turma. O professor disse que está na escola 3 há apenas 10 meses, e desconhece a existência de um documento que fale sobre a avaliação na Educação Física especificamente, e se esse documento existe, não foi apresentado a ele.

Já a professora B destacou que é grande a influência exercida pela escola 2 em seu modo de avaliar. De acordo com ela, a instituição pertence a uma rede de ensino que tem algumas exigências, como a pauta de observação e o simulado, que já foram citados anteriormente, e isso faz com que a professora os inclua em suas avaliações. Mesmo tendo essa grande influência, a professora não se incomoda, julga positivo, constatou que com essas exigências ela tem por onde começar a se nortear para iniciar seu processo avaliativo. A professora disse saber da existência

do PPP e que nele há itens referentes à avaliação, mas que não se lembra ao certo se havia a avaliação no componente curricular Educação Física.

Com isso, podemos perceber que cada instituição de ensino funciona de uma maneira, fazendo diferentes exigências a seus docentes. Com as falas dos professores podemos dizer que a influência da escola em seu modo de avaliar é um reflexo de seu PPP, pois quanto mais detalhado, maior a cobrança para o professor.

4.4 Reflexão dos profissionais acerca de sua prática avaliativa

Para finalizar as entrevistas foi perguntado aos professores se eles estão satisfeitos com os seus modos de avaliar.

A professora B disse que está quase chegando na sua satisfação, porque ela acredita que sempre existe um modelo de avaliação que todos seguem, e que só com o tempo ele é modificado ou não, e ela acredita que o modelo que ela está seguindo é o que mais a satisfaz durante seus anos de docência.

Os professores A e C disseram não estar satisfeitos com seus modos de avaliar, pois para eles o professor deve estar sempre buscando melhorar e aperfeiçoar seus modos de avaliar. A professora A disse que, às vezes, fica satisfeita com a avaliação que realizou num determinado momento, mas outras vezes não. Por isso ela diz que não está satisfeita plenamente, esta sempre buscando outras formas para que sua avaliação fique melhor. E o professor C disse que cada turma é diferente e exige um trabalho diferente, e se o professor se acomoda a avaliação perde seu sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possam ser feitas as considerações finais desta pesquisa retomaremos ao objetivo da mesma que foi: analisar os processos avaliativos empreendidos na Educação Física escolar na perspectiva de três docentes que atuam entre o 6o. e 9o. ano em três instituições de ensino distintas (uma municipal, uma estadual e uma da rede S).

Tanto os professores quanto as instituições, por meio de seus PPPs, esperam formar cidadãos críticos com capacidade para participar ativamente de seu meio social, e que especificamente na Educação Física, tenham contato com uma diversidade de conteúdos que os ajude em sua formação.

Foi possível notar que os professores conduzem o aprendizado da forma como entendem mais adequada, mas isso muda quando falamos da avaliação, pois cada instituição exerce, ou não, um tipo de influência em seus professores, o que torna o modo de avaliar mais característico em cada uma delas.

Independentemente de serem escolas públicas ou privadas, nesta pesquisa pudemos identificar que o que muda é a exigência burocrática da instituição, mas o que realmente importa é o comprometimento do profissional com seus alunos e com seus princípios. Mesmo que o projeto pedagógico da escola não contemple a Educação Física e sua avaliação é o empenho do professor, nas suas formas de organizar, planejar, mobilizar, se envolver, criar, trabalhar em grupo (com os alunos e outros docentes), que faz a diferença no momento de se avaliar o aluno na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. e ZULIANI, L. R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, ano 1, n.1, p.73-81, 2002.
- BRATISFICHE, S. A. **Avaliação em educação física: um desafio.** Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2 sem 2003
- BRASIL. **Lei n.º 5.692/71.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1971.
- _____. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física / Secretaria de Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998a.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Vozes, 2010.
- COSTA, G. C. **Avaliação em Educação Física: Domínios Afetivos + Cognitivos + Psicomotores * 3 = Média ???.** Disponível em <<http://cev.org.br/biblioteca/avaliacao-educacao-fisica-dominios-afetivos-congnitivos-psicomotores>> Acesado em 01/08/2011 às 18h21min
- DARIDO, S. C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. Seminário de Educação Física Escolar, 5., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Escola de Educação Física e Esportes da USP, 1999, p.50-56.

DARIDO, S. C. E SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas, Papyrus, 2009, 3ª Ed.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Mediação, 2002, 31ª Ed.

LUDKE, M. MEDIANO, M. (COOLS) **Avaliação na escola de 1º Grau:** uma análise sociológica. Campinas, Papyrus, 1997, 4ªed.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** visão geral, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>> Acessado em 27/05/2010 às 20h38min.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez, 2010, 21ª Ed.

RODRIGUES, G. M. A avaliação na educação física escolar:caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Jundiaí, v.2, n.2, p.11-21, 2003.

SOUZA, E. S. **Avaliação na educação física escolar.** Disponível em <<http://cev.org.br/biblioteca/avaliacao-educacao-fisica-escolar>> Acessado em 01/08/2011 às18h48min

VENANCIO, L. **O projeto político pedagógico e a Educação Física Escolar no processo de construção coletiva.** Dissertação de mestrado em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005. 168 páginas.

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

APÊNCICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação Física

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua autorização para a realização da pesquisa intitulada “Avaliação: um desafio na Educação Física escolar”, que tem como objetivo realizar uma análise documental envolvendo diferentes escolas, e entrevistar seus respectivos professores, com o intuito de identificar as possíveis relações entre os professores, os alunos e as instituições de ensino quando nos referimos à avaliação da Educação Física, entre escolas de diferentes redes de ensino (particular, estadual e municipal), especificamente de 6º ao 9º ano.

Por intermédio deste termo são garantidos aos participantes desta pesquisa os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas, declarações ou imagens não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, e entender que será guardado sigilo absoluto dos dados pessoais captados. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais aos envolvidos, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já

tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a pesquisadora Andreza Ambonati Santos, aluna regularmente matriculada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista/Bauru, sob a orientação da Prof^a Dr^a Lílian Aparecida Ferreira.”

Bauru, ____ de _____ de 20__.

Responsável: _____

CPF.: _____ R.G.: _____

Endereço: _____

Telefones: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Informações da pesquisadora

Nome completo: Andreza Ambonati Santos

E-mail: dre_ambonati@hotmail.com – (14) 8806-9710