

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Renata Beatriz Klehm

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM
ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOCENTES NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS ESCOLAS
DE OURO FINO-MG**

POUSO ALEGRE

2015

RENATA BEATRIZ KLEHM

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM
ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOCENTES NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS ESCOLAS
DE OURO FINO-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luana Costa Almeida

POUSO ALEGRE

2015

Klehm, Renata Beatriz. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: um estudo sobre as práticas avaliativas docentes nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas de Ouro Fino-MG / Renata Beatriz Klehm. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2015. 118.f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Luana Costa Almeida

1. Avaliação 2. Aprendizagem. 3. Docentes. 4. Educação Física 5. Escolas Públicas


CDD: 372.86

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOCENTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS ESCOLAS DE OURO FINO - MG" foi defendida, em 07 de julho de 2015, por **RENATA BEATRIZ KLEHN**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98006965, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof^ª. Dr^ª. Luana Costa Almeida
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Machado
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos professores de Educação Física que, como eu, acreditam que podem ajudar a tornar o mundo mais justo, bonito e encantador para as crianças, com as quais temos o privilégio de conviver.

AGRADECIMENTOS

A Deus sempre, por ter-me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Luana Costa Almeida, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções, dedicação e incentivos.

À professora Dr^a Cristiane Machado, pelos momentos de reflexão, apoio, ensinamentos e dedicação.

Ao meu noivo Caio, pelo suporte e amor incondicional, mas principalmente por ser o maior incentivador na superação de meus limites.

Aos professores participantes deste estudo, pelo tempo dedicado à pesquisa e por todas as trocas de experiências.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio.

Aos colegas do Mestrado pelos momentos felizes.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração pela ética aqui presente.

E a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que esta dissertação se realizasse, o meu muito obrigado.

Educação Física é a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre.

João Paulo S. Medina

KLEHM, Renata Beatriz. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física: um estudo sobre as práticas avaliativas docentes nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas de Ouro Fino-MG.** 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as práticas de avaliação da aprendizagem adotadas por professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental, em duas escolas de Ouro Fino-MG, sendo uma particular e a outra pública estadual. Dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza descritiva, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação *in loco* e a análise documental. Os resultados revelam que os aspectos operacionais da prática avaliativa (indicadores, instrumentos e critérios) continuam caracterizados dentro de uma visão conservadora do processo ensino-aprendizagem. Foi possível perceber que a avaliação praticada pelos professores de Educação Física ainda é realizada de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas. Todavia, observou-se, também, uma mudança conceitual tanto no discurso, quanto na prática docente, a qual revela certa predisposição para uma avaliação mais qualitativa, apontando como preferência a avaliação pautada na observação da participação e no envolvimento em aula. Acredita-se que a presente pesquisa colabora com a necessária ampliação de estudos na temática da avaliação da aprendizagem na área de Educação Física, assim como avança na identificação de aspectos que ajudam a desvelar o processo avaliativo da aprendizagem desta importante área do desenvolvimento do estudante.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Docentes, Educação Física, Escolas Públicas.

KLEHM, Renata Beatriz. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física: um estudo sobre as práticas avaliativas docentes nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas de Ouro Fino-MG.** 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2015.

ABSTRACT

This research analyzes the learning assessment practices for physical education teachers from the final years of primary education in two schools of Fino-MG Gold, one private and the other public state. Within a qualitative research, descriptive, was used as data collection instruments semi-structured interview, the on-site observation and document analysis. The results show that the operational aspects of evaluation practice (indicators, tools and criteria) are still characterized within a conservative view of the teaching-learning process. It was revealed that the evaluation practiced by physical education teachers is still carried out in some systematic way in daily lessons. However, there was also a conceptual change both in speech and in teaching practice, which reveals a certain predisposition to a more qualitative assessment, pointing to prefer the evaluation guided by the observation of participation and involvement in class. It is believed that this research contributes to the necessary expansion of studies on the subject of learning assessment in the area of Physical Education, as well as advances in identifying aspects that help to unveil the evaluation process of learning this important area of student development.

Keywords: Assessment, Learning, Teachers, Physical Education, Public Schools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos gerais da Educação Física segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Conteúdo Básico Comum (CBC)	27
Quadro 2: Objetivos de ensino e as práticas avaliativas na Educação Física escolar	43
Quadro 3: Principais características das Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar	46
Quadro 4: Definição <i>versus</i> função da Educação Física escolar	65
Quadro 5: Indicadores para a aferição das notas utilizados pelos professores de Educação Física entrevistados.....	82

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CBC	Conteúdo Básico Comum
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Câmara Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EF	Educação Física
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMC	Índice de Massa Corporal
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - História da Educação Física escolar	17
1.1 Trajetória da Educação Física Escolar – Breve Histórico	17
1.2 A concepção de Educação Física Escolar vigente nos dias atuais ...	25
1.3 A formação do profissional em Educação Física	29
CAPÍTULO 2 - Avaliação da aprendizagem escolar	36
2.1 Avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar.....	40
2.2 Caminhos, possibilidades e expectativas em relação à avaliação da aprendizagem em Educação Física	47
CAPÍTULO 3 – Prática avaliativa do professor de Educação Física: o que nossos dados revelam	51
3.1 Descrição do Espaço Investigativo e dos Sujeitos.....	51
3.1.1 Professores-sujeitos da pesquisa e aspectos da experiência profissional.....	53
3.2 Análise do Projeto Político Pedagógico das escolas	54
3.3 Temáticas analíticas.....	63
3.3.1 Concepções de Educação Física.....	63
3.3.2 Planejamento, conteúdos de ensino e objetivos.....	68
3.3.3 Avaliação da aprendizagem.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

“Em Educação Física o problema se agrava. Se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia, etc., que dirá quanto à aprendizagem da Educação Física? Como avaliar a aprendizagem do movimento quando sabemos a infinidade de fatores nele envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimentos, cognição, afetividade, etc.?”

João Batista Freire

A Educação Física em âmbito escolar tem sido definida atualmente como uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogos, brincadeira, lutas, esportes, danças, ginástica, conhecimentos sobre o corpo, formas estas que configuram uma área de conhecimento que é chamada de cultura corporal (CASTELLANI FILHO, 2009).

A disciplina Educação Física, como mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997), objetiva além do desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos educandos, pois é um campo educacional que tem como principal objeto de trabalho o corpo, a corporeidade e a cultura corporal do movimento. Com isso, surge um novo instrumento de inferência para avaliar o processo de ensino-aprendizagem nessa disciplina, a avaliação qualitativa, provocando, assim, vários debates acerca do tema da avaliação deste componente curricular já que, historicamente, a avaliação da aprendizagem em Educação Física esteve relacionada à aplicação de testes para verificação de desempenho motor e aptidão física, *performance* e rendimento esportivo, o que era mensurado por meio de métodos de avaliações quantitativas.

Segundo Bagnara (2011), verifica-se atualmente que muitos professores de Educação Física têm utilizado critérios próprios para atribuir a nota de seus estudantes, ou seja, avaliando através de critérios como participação, interesse, frequência e comportamento, bem como da utilização de testes físicos e motores. Embora sejam critérios válidos a serem utilizados para a avaliação, estes não devem ser utilizados de forma reducionista, isolada ou padronizada, na espera de que todos os alunos tenham o mesmo resultado. Além disso, o professor de Educação Física, quando da escolha dos critérios de avaliação que

adotar, deve questionar-se a respeito da aplicabilidade desses critérios para a avaliação da aprendizagem de seus alunos e se eles estão condizentes com os objetivos que se pretende alcançar com a avaliação (BAGNARA, 2011).

As afirmações de Bagnara (2011), suscitaram a temática desta dissertação, que teve por objetivo analisar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores da área que lecionam nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da cidade de Ouro Fino-MG, sendo uma particular e uma pública estadual, buscou-se subsídios que orientem a análise das ações pedagógicas avaliativas adotadas pelos professores de Educação Física.

Neste processo, algumas questões vieram à tona: Do ponto de vista do professor, qual é o objetivo da avaliação em Educação Física na Educação Básica? Quais são os critérios teóricos dos quais o professor se utiliza para avaliar? Quais são os instrumentos usados pelo professor para avaliar a aprendizagem dos alunos?

Assim, para a realização deste trabalho optamos pela pesquisa de natureza qualitativa e do tipo descritivo, em virtude de buscar a compreensão de um fenômeno amplo, complexo e de natureza subjetiva (GIL, 1999).

Considerando os objetivos da pesquisa foram selecionadas como técnicas para a coleta de informações, a entrevista semiestruturada, a observação em campo e a análise de documentos pedagógicos. Com base em Minayo (1999), tais instrumentos foram escolhidos com o intuito de captar a realidade na sua complexidade, assim como, compreender os valores culturais e as representações do grupo sobre as práticas de avaliação da aprendizagem em Educação Física.

Mais especificamente, a opção pela entrevista semiestruturada se justifica, como pontua Gil (1999), por este instrumento permitir uma certa organização dos questionamentos, ao mesmo tempo que ampliá-los à medida em que as informações vão sendo fornecidas.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 87), a entrevista permite

[...] a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados. Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas,

possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea.

Outro aspecto importante deste instrumento é que ele permite ao pesquisado falar mais do que o pesquisador, ainda que seja o último quem orienta o diálogo (QUEIRÓZ, 1983 *apud* DARIDO, 2011b). Nesta técnica é permitido ao pesquisador aprofundar-se em questões ou repeti-las, caso considere que não tenham sido respondidas de maneira adequada devido à má compreensão da pergunta ou por circunstâncias momentâneas, como pressa, ansiedade e cansaço.

À vista disso, e como orientado na literatura, para a realização da entrevista foi elaborado um roteiro de questões de acordo com os objetivos do estudo, sendo um para professores de Educação Física e outro para os gestores.

O roteiro de questões para os professores (Anexo A) abordou os seguintes temas: Formação Profissional; Conceito e Objetivos da Educação Física escolar; Planejamento das aulas; Projeto Político Pedagógico da escola; Conteúdos da Educação Física e Avaliação em Educação Física escolar. Já o roteiro elaborado para a entrevista com os gestores (Anexo B) enfatizou: a Definição de Educação Física Escolar; Importância da disciplina Educação Física na escola; Planejamento Coletivo; Projeto Político Pedagógico e Princípios Avaliativos da escola. Dessa forma, procurou-se abranger um amplo espectro de questões relacionadas à prática da Educação Física na escola e, principalmente, às práticas avaliativas dos professores da área.

As entrevistas com os gestores ocorreram na própria escola, em contrapartida, devido ao grande volume de aulas ministradas pelos professores, estes preferiram que a entrevista ocorresse em suas próprias casas, em momento de folga, para que pudessem contribuir de forma plena com a pesquisa. As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente cinquenta minutos, e, com a aquiescência dos entrevistados, foram gravadas para transcrição e posterior análise.

Além da entrevista semiestruturada foram realizadas observações das aulas e análise de documentos escolares.

A observação para investigar o fazer pedagógico *in loco* teve duração de 9 semanas, totalizando 5 horas/aula de observação por semana em cada uma das escolas. No período da manhã foram observadas as aulas de Educação

Física da escola pública estadual e no período da tarde as aulas da escola particular. Com este instrumento de coleta de dados objetivou-se conhecer no momento de seu exercício as ações dos professores voltadas ao desenvolvimento das práticas avaliativas.

Ademais, a observação se justifica, pois, como relata Gil (1999), mesmo considerando o que as pessoas dizem como sendo um recurso riquíssimo para a obtenção de dados qualitativos – seja verbalmente ou através da escrita, para entender a complexidade de muitas situações, a observação do fenômeno pode configurar-se como um complemento aos fatos captados pela entrevista, possibilitando melhor entendimento da realidade pesquisada.

Como destaca Shon (1992, p.79):

Temos que chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que processam.

A análise de documentos escolares, especialmente o Projeto Político Pedagógico-PPP da escola e o planejamento dos professores, foram pensadas por serem materiais que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos.

Para análise e organização dos dados optamos, após estudo de literatura pertinente ao planejamento de pesquisa e análise de dados (MANZINI, 1990/1991; LUNA, 2000), utilizar o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977), no qual agrupamos os dados pelo núcleo de conteúdo e depois procedemos à categorização dos mesmos segundo a temática a qual se referem, agrupando aqueles que se remetem ao mesmo tema.

Do ponto de vista teórico-conceitual tomou-se como referência os estudos de Luckesi (2005 e 2008), Libâneo (1994) e Hoffmann (1998 e 2009). Utilizou-se também autores que discutem, especificamente, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física escolar, dentre eles Daólio (1994), Darido (1995;-2011), Castellani Filho *et al.* (2009), Freire (2003; 2009) e Campos (2011).

Acredita-se que este estudo se justifica pela relevância científica e acadêmica de ampliar o estudo da temática da avaliação da aprendizagem em Educação Física no ensino fundamental, buscando compreender a prática pedagógica dos professores dessa disciplina no interior das escolas, refletindo sobre os seus fundamentos educacionais, concepções pedagógicas e fatores intervenientes nesse processo.

Para melhor desenvolvimento do tema e apresentação de nossos achados, a exposição que se segue está estruturada em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais.

No **Capítulo 1:** História da Educação Física escolar, foi apresentado um breve histórico da trajetória deste componente curricular, caracterizando-se os objetivos da disciplina nos dias atuais segundo os documentos de referência norteadores da educação e da Educação Física Mineira, sejam eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e o Conteúdo Básico Comum-CBC, assim como uma breve retomada de como se constituiu a formação dos professores em Educação Física no Brasil.

No **Capítulo 2:** Avaliação da aprendizagem escolar, abordou-se a avaliação da aprendizagem segundo estudiosos da temática, especialmente Luchesi (2005 e 2008), Libâneo (1994) e Hoffmann (1998 e 2009). Utilizou-se também autores que discutem, especificamente, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física escolar, como Daólio (1994), Darido (1995; 2011), Castellani Filho (1992), Freire (2003; 2009) e Campos (2011). Outras questões abordadas neste capítulo referem-se aos caminhos, possibilidades e expectativas em relação à avaliação da aprendizagem em Educação Física.

No **Capítulo 3:** Prática avaliativa do professor de Educação Física: o que nossos dados revelam, foram expostos os resultados e a discussão dos dados coletados junto às escolas particular e pública. Objetivou-se com este capítulo mostrar a relação destes com a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas adotadas pelos professores da disciplina em questão.

Por fim, nas **Considerações Finais** apresentou-se as conclusões acerca de nosso estudo, trazendo à tona as reflexões permitidas após todo o percurso percorrido nesta investigação.

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

(...) escrever sobre a história da Educação Física no Brasil passa a ser um meio de refletir sobre suas teorias e práticas elaboradas no passado, propondo-nos novas perspectivas para atuação profissional docente.

Pedro Pagni

Ao longo de sua história, a Educação Física na escola vem mudando de acordo com os princípios éticos, econômicos e culturais da sociedade. Assim, o que hoje é chamado de Educação Física passa, necessariamente, pela reflexão sobre o seu processo de constituição como componente curricular na história das instituições escolares.

Portanto, compreender como se deu a constituição e inserção da Educação Física no contexto escolar, as mudanças dos objetivos que permearam a disciplina, assim como a história da formação do professor de Educação Física no Brasil são contributos para a reflexão sobre a forma como os professores da área entendem a avaliação da aprendizagem de seus alunos, bem como da escolha dos critérios elencados para conduzir sua prática avaliativa.

1.1 Trajetória da Educação Física Escolar – Breve Histórico

A Educação Física, no âmbito escolar, surgiu no final do século XVII e início do século XVIII na Europa com Guths Muths (1712-1838), J. B. Basedow (1723-1790), J. J. Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) entre outros. Nessa época, a disciplina se configurava em exercícios físicos que eram ensinados na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação. Sua inserção como componente curricular, inicialmente denominada *Gymnástica*, foi motivada por um conjunto de fatores condicionados pelas características da sociedade burguesa na Europa nesse período, pela formação dos sistemas nacionais de

ensino e pela emergência de uma nova ordem social no continente (CASTELLANI FILHO, 2009).

Na história da Educação Física escolar no Brasil, verifica-se a presença de diversos tipos de influências (sociais, econômicas, políticas e culturais) que contribuíram para a formatação dessa disciplina nos diferentes momentos de sua construção e que, notadamente, sempre ofereceram e determinaram parâmetros para suas práticas pedagógicas o que, de certa forma, perdura até nossos dias.

Afirma Ferreira Neto (1996) que, no Brasil, a inclusão da Educação Física – denominada nesta época de “Ginástica” – ocorreu oficialmente na escola ainda no século XIX, precisamente em 1851, com a reforma Couto Ferraz¹, sendo influenciada pelos Métodos Ginásticos² surgidos na Europa. Os mesmos tinham um forte teor científico, eugênico e militar, dando ênfase ao aspecto do corpo saudável, disciplinado e moralizado.

Em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

Desse momento em diante, iniciou-se uma luta a favor da inclusão e consolidação da Educação Física nas escolas. Foram muitas as intervenções realizadas nesse sentido e a mais significativa das ações foi a reforma realizada por Rui Barbosa, em 1882. Com seus pareceres sobre as reformas do ensino primário e secundário, ele influenciou positivamente e de maneira decisiva a criação de uma mentalidade favorável a prática de atividades físicas. Recomendava que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida nas Escolas Normais, bem como a equiparação de seus professores aos das outras disciplinas (DARIDO, 2011b).

¹ Responsável pela metodização e oficialização do ensino primário e reforma do ensino secundário. Tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte (CASTELLANI FILHO, 2009).

² A partir de 1800 na Europa surgem diferentes formas de exercícios. Essas formas recebem o nome de Métodos Ginásticos ou Escolas de Ginástica. São as primeiras manifestações sistemáticas de exercício físico em sociedades burguesas. No Brasil, os métodos ginásticos influenciaram sobremaneira a constituição da Educação Física e estiveram presentes nos discursos político, médico e pedagógico. Apesar das particularidades dos países de origem (Alemanha, França e Suécia), as escolas de ginástica, geralmente, possuíam características semelhantes, como regeneração da raça, promoção da saúde, desenvolvimento de vontade, força, coragem, energia de viver (para servir à pátria) e desenvolvimento da moral (SOARES, 2001).

Segundo trabalho de Castellani Filho (2009), Rui Barbosa foi o primeiro, de fato, a valorizar a área, acreditava de forma veemente que é necessário ter um corpo saudável para ativar o intelecto. Em seu Parecer de n.º 224, sob o título “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, apresentado à Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 1882, Rui Barbosa proferiu palavras que davam grande destaque à Educação Física dizendo em seu pronunciamento:

Não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 47).

Faz parte de seus pareceres algumas recomendações, como:

- a) Obrigatoriedade da Educação Física no jardim da infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) Distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) Contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica (OLIVEIRA, 2004, p. 54-55)

As ideias de Rui Barbosa representam um marco na defesa da Educação Física como disciplina no currículo das escolas brasileiras. Em seus discursos enfatizava sempre a importância da Educação Física tanto para o desenvolvimento físico, como mental, intelectual e social. Por suas intervenções foi-lhe atribuído o título de Paladino da Educação Física no Brasil.

Entretanto, a implantação destas leis de fato se deu de forma parcial, realizando-se, a princípio, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares. Nas escolas públicas mineiras, sua inserção ocorreu somente em 1906, com a inclusão da disciplina no currículo do curso primário. Nos demais Estados da federação essa lei passou a ser cumprida somente a partir de 1920 quando se começa a realizar as reformas educacionais e incluem a Educação Física, com o nome mais frequente de ginástica, nas suas matrizes curriculares.

Ou seja, a disciplina estava presente na lei, mas essa mesma lei demorou muito para ser cumprida nacionalmente (BETTI, 1991).

A concepção dominante da Educação Física no seu início é calcada na perspectiva denominada de higienismo (1889-1930). Nessa época a disciplina era considerada como um instrumento de controle médico-sanitarista centrado na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício físico (BETTI, 1991). Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como "receita" e "remédio" (CASTELLANI FILHO, 2009).

Segundo Ghiraldelli Júnior (2003), a Educação Física com características higienistas se estabeleceu devido a preocupação da elite brasileira com os problemas de saúde que começaram a surgir em decorrência da crescente industrialização que o país vivenciava (final do século XIX e início do século XX). Assim, a Educação Física nessa época objetivava distanciar as classes mais altas da sociedade das mazelas sociais que assolavam grande parte do país. Castellani Filho (2009, p. 54) relata que tal cenário “[...] serviu de referencial a todos aqueles que – notadamente nos primórdios do período republicano e nas primeiras décadas do século XX – vieram a defender a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro”.

A partir desses pressupostos, a disciplina em questão passou a ser oferecida nas escolas motivada pela ideia de que ela seria capaz de higienizar, disciplinar e corrigir os corpos das crianças. Além disso, a Educação Física começou a ser encarada como uma prática ortopédica eficiente para endireitar os corpos, objetivando-se, a partir dela, a consolidação de uma nova ordem escolar, além do preparo desses alunos, principalmente os mais pobres, para a vida em sociedade e para o trabalho (CASTELLANI FILHO, 2009).

Segundo consta no documento oficial dos parâmetros nacionais para Educação Física, outra concepção utilizada no período era o modelo militarista (1930-1945), que consistia em treinar os alunos para o desenvolvimento de corpos fortes e saudáveis para a promoção de soldado para defender a pátria. Este fato resultou, dentro de um contexto histórico e político mundial, na ascensão das ideologias nazista e fascista fazendo com que o exército passasse a ser a principal instituição a comandar o movimento em prol do “ideal” da

Educação Física (BRASIL, 1997). Este “ideal” se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar como esclarece Taffarel (1992, p.32):

Os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração, capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso, era importante selecionar os indivíduos perfeitos fisicamente, excluindo incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população.

Nessa época, as aulas de Educação Física consistiam em atividades exclusivamente práticas, sem uma identidade pedagógica, não se diferenciando da instrução militar.

Um fato importante a ser mencionado é que, nesse período, os profissionais que atuavam nas escolas ministrando as atividades nas aulas de Educação Física eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 2009).

O Brasil nos anos 30 passara, ainda, por um processo de industrialização e urbanização bem como do estabelecimento do Estado Novo, fatos que geraram uma mudança conjuntural bastante significativa no país. Nesse contexto, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador melhorando sua capacidade produtiva e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade (BRASIL, 1997).

Segundo Darido (2011b), após as grandes guerras a educação brasileira, bem como a disciplina Educação Física, sofreram influência do modelo americano denominado Escola Nova, o qual caracterizou-se por uma escola democrática e utilitária. Influenciado pelo educador Dewey e em oposição à escola tradicional, este modelo que surgiu anteriormente na década de 1920 mas, que fixou raízes a partir da década de 40, possuía como princípio o respeito à personalidade da criança com vistas ao seu desenvolvimento integral, cuja ênfase predominava no conceito de aprender fazendo. Com isso, passou a prevalecer na Educação Física o discurso de que: “A Educação Física é um meio da educação”.

Esse discurso vai advogar, segundo Darido (2011b), em prol de uma Educação Física voltada para a educação do movimento, considerado importante para a promoção da chamada educação integral. Fato este que

contribuiu para que o objetivo da disciplina, que até então era baseado nos princípios anátomo-fisiológicos, fosse substituído pelo conceito biossócio-filosófico, surgindo assim a fase da Educação Física denominada Pedagogicista (1945-1964). No entanto, observa-se que a mudança se deu ao nível do discurso, passagem da valorização do biológico para o sociocultural, pois a prática permaneceu praticamente a mesma.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), mesmo adotando uma concepção Pedagogicista, não houve, na Educação Física a esta época, o abandono da prática com viés militarista, ou seja, na organização didática da disciplina ainda notava-se claramente características tecnicistas próprias do modelo de Educação Física militar. Apesar disso, a proposta escola-novista explicita formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor. Este movimento atinge o seu auge no início da década de 60 e passa a ser reprimido com o início da ditadura militar no Brasil (DARIDO, 2011b).

Do fim do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (lei nº 4024/61) – que determinou a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e secundário até a idade de 18 anos - houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Desse momento em diante (décadas de 60 e 70), período em que estava vigente a ditadura militar, a Educação Física escolar começou a passar por um processo de esportivização, iniciado com a introdução do Método Desportivo Generalizado³, que culminou com a tentativa de incorporar o esporte na escola adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas (BRASIL, 1997). Este período foi chamado de Educação Física Esportivista ou Competitivista pós 1964.

A influência do esporte no sistema escolar atingiu tamanha magnitude que, segundo Castellani Filho (2009), passou-se a ter não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola (inclusão do binômio Educação Física/Esporte). Esse modelo visava o aprimoramento das técnicas e táticas esportivas e aptidão física relacionadas ao desempenho competitivo/esportista de futuros talentos que iriam defender o esporte nacional. Não há diferença entre o professor e o

³ Modelo de caráter eminentemente esportivizado adotado pelas escolas brasileiras na década de 60 com o objetivo de iniciar os alunos nos diferentes esportes, orientar para as especializações através do desenvolvimento e aperfeiçoamento das atitudes e gestos (BETTI, 1991).

treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva.

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e alunos, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 54).

Darido e Rangel (2005, p.4) acrescentam ainda:

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Com o fim da ditadura militar veio à tona o Movimento Operário e Popular, formando os Comitês Populares Democráticos, preocupados com o sistema educacional e também com a questão do lazer e da Educação Física. Esses comitês reivindicavam do Poder Público mais escolas, quadras esportivas, jardim de infância e praças. No período da abertura inicia-se um movimento de mudanças de caráter crítico, consciente e transformador das propostas pedagógicas para a Educação Física na escola (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011). A Educação Física com o viés voltado para o esporte é largamente criticada pelos meios acadêmicos e este fato gera grandes discussões acerca de qual seria a função da disciplina no currículo escolar.

Essa fase, como relata Ghiraldelli Júnior (1988), é caracterizada pelo período pertencente à Educação Física Popular. O autor afirma que essa tendência privilegia a ludicidade e a cooperação: “[...] aí o desporto, a dança, a ginástica, etc. assumem um papel de promotores de organização e mobilização dos trabalhadores, concorrendo para a causa da solidariedade operária” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.21).

Por outro lado, viu-se que foi a partir desse novo modelo de Educação Física, originada em grande parte pela crítica excessiva ao esporte de alto rendimento na escola, que as características da disciplina voltaram-se para o outro extremo, já que a função do professor passou a resumir-se em “dar a bola” ou “rolar a bola” e coube aos alunos a decisão do que iriam fazer na aula,

infelizmente ainda tão presente na prática “pedagógica” de muitos professores de Educação Física, segundo Pereira e Souza (2011). Em parte, presume-se que esse modelo, por vezes chamado de recreacionista, aconteceu porque o discurso acadêmico ficou muito tempo discutindo o que não fazer nas aulas, sem, contudo, apresentar propostas viáveis e exequíveis do que fazer.

Com isso, a partir da década de 80 a Educação Física passara por uma “crise de identidade”, como relata Valter Bracht, reconhecido pesquisador e pensador da Educação Física, em seu ensaio denominado A “Educação Física brasileira e a crise da década de 80: entre a solidez e a liquidez” (MEDINA, 2011). Nessa época foi posta em questão as práticas pedagógicas dos professores da área bem como o sentido, a função educacional e social da disciplina em âmbito escolar.

A partir de então, a Educação Física começa a incorporar e valorizar os conhecimentos produzidos pela ciência. Há nessa época – década de 80 – a abertura de programas de mestrado na área e a volta de vários profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo. Inicia-se uma discussão a respeito do objeto de estudo da Educação Física e a sua confirmação para ser ciência da motricidade humana, tudo isso adicionado a um novo panorama político-social, contribui para que seja rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único da escola (DARIDO, 2011b).

Segundo Darido e Rangel (2005), como resultado desses fatores mencionados anteriormente várias tendências pedagógicas despontaram a partir desse período, todas com o intuito de tentar romper com o modelo tradicional, mecanicista e esportivista. Dentre elas, podemos citar: a desenvolvimentista, a construtivista-interacionista, a crítico-superadora, a sistêmica, a de psicomotricidade, a crítico-emancipatória, a cultural, a dos jogos cooperativos, a da saúde renovada e a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil, 1997), entre outras⁴.

⁴ Para organizacionais, essas tendências pedagógicas da Educação Física serão abordadas juntamente com suas respectivas concepções de avaliação no capítulo 2, mais especificamente no subitem 2.1 sobre avaliação da aprendizagem e Educação Física.

1.2 A concepção de Educação Física Escolar vigente nos dias atuais

Para melhor entendimento da problemática que envolve o tema pesquisado, considerou-se necessário compreender do que se trata a Educação Física na escola e como ela é conceituada.

Segundo Castellani Filho (2009) o termo Educação Física apresenta diversos conceitos e diferentes objetivos pedagógicos. Assim, é comum a disciplina Educação Física ser caracterizada como: educação por meio das atividades corporais; educação pelo movimento, ou, ainda, como esporte de rendimento.

Atualmente, e de forma mais usual, a Educação Física em âmbito escolar tem sido definida como uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogos, brincadeira, lutas, esportes, danças, ginástica, conhecimentos sobre o corpo. Formas estas que configuram uma área de conhecimento que é chamada de cultura corporal de movimento (CASTELLANI FILHO, 2009). Para Daólio (2004, p.2):

Cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural, desde os primórdios da evolução, até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Contudo, mesmo com todas essas significações acerca da Educação Física na escola, sabe-se que esta disciplina tem uma função social a cumprir, que de acordo com Saviani (1991, p. 125) seria "... a transmissão do saber sistematizado, legado cultural da humanidade". Este saber sistematizado a que se refere o autor, diz respeito ao conhecimento sobre o corpo, que é construído no interior das relações entre as classes, sendo transmitido e socializado pela escola. Historicamente, no entanto, este saber atendeu a um modelo burguês e capitalista que impôs e ainda impõe sua cultura e seus valores como sendo universais a uma maioria dominada (SAVIANI, 1991).

Coincidente com o proposto por Castellani Filho (2009), Daólio (2004) e Saviani (1991), tanto os PCN (BRASIL, 1997) quanto a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais, denominada Conteúdo Básico Comum-CBC (2008) concebem à disciplina Educação Física a responsabilidade por introduzir os educandos no universo da cultura corporal de movimento, possibilitando que os

mesmos possam usufruir de múltiplos conhecimentos que foram e ainda são produzidos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, “com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (BRASIL, 1997, p.27).

Os objetivos propostos nesses dois referenciais curriculares foram estabelecidos considerando todo o processo de formação humana, ou seja, levando em consideração não só a aprendizagem de conceitos, competências e habilidades (intelectuais e/ou motoras) mas também a formação dos educandos quanto às questões relacionadas a ética, política, estética, saúde, meio ambiente, de relação interpessoal e inserção social.

Este processo de formação humana pode ser melhor entendido através da visão de Rodrigues (2001, p.243):

O processo integral de formação humana atua sobre os meios para a reprodução da vida – sua dimensão mais visível e prática – bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, construir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos.

Dessa forma, como mostra o quadro 1, os PCN e o CBC indicam objetivos educacionais gerais para a disciplina Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental. Embora haja especificidades, os dois documentos apontam objetivos para este componente curricular que visam possibilitar a utilização das práticas da cultura corporal de movimento de maneira ampla e diferenciada, contemplando os conteúdos nos diferentes aspectos (históricos, sociais, técnicos, éticos, fisiológicos, culturais e políticos) de forma abrangente, democrática e contextualizada, fazendo com que os educandos possam enxergar as possibilidades de transformações desta prática.

Quadro 1: Objetivos gerais da Educação Física segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Conteúdo Básico Comum (CBC)

OBJETIVOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
PCN	CBC
<p>1) Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;</p> <p>2) Repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas da cultura corporal de movimento;</p> <p>3) Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos;</p> <p>4) Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva;</p> <p>5) Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e que devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;</p> <p>6) Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;</p> <p>7) Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;</p> <p>8) Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida.</p>	<p>1) Aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, seu corpo, suas limitações, na perspectiva de superá-las, e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las, de maneira autônoma e responsável;</p> <p>2) Aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente;</p> <p>3) Apropriar-se de conhecimentos sobre o corpo e suas práticas, desenvolve sua identidade;</p> <p>4) Aprender, gradativamente, a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais;</p> <p>5) Perceber-se como integrante responsável, dependente e agente transformador do meio ambiente, na perspectiva de sua preservação;</p> <p>6) Aprender a viver plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, promoção e manutenção da saúde;</p> <p>7) Ampliar sua capacidade de escutar e dialogar, de trabalhar em equipe, de conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente;</p> <p>8) Aprender o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo;</p> <p>9) Educar-se para o lazer;</p> <p>10) Aprender a ser cidadão consciente, autônomo, responsável, competente, crítico, criativo, sensível.</p>

Fonte: BRASIL (1997); MINAS GERAIS (2008) (Organização nossa).

Assim, como mencionado nesses referenciais curriculares (nacional e do estado de Minas Gerais), a disciplina Educação Física objetiva além do desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos educandos, pois é um campo educacional que tem como principal objeto de trabalho o corpo, a corporeidade⁵ e a cultura corporal do movimento.

Ao adotar o termo cultura corporal do movimento, quis-se mostrar que quando o homem produz cultura, o corpo está plenamente inserido nesse processo, independentemente do conhecimento que ele está produzindo ou transformando. Ou seja, em nenhum momento se pode excluir o corpo das mais diversas construções culturais, pois ele é parte integrante de qualquer aprendizagem (BARROSO, 2011).

Durante todo o processo de desenvolvimento humano há um grande repertório de movimentos historicamente acumulados, apresentando-se por meio do esporte, do jogo, das lutas, das atividades rítmicas e expressivas, da ginástica, entre outras. Dessa forma, é importante que os educandos tenham o direito de usufruir e partilhar deste vasto conhecimento que compõe as manifestações da cultura corporal de movimento. E é justamente o direito do aluno a esse conhecimento que se defende ao garantir a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica brasileira (BARROSO, 2011).

Destaca Daólio (2004), que a Educação Física, pautada nos pressupostos da cultura corporal, deixa de ser uma disciplina baseada exclusivamente nos princípios biológicos, passando a priorizar os conhecimentos culturais historicamente construídos. Além disso, assim como as demais disciplinas escolares, a Educação Física também apresenta, como um de seus objetivos, propiciar ao aluno o pleno exercício da cidadania e isto se efetiva quando o professor busca em sua prática pedagógica a formação do aluno crítico, direcionado para a conquista de sua autonomia, por meio do conhecimento, da reflexão e da transformação da cultura corporal de movimento (BARROSO, 2011).

Assim, a Educação Física concebida em ambiente escolar como disciplina pedagógica, surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em

⁵ **Corporeidade** ou **Mente corpórea** é um termo da filosofia para designar a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo (MEDINA, 2011).

diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

1.3 A formação do profissional em Educação Física

No Brasil, a história dos cursos de formação em Educação Física teve seu início em 1910 com a criação do primeiro curso provisório de Educação Física do Exército. Este tinha duração de 5 meses e as aulas eram ministradas por ex-atletas e médicos, tendo como discentes, em sua maioria, militares (FIGUEIREDO, 2005).

Os primeiros cursos civis iniciaram em 1934 em São Paulo, configurados em cursos de nível técnico. Cinco anos mais tarde, através do decreto-lei 1212 de 17 de abril de 1939, cria-se no Rio de Janeiro o primeiro curso Superior de Educação Física pertencente a uma Universidade – a Universidade do Brasil – hoje denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este último, tinha como objetivo ser a escola padrão na formação de profissionais de Educação Física no Brasil, oferecendo diferentes títulos a nível técnico e superior e com diferentes durações sendo eles: Licenciatura em Educação Física (2 anos); Normalista especializado em Educação Física (1 ano); Técnico desportivo (1 ano); Treinador e Massagista desportivo (1 ano) e Médico especializado em Educação Física e desporto (1 ano) (FIGUEIREDO, 2005).

Isto fez com que o perfil do professor de Educação Física se tornasse diferente dos demais profissionais da educação, exigindo-se dele apenas a formação no curso secundário fundamental para ingresso na Universidade e a duração do curso era somente de dois anos, caracterizando a formação do profissional de acordo com suas condições de ingresso como técnicos, especializados, instrutores, monitores, professores formados em escolas militares, em cursos em nível de segundo grau, em Licenciatura curta e em programas de treinamento para leigos (SILVA, 2010, p. 62).

No período que se desenvolve entre 1950 e 1975, ocorre no país um aumento exponencial do número de Faculdades de Educação Física. Darido (2011b) relata como exemplo desse fenômeno, o Estado de São Paulo, que possuía apenas dois cursos em 1950, passando para quase trinta no final da década de 70. Tojal (1989) afirma que, via de regra, estes cursos iniciaram suas atividades com ausência de preocupações com a produção do conhecimento.

Segundo Tojal (2005), somente em 1969, com a resolução CFE de nº 69/69⁶ (baseada no Parecer nº 894/69 de 02 de dezembro) que o currículo de formação em Educação Física passou realmente a incorporar o *status* de nível superior. Através dessa resolução a carga horária mínima do curso foi ampliada para três anos e 1800 horas, passando a outorgar o título de Licenciatura Plena e uma possível complementação de duas disciplinas para a obtenção do título de Técnico Desportivo. Além disso, como novidade, foi inserido nos cursos de todo o país, uma gama de disciplinas obrigatórias que eram subdivididas em básicas e profissionais (chamado de currículo mínimo), apresentando um aumento do número de disciplinas e uma preocupação com a formação educacional da área. As disciplinas eram as seguintes:

- **Básicas:** Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene.
- **Profissionais:** Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas de acordo com o parecer nº 672/69 (Psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus) (TOJAL, 2005).

Observa-se que a definição dessas disciplinas ainda evidenciavam um interesse positivista focado no rendimento esportivo e nos aspectos biofisiológicos. Fato que perdurou por muitos anos nos cursos de formação em Educação Física no Brasil. No entanto, com a inclusão de disciplinas voltadas para a área pedagógica - como prática de ensino e didática - que embora em pequena proporção, já sinalizava para uma mudança do perfil de formação do profissional que até então era exclusivamente tecnicista.

Na década de 80, ocorreram constantes críticas ao currículo mínimo, as quais foram formuladas principalmente pelo fato desse currículo não levar em consideração as peculiaridades regionais onde os cursos estavam inseridos. Isso, somado ao crescimento da área de atuação do profissional de Educação Física no mercado de trabalho, suscitou a uma proposta de currículo mais estruturada, voltada para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física (TOJAL, 2005).

⁶ BRASIL, CFE. **Resolução nº 69/69, de 06 de novembro de 1969** – Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização.

Com isso, através da Resolução nº 03/87 de 16/06/1987⁷, instaurava-se o fim do currículo mínimo que, a partir de então, seria substituído por áreas de conhecimento e com a fixação do mínimo de conteúdo (conteúdo identificador da área e conteúdo técnico-científico). A carga horária mínima foi ampliada para 2880 horas com tempo mínimo de integralização de quatro anos. Ainda, segundo esta resolução foi criada a titulação de Bacharelado em Educação Física com intuito de atender exclusivamente um mercado que estava em constante expansão – o mercado não escolar, que engloba clubes, academias, instituições desportivas, entre outras (TOJAL, 2005).

No entanto, poucas foram as instituições de ensino que ofertaram a titulação de Bacharelado em Educação Física, muito devido ao fato de que a Licenciatura, a este momento, graduava o profissional para atuar tanto na área escolar, como nos espaços informais. Além disso, não houve uma diferenciação significativa no currículo de formação, tirando o sentido de existência do Bacharelado e intensificando o desinteresse dos estabelecimentos educacionais em ofertar um curso de formação que oportunizava menos campos de atuação do que a licenciatura (NOZAKI, 2004).

É importante ressaltar ainda com relação à formação do profissional de Educação Física nos anos 80, que os autores Darido (1995) e Betti & Betti (1996), em seus estudos sobre essa temática, identificaram dois tipos de currículos na formação desse profissional: o tradicional-esportivo e o científico.

O primeiro, como relatam os autores, é o tipo de concepção dominante nos cursos de formação das instituições privadas e enfatiza as chamadas disciplinas práticas com predominância no aperfeiçoamento de habilidades esportivas, caracterizada pelo saber fazer para ensinar.

A formação do profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 70 e 80 homogeniza o grupo (professores de Educação Física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física... A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte. Alguns professores, explicitadamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes das escolas (DAÓLIO, 1994, p.183).

⁷ BRASIL, CFE. **Resolução 03/87, de 16 de junho de 1987**. Brasília: Documenta 315/setembro, 1987.

Segundo Darido (2011b), ao contrário da concepção de currículo tradicional-esportivo, o currículo científico é empregado, em especial, nas instituições públicas pelo fato de possuírem laboratórios de pesquisa, bibliotecas com grande acervo, poucos alunos por sala e, principalmente, docentes engajados na produção do conhecimento.

O modelo científico surgiu no Brasil na década de 80 e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência (BETTI & BETTI, 1996, p.11).

No entanto, mais discussões sobre os currículos que envolviam a formação em Educação Física eclodiram nos anos 90. Ocorreram várias manifestações em prol da regulamentação da profissão que se concretizou no dia 1º de setembro de 1998 pela lei 9696/98. Somado a isso, o Ministério da Educação resolveu novamente reformular os currículos dos cursos de Licenciatura baseados nas exigências do modelo socioeconômico vigente. Este fato acontece em 2002 com as Resoluções CNE/CES 01 e 02 de 2002 (DARIDO, 2011b).

A resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 1 de 2002 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, versa em seu artigo 4º que, na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I- Considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II- Adotar tais competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, p.2).

Nota-se que a referida resolução aponta a competência para avaliar como um fator importante a ser desenvolvido pelo futuro professor durante sua formação. Entretanto, como atesta Perrenoud (2002), na formação docente prevalece a preparação para o ensino, relegando a preparação em avaliação para segundo plano, ou, ainda, concebendo a avaliação como se ela viesse atrelada automaticamente às funções do ensino, não requerendo uma atenção

especial. Este fato ocorre também na formação de licenciados em Educação Física, consequência da formação com característica militarista, eugênica e esportivista que prevaleceu até a década de 80 e que ainda permanecem arraigadas no currículo da maioria das faculdades do país.

Ainda com esta resolução, novas diretrizes foram definidas para a área como carga horária mínima de 2800 horas, tempo de integralização mínimo de 3 anos, aumento da carga horária de estágio para 400 horas, bem como mais 400 horas de Práticas Curriculares. Outra modificação significativa foi em relação ao currículo de Licenciatura que a partir desse momento passaria a ter terminalidade própria, rompendo com o antigo “3+1” que se caracterizava por três anos de Bacharelado e mais um ano para a obtenção da titulação em Licenciatura, composto por uma complementação que incluía as disciplinas pedagógicas, caracterizando o que o Conselho Nacional de Educação entendeu como a prática da Licenciatura como um apêndice do Bacharelado (TOJAL, 2005).

Segundo Tojal (2005), em diversas áreas, inclusive na Educação Física, foram organizadas várias comissões de especialistas para definir os diferentes conteúdos de Licenciatura e Bacharelado, consequência dessa nova organização curricular que se desenhava para a formação de professores. Essa comissão, formada por docentes universitários de Educação Física de várias regiões do Brasil, ficou com a tarefa de encaminhar uma proposta de formação ao Conselho Nacional de Educação.

Porém, de acordo com Kunz (1998), os integrantes da comissão possuíam visões diferentes de como deveria se configurar o campo de formação do profissional de Educação Física. Alguns defendiam como melhor caminho a manutenção da divisão entre Licenciatura e Bacharelado, alegando ser fundamental a definição de currículos voltados para a consolidação de competências diferentes, já que se tratava de campos diferentes de atuação desse profissional (o escolar para a Licenciatura e o não escolar para o Bacharelado). Outros reivindicavam a criação de uma “Licenciatura ampliada”, que, independente do campo de atuação, conseguisse garantir toda a gama de conhecimento que envolve o universo da Educação Física (TOJAL, 2005).

Justifica Nozaki (2004), este modelo de licenciatura ampliada afirmando que a identidade profissional baseada na docência independe do espaço de

atuação. Ou seja, para este autor mesmo a área não escolar de atuação do profissional de Educação Física não o exime da sua função de ensinar e da sua prática docente, perspectiva coincidente com a posição assumida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE na discussão mais ampla da formação de professores, especialmente para os cursos de Pedagogia.

Contudo, havia algumas implicações na implantação deste modelo, conforme relata Kunz (1998), que com o acréscimo do número de disciplinas que atendessem a área não escolar acabaria por descaracterizar a Licenciatura e, mais ainda, não possibilitaria a formação apropriada das competências no âmbito não escolar.

Assim, depois de várias discussões sobre o tema, definiu-se através do Parecer CNE/CES 58/2002 a divisão da graduação em Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, sendo homologada pela Resolução CNE/CES nº 07/2004. De acordo com Taffarel e Santos Júnior (2005), essa resolução substituiu a antiga Resolução 03/87 da Educação Física, tornando-se desde 2004 até os dias atuais, a principal balizadora da formação profissional no país na área da Educação Física.

Diante dos fatos apresentados, verifica-se que o quadro atual para a formação em Educação Física no Brasil apresenta a possibilidade de duas vertentes de formação, de acordo com a legislação vigente, a de Licenciatura e a de Bacharelado, instituídas pelo CNE através da Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução 7, de 31 de março de 2004.

Com isso, ficou determinado que ambas as graduações possuem intervenções profissionais distintas e específicas, além de habilitações diferenciadas e impeditivas uma em relação à outra. Estabeleceu-se que a Licenciatura habilita o profissional a atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, somente em ambiente escolar, e o Bacharelado habilitado a intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva nos ambientes informais, estando impedido de atuar na Educação Básica (BRASIL, 2004).

Conclui-se assim, que os interessados em atuar como professores de Educação Física escolar deverão optar pelo curso de Licenciatura e aqueles que optarem por trabalhar nos demais nichos do mercado de trabalho específico da

Educação Física devem procurar cursos superiores de Bacharelado, sendo que os formados em curso de licenciatura não poderão atuar na área dos formados em curso de bacharelado e vice-versa.

Esta dicotomia na formação proporciona também consequências tanto no entendimento, quanto na forma de se avaliar em Educação Física, já que o foco de estudos é diferente entre as duas categorias. O Bacharel em Educação Física terá como foco de avaliação verificar o desenvolvimento físico e motor, a melhora da aptidão física, as alterações corporais, entre outras, mas em academias, nos clubes esportivos, em pesquisas laboratoriais ou em setores da sociedade o que pode ser realizado através de medidas e testes padronizados. Na Licenciatura, o profissional da área terá como objeto de avaliação a preocupação com a apreensão, por parte dos alunos, de aspectos socioculturais e sócio comunicativos. Isto se dará através da avaliação do desempenho dos alunos no esporte, na ginástica, nos jogos, nas brincadeiras, na dança e na luta, do aprendizado dos conceitos referentes a cultura corporal de movimento e em fatores ligados a aspectos emocionais, como o convívio e trato com os colegas e professores, observando o dia a dia do educando, o que torna o ato de avaliar muito mais complexo, tanto no entendimento, quanto na própria forma como ela é conduzida ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, de acordo com Darido (2011b), a epistemologia dos professores de Educação Física é composta por conteúdos advindos de sua formação historicamente datada. Com isso, a compreensão destes momentos históricos, seja da inserção da Educação Física como componente curricular na educação brasileira, seja da formação do profissional de Educação Física ao longo dos últimos cem anos, permite compreender as concepções de ensino adotados pelos professores da área, identificando a gênese de suas práticas pedagógicas bem como de seus objetivos de ensino, conteúdos e estratégias, entre os quais destacamos as práticas avaliativas, objeto deste estudo.

Portanto, foi preciso considerar o contexto e os determinantes históricos da Educação Física que ainda se impõem aos profissionais da área para se compreender como se fundamenta a questão da avaliação na perspectiva da avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Avaliar, segundo Luckesi (2005, p. 31), “é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, constatamos e qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; no caso de pessoas, junto com elas”.

Relata Luckesi (2008) que a avaliação da aprendizagem é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, constituindo em um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade. A avaliação tem como finalidade auxiliar o professor em seu trabalho, tendo em vista uma tomada de decisão. O autor acrescenta ainda que “[...] a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (LUCKESI, 2008, p.33).

Para Libâneo (1994, p.196), a avaliação escolar é entendida como:

[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Desta forma, a avaliação no contexto escolar, como prática formalmente organizada e sistematizada, realiza-se segundo objetivos escolares explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais auxiliando na tomada de decisões. Assim, a avaliação, independentemente do nível de ensino em que se processe, não existe e não opera por si mesma; ela é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, ou seja, está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico. Como relata Caldeira (2000, p.122):

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

A avaliação está, portanto, inserida em um contexto sócio-histórico determinado, assentada em um modelo de sociedade, de homem e de educação que se objetiva construir. Com isso, o processo avaliativo visa priorizar a construção do conhecimento, a transformação social e os processos de democratização da sociedade com vistas ao crescimento e aperfeiçoamento do homem e das instituições (PEREIRA; SOUZA, 2011).

Como consequência desses fatores, a avaliação escolar tem se modificado no decorrer dos anos, como resultado das mudanças estruturais na sociedade, das alterações no comportamento humano, dos avanços tecnológicos, entre outros.

A questão da avaliação da aprendizagem escolar é um tema que gera intensos debates, que vão desde as críticas aos modelos caracterizados como classificatórios de avaliação, até proposições mais democráticas. Partindo desse debate, torna-se relevante retornar aos aspectos que englobam o tema avaliação da aprendizagem e suas concepções.

Segundo Melo (2008), o ato de avaliar na educação escolar baseou-se especificamente por meio de duas concepções, a saber: a medição da aprendizagem dos educandos com fins de verificação de resultados atingidos ao final de um programa de ensino, chamada por Luckesi (2008) de somativa; e a outra, que visa, além da medição, a atribuição de valores aos progressos e dificuldades encontrados no decorrer do processo ensino-aprendizagem, objetivando não só a quantificação, mas também a qualificação dos resultados alcançados, chamada por Luckesi (2008) de formativa.

Para Esteban (2002), Luckesi (2005) e Hoffmann (2009), a concepção de avaliação pautada apenas na medição da aprendizagem dos alunos, bem como as consequências da prática desse tipo de avaliação nas escolas, é alvo de muitas críticas. Estes autores apontam que esse tipo de avaliação - que evidencia o resultado final por meio da obtenção das medidas numéricas das expressões de aprendizagem dos educandos, acaba por enaltecer mecanismos de classificação e exclusão e resulta em fracasso escolar por parte de um grande contingente de alunos que acabam por ficar à margem do processo. Isto fica claro e legitimado formalmente pela atribuição de notas que refletem o aprendido ou não dos alunos.

Este fato se evidencia ainda mais nas palavras de Libâneo (1994), quando ressalta que a avaliação é uma tarefa fundamental para o trabalho do professor, porém não pode ser resumida a uma simples realização de provas e testes ou atribuição de notas, pois apresenta uma grande complexidade de fatores. A mensuração apenas fornece dados quantitativos que devem ser apreciados qualitativamente.

Corroborando com a declaração de Libâneo (1994), Hoffmann (2009, p.17) completa: “a avaliação do rendimento escolar deve ir além da simples medida, promoção e classificação do aluno, pode ser entendida como uma busca de qualidade de ser no seu máximo de potencialidade sem padronizações prévias”.

Por se referir à valoração da aprendizagem dos educandos, a segunda concepção de avaliação apresenta aspectos considerados mais adequados ao ambiente escolar, pois visa identificar a causa das dificuldades demonstradas pelos alunos para posterior tomada de decisão sobre o que fazer para melhorá-las. Além disso, este tipo de avaliação suscita a necessidade de acompanhar o que os alunos aprendem e como aprendem. É um processo de análise, de discussão, de reavaliação e de reorganização da aprendizagem e do ensino.

Assim, a avaliação nessa concepção é considerada como ponto principal na busca de possibilidades de aperfeiçoar a ação discente (a aprendizagem) e, sobretudo a ação docente (o ensino). Vista dessa forma, este tipo de avaliação realiza-se no sentido de ressignificar o valor numérico, a quantificação classificatória e excludente para a ideia da avaliação qualitativa e formativa (MELO, 2011).

Tomando os estudos de Esteban (2002), Luckesi (2005) e Hoffmann (2009), verificou-se a confirmação da existência dessas duas concepções de avaliação nas escolas de Educação Básica no Brasil. Todavia, os autores relatam que embora os docentes já apresentem consciência e conhecimentos sobre a importância da avaliação qualitativa, processual, crítica, formativa e dialógica, há poucos indícios de mudanças nas práticas avaliativas abarcando esses pressupostos.

Segundo Hoffmann (2009), a evidência de que os professores ainda praticam uma avaliação mais somativa que formativa decorre do fato de muitos educadores-compreenderem a avaliação como uma simples decisão em aprovar

ou reprovar os alunos. Mais ainda, para muitos deles, a avaliação é encarada como uma ação meramente burocrática, em que são obrigados a exercê-la de forma rígida e no menor tempo possível para não atrapalhar o andamento do conteúdo básico a ser transmitido para os alunos. Além disso, ainda percebe-se a grande valorização social e cultural que envolve a aplicação de provas e a atribuição de notas no ambiente escolar, onde estes são utilizados como instrumento de garantia “[...] do controle exercido pelos professores sobre os alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas” (HOFFMANN, 2009, p. 22).

De acordo com Moreira e Pereira (2011), as avaliações atualmente ainda se realizam sob a análise de provas escritas, orais ou práticas, desconsiderando outros elementos que permeiam a formação do educando.

Não há dúvidas de que a aplicação de provas pode configurar-se como instrumento interessante de coleta de dados. No entanto, se realmente almeja-se desenvolver nos alunos uma consciência crítica, de respostas e escutas múltiplas, e que as aulas sejam espaços de diálogo, orientação, informação, observação, explicação, correção, questionamento e aconselhamento, precisamos ir além das provas ou mesmo daquelas avaliações já apresentadas que ocorrem apenas para cumprir com as obrigações escolares.

A avaliação deve ser encarada como um processo em permanente construção, abarcada por relações dinâmicas entre a equipe pedagógica e a comunidade envolvida, efetivando-se a partir do desenvolvimento das atividades propostas que conduzam à compreensão e à produção de conhecimentos, bem como levando à tomada de decisões e a soluções.

De acordo com Libâneo (1994, p.195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Desta forma, a avaliação vista no interior das instituições de ensino deve ir além da mensuração de dados, se transformando em um processo dinâmico, sistemático, contínuo e integral. Deve ter como objetivo a análise de aspectos quantitativos e qualitativos da aprendizagem, bem como a interpretação de

dados da realidade, o julgamento de valor e o aperfeiçoamento de processos. Deve envolver os agentes do processo social e educacional, como os principais atores da sua própria história.

2.1 Avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar

Para entendermos como se procede as práticas avaliativas em Educação Física, fez-se necessário um maior aprofundamento de como a avaliação desse componente curricular foi concebida ao longo dos anos no ambiente escolar brasileiro.

Historicamente, a avaliação da aprendizagem do componente curricular Educação Física esteve relacionada à aplicação de testes para verificação de desempenho motor e aptidão física, performance e rendimento esportivo, o que era mensurado por meio de métodos de avaliações quantitativas. Além disso, na maioria dos casos, o professor nem se preocupava em devolver ao aluno os resultados obtidos sobre a forma como ele realizava seus gestos ou quanto tempo havia necessitado para executar alguma tarefa motora ou física. Considerava-se que todos os alunos deveriam ser submetidos a atividades avaliativas e a resultados padronizados e homogêneos. Neste caso, a avaliação tinha como propósito servir de instrumento de “aprovação” ou “reprovação”, classificando o aluno em “bom” ou “ruim” e reforçando os valores já impostos pela sociedade (BARROSO, 2011).

No entanto, é fundamental salientar que a disciplina Educação Física ao longo de sua trajetória apresentou finalidades distintas e, mesmo nos dias de hoje, não apresenta uma proposta única (BARROSO, 2011). Assim, no decorrer da história, a Educação Física na escola e, conseqüentemente, a avaliação desse componente curricular sofreram modificações que foram diretamente influenciadas pelos acontecimentos políticos, sociais, econômicos e científicos (SOARES, 2001).

Concordando com a proposição dos PCN (BRASIL, 1997), acreditamos que para compreendermos o momento atual da Educação Física é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que

estão se delineando. Para tanto, será apresentado a seguir, a partir da literatura consultada, um breve histórico de como foi o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em Educação Física, as mais recentes abordagens pedagógicas e as formas de avaliação nos dias de hoje. Faz-se necessário observar que conforme as influências vivenciadas na formação dos professores, anteriormente debatidas, também a prática avaliativa é afetada pelas diferentes formas de se conceber a disciplina.

Na perspectiva denominada de *Higienismo* (1889-1930), as práticas avaliativas voltadas à disciplina Educação Física embasavam-se na cultura do exame⁸, limitando-se a levantar as atitudes e os hábitos de higiene dos alunos visando impor medo como forma de controle, seleção técnica e social, baseando-se em métodos de ensino autoritários e repreensivos (DARIDO, 1999).

Outra concepção de ensino que foi utilizada por essa disciplina era o modelo *Militarista* (1930-1945), que consistia em treinar os alunos para o desenvolvimento de corpos fortes e saudáveis para a promoção do soldado para defender a pátria. Nesta época, as aulas de Educação Física consistiam em atividades exclusivamente práticas, sem uma identidade pedagógica, não se diferenciando da instrução militar. A avaliação da disciplina era baseada na análise da aptidão física para o desempenho de guerra, enfatizando os testes de força, velocidade, resistência cardiorrespiratória, flexibilidade, agilidade, destreza, dentre outras capacidades físicas dos estudantes (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

No período da Educação Física classificada como *Esportivista/Competitivista* as práticas avaliativas das aulas focavam somente os aspectos biomecânicos dos esportes e o rendimento físico dos alunos, excluindo os menos aptos e promovendo os mais habilidosos, predominando, assim, práticas avaliativas da cultura do exame (DARIDO; RANGEL, 2005).

Percebe-se que as tendências Higienista, Militarista e Esportivista apresentavam objetivos de ensino que priorizavam as capacidades físicas dos estudantes, pouco considerando as atitudes, o conhecimento científico da área e as práticas avaliativas visavam selecionar, classificar, punir e eliminar os menos aptos por meio da cultura do exame (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011, p.1).

⁸ O exame se contenta com a classificação, seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente com o resultado satisfatório (LUCKESI, 2005).

É interessante destacarmos, todavia, que nesta mesma época existia o que convencionou-se chamar de *Educação Física Popular*, aquela praticada objetivando a inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida, na qual a avaliação baseia-se em relatórios e relatos de experiências e na observação sistemática das atitudes dos participantes.

Ao contrário das concepções anteriores, a Educação Física Popular não revela uma produção teórica (livros, periódico, teses, etc.), ela se sustenta quase que exclusivamente numa “teorização” transmitida oralmente entre gerações de trabalhadores deste país (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988).

Outra tendência que se desenvolveu no meio escolar foi a *Educação Física Pedagógica* que apresentou novas propostas que visavam diferentes objetivos de ensino e de avaliação. Nessa tendência, as abordagens da Educação Física na escola foram classificadas com objetivos de ensino voltados para a formação humana dos estudantes. A Educação Física Pedagógica é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como prática capaz de promover saúde ou disciplinar a juventude, mas ser uma prática eminentemente educativa. Essa tendência foi fortemente influenciada pelas características da cultura da avaliação (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

Portanto, nas cinco tendências da Educação Física: Higienista, Militarista, Esportivista, Popular e Pedagógica, a avaliação do ensino-aprendizagem foi utilizada de diferentes formas como mostra o quadro 2.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação Física passou a ser caracterizada da seguinte maneira:

art. 26 § 3º - A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que tiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; amparado pelo Decreto-lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969; que tenha prole (BRASIL, 1996).

Quadro 2: Objetivos de ensino e as práticas avaliativas na Educação Física escolar

Tendências	Objetivos de Ensino	Crítérios de Avaliação	Aspectos Avaliativos
Higienista	Controle médico-sanitarista	Hábitos de higiene e aptidão física relacionada ao desempenho	Capacidades físicas
Militarista	Formação do corpo forte e saudável	Aptidão física relacionada ao desempenho	Capacidades físicas
Esportivista	Aprimoramento das técnicas esportivas e capacidades físicas	Técnicas de execução dos movimentos e aptidão física relacionada ao desempenho	Capacidades físicas
Popular	Formação político-social	Atitudes críticas nas relações sociais	Capacidades sócio afetivas
Pedagógica	Desenvolver competências e habilidades sobre os temas relacionados às práticas corporais	Atitudes sócio-afetivas e educativas; aptidão física relacionada à saúde; conhecimento teórico-prático	Capacidades físicas, sócio afetivas e cognitivas, dependendo da abordagem de ensino

Fonte: Pontes Junior; Trompieri Filho (2011)

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação Física passou a ser caracterizada da seguinte maneira:

art. 26 § 3º - A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que tiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; amparado pelo Decreto-lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969; que tenha prole (BRASIL, 1996).

Especialmente acerca das formas de avaliação deste componente curricular e em conformidade com os PCN, a avaliação na Educação Física Escolar deve superar os aspectos biofisiológicos, priorizando a avaliação integral do aluno e buscando verificar os avanços nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. Os PCN (BRASIL, 1997) consideram ainda que a avaliação deva ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo.

Assim, como resultado da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, se concebe também a existência de

algumas tendências pedagógicas para a Educação Física escolar: Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Saúde Renovada, entre outras (DARIDO; RANGEL, 2005).

A tendência *Psicomotora* visa o aprendizado de crianças de 0 a 6 anos e tem como foco o desenvolvimento integral dos alunos, pois envolve os processos cognitivos, afetivos e motores, utilizando-se de brincadeiras e jogos. Avalia-se o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado (DARIDO; RANGEL, 2005).

A *Desenvolvimentista* é dirigida para alunos de 4 a 14 anos. Busca oferecer ao educando condições de desenvolver seu comportamento motor através da diversidade e complexidade de movimentos. Nessa tendência, a identificação do erro é fundamental para aquisição de habilidades de acordo com as etapas de aquisição de habilidades motoras básicas (como andar, saltar, correr, dentre outras). As práticas avaliativas, nesta concepção, são feitas através da análise do desempenho motor do aluno nas aulas, ou seja, considera-se o nível de aprendizado da habilidade motora de cada aluno individualmente (DARIDO; RANGEL, 2005).

Na tendência *Construtivista*, o aluno constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas (construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo). Nesse modelo enfatiza-se a autoavaliação, a observação sistemática e o relato de experiências como forma de analisar os limites e potencialidades dos estudantes nas aulas da disciplina. A proposta teve o mérito de considerar o conhecimento que a criança já possui e alertar o professor sobre a participação dos alunos na solução dos problemas (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

Nas tendências *Crítico-Superadora* e *Crítico-Emancipatória* a tematização das práticas e dos conteúdos abordados na disciplina valorizam os aspectos sociais, políticos, históricos e culturais, propiciando uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitando, assim, sua inserção transformadora nessa realidade. Nessas tendências as práticas avaliativas são semelhantes, elas buscam promover a avaliação coletiva das atitudes e das reflexões sobre a sociedade, através de relatórios, auto avaliação e observações sistemáticas (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

E, por fim, na tendência da *Saúde Renovada*, a qual se insere no ensino fundamental das séries finais e no ensino médio, os objetivos de ensino procuram prescrever, orientar e estimular a adesão aos exercícios físicos e ao estilo de vida ativo, favorecendo a autonomia no gerenciamento da aptidão física⁹. Possui como práticas avaliativas a verificação da aquisição de atitudes sócio educacionais positivas nas práticas corporais e culturais das aulas. Prioriza, ainda, em sua avaliação o desenvolvimento de um estilo de vida ativo com fins a promoção da saúde, envolvendo trabalhos e provas sobre os conhecimentos técnico-científico dos temas da área (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

Todas essas correntes, apesar de conterem enfoques científicos diferenciados entre si e pontos, muitas vezes, divergentes têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano como mostra o quadro 3, reproduzido de Campos (2011).

Dessa forma, a inserção destas abordagens no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão desse componente curricular, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Com isso, os estudos sobre o ensino da Educação Física e dos esportes no âmbito educacional procuraram fundamentar-se não mais apenas nas capacidades físicas, mas também, nas atitudes socioafetivas e cognitivas, concebendo o aluno como ser humano integral (DARIDO; RANGEL, 2005).

Considerando as correntes históricas que influenciaram a Educação Física, pode-se perceber que para cada uma delas, a avaliação foi entendida de uma maneira muito própria, de forma a corresponder às expectativas do modelo de ensino de referência que, por sua vez, reflete o pensamento político-econômico e social da época, o qual também se reflete nas proposições para formação do educador físico, como discutido em seção anterior.

⁹ **Aptidão física** é a capacidade de realizar as atividades cotidianas com tranquilidade e menor esforço (McARDLE; KATCH e KATCH, 2013)

Quadro 3: Principais características das Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar

Tendências	Finalidades e Objetivos	Conteúdos	Estratégia metodológica	Avaliação
Psicomotricidade	Aprendizagem através do movimento	Vivências de tarefas motoras	Estimulação das capacidades perceptivo motoras	Observação Sistemática
Desenvolvimentista	Adaptação	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogos, esporte, dança	Aprendizagem do, sobre e através do movimento	Privilegia a habilidade, observação sistematizada
Construtivista	Construção do Conhecimento	Brincadeiras populares, jogo simbólico e de regras	Resgatar o conhecimento do aluno	Não punitiva, auto avaliação
Crítico-superadora	Transformação Social	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança e ginástica	Reflexão e articulação com o Projeto Político Pedagógico	Avaliação baseada no fazer coletivo
Crítico-emancipatória	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Conhecimento sobre os esportes através do sentido de movimentar-se	Contextualização do sentido do fazer o esporte	Não punitiva, auto avaliação
Saúde Renovada	Melhorar a saúde	Conhecimento dos exercícios físicos	Aspectos práticos, conceito e princípios teóricos quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividades físicas ao longo de toda a vida	Trabalhos e provas sobre os conhecimentos técnico-científico dos temas da área

Fonte: Adaptada de Campos (2011)

A cada período histórico novos objetivos e novas formas de avaliação foram atribuídas à disciplina e ainda hoje permanece a dúvida sobre qual a função da Educação Física na escola. Nesse tocante, Freire (2003, p.35) provoca:

Se a Educação Física pretende ser uma disciplina escolar com *status* semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina. Enquanto “engasgar”, cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina “marginal”.

Esta luta pela significação desse componente curricular foi forjada a partir da própria história da educação no Brasil modificando-se segundo delimitações sócio-históricas mais amplas. Dentro destes vários períodos, a Educação Física, e seus estudiosos, procuraram desenvolver metodologias que assegurassem a sua permanência dentro da escola brasileira. Essas metodologias, cercadas por ideais políticos e influenciadas por seus interesses, apresentaram objetivos e características distintas umas das outras. Estes objetivos-características, desencadeiam todo um processo de ensino e aprendizagem que vão, de uma maneira ou de outra, influenciar as formas de avaliação deste mesmo processo (FERNANDES; GREENVILE, 2007).

2.2 Caminhos, possibilidades e expectativas em relação à avaliação da aprendizagem em Educação Física

Com as orientações dos PCN, a avaliação deve ser algo útil, não só para o professor, mas também para o aluno, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino-aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo (BRASIL, 1997). Dessa forma, e como explicitado no documento de reforma curricular da secretaria de educação de Minas Gerais (2008), as questões que envolvem a avaliação da aprendizagem escolar demandam atenção especial, por desempenhar diversas funções e servir a vários objetivos, tanto para professores e alunos, quanto para a instituição escolar.

Em se tratando da disciplina Educação Física, avaliar como os conteúdos da cultura corporal de movimento são apreendidos pelos alunos não é tarefa fácil e simples.

Em Educação Física o problema se agrava. Se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia, etc., que dirá quanto à aprendizagem da Educação Física? Como avaliar a aprendizagem do movimento quando sabemos a infinidade de fatores nele envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimentos, cognição, afetividade, etc.? (FREIRE, 2009, p.196)

Segundo Campos (2011), a avaliação do componente curricular Educação Física deve ser contextualizada e analisada de maneira ampla,

inserindo-se no Projeto Político Pedagógico-PPP da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos. Conforme orientado pelo documento de reformulação curricular de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008), deve-se levar em conta a análise de diferentes variáveis, dentre as quais destaca-se: 1) a proposta de ensino da Educação Física com a definição dos objetivos, princípios, conteúdos e metodologias de ensino; 2) o desempenho do professor, levando em consideração suas competências/habilidades para ensinar, a metodologia adotada, a relação com os alunos, o compromisso com o ensino, dentre outros; 3) o nível de aprendizagem/desempenho do aluno, bem como o grau de desenvolvimento das competências e habilidades, nível de participação nas aulas, interesse, assiduidade, relação com colegas e professores, etc.; e 4) infraestrutura e material da escola.

É importante enfatizar ainda que a avaliação deve estar comprometida com o contínuo aprimoramento dos sujeitos e do processo de ensino-aprendizagem. No contexto do ensino da disciplina Educação Física, é fundamental que a avaliação da aprendizagem esteja presente ao longo de todo o processo educativo (avaliação processual, formativa).

Segundo as orientações dos PCN (BRASIL, 1997) e do CBC (MINAS GERAIS, 2008), os professores devem, inicialmente, fazer um diagnóstico para identificar quais os conhecimentos prévios dos alunos, o que necessitam aprender e quais são suas dificuldades. Feito esse processo, a avaliação deverá ser realizada de forma contínua (fase formativa), ao longo de cada aula, visualizando o aluno em sua íntegra, ou seja, analisando os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, com vistas a acompanhar e retroalimentar a trajetória da aprendizagem do estudante, considerando as intencionalidades das ações pedagógicas estabelecidas em curto, médio e longo prazo.

Com relação a análise dos dados obtidos pela avaliação, segundo o documento mineiro (MINAS GERAIS, 2008), estes deverão ser feitos à luz de referenciais, isto é, de critérios tais como padrões de desempenho, conduta, atitude, entre outros, previamente estabelecidos em coerência com os objetivos e princípios norteadores da proposta pedagógica da escola, possibilitando realizar um julgamento de valor sobre o nível de aprendizagem dos educandos.

Neste aspecto, Campos (2011) sugere que seja feita uma autoavaliação por parte do aluno, ou seja, que a avaliação seja integrada com a avaliação que

o educando realiza dele mesmo. Este tipo de avaliação poderá basear-se nos pressupostos da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (1998, p.9), que em seus estudos descreve que:

A mediação é espaço de encontro, espaço a ser ocupado pelo diálogo, pela reciprocidade de pensamento e sentimentos entre educador e educando, entre educadores, entre educandos, pessoas em processo de humanização – um espaço a ser construído. Uma avaliação mediadora não promove o diálogo ou a relação no trabalho pedagógico, *ela é um processo interativo, dialógico*, existe enquanto relação, enquanto confluência de ideias e vivências.

Considera Campos (2011) a avaliação do aluno com a participação do mesmo como sendo uma alternativa muito interessante, em especial para a Educação Física escolar. Para o autor, este tipo de avaliação é importante para a disciplina pelo fato da Educação Física ser a disciplina pedagógica onde há uma maior interação entre professor e aluno e o trabalho se fundamenta, em sua essência, no prazer e na alegria, que são aspectos importantes que devem ser estimulados para que o educando leve para sua vida adulta.

A partir do que foi exposto neste capítulo, fica clara a importância de se estabelecer os princípios avaliativos para Educação Física na escola, sendo imprescindível que estes estejam em consonância com o ato de planejar. É fundamental que haja, por parte dos professores, um planejamento pensado com a definição de objetivos claros e possíveis, com a seleção de conteúdos de ensino adequados à realidade dos educandos, com a escolha de uma metodologia de trabalho claramente definida e, conseqüentemente, com uma avaliação apropriada para o acompanhamento do processo e tomada de decisões.

A avaliação não pode, pois, se limitar a uma apreciação sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ela deve levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, uma revisão do ensino (ANDRÉ; PASSOS, 2002, p. 179).

Partindo dessas proposições, a avaliação da aprendizagem em Educação Física deve permitir a retomada do trabalho em vias da melhoria do processo e, assim como recomendam os referenciais nacionais para esta disciplina, deve englobar os aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, sem

desconsiderar as condutas sociais dos educandos nas suas mais diversas manifestações, tendo a expressão corporal como uma das diferentes linguagens. A proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve, portanto, levar em conta a observação, a análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE NOSSOS DADOS REVELAM

O capítulo 3 tem por objetivo apresentar a descrição do espaço investigativo e dos sujeitos bem como o exame dos dados coletados. Para tanto, optou-se por organizar os resultados da pesquisa em dois momentos analíticos, um relativo aos dados obtidos junto ao Projeto Político Pedagógico das instituições e o outro às entrevistas e observação nas escolas.

No primeiro apresenta-se a análise acerca PPP das escolas de forma a se abranger não apenas a avaliação da aprendizagem anunciada neste documento, como também o lugar ocupado pela Educação Física e o Professor dessa área em sua construção.

No segundo agrupou-se o conteúdo das entrevistas e observação em temáticas analíticas elaboradas a partir dos núcleos de conteúdo identificados na leitura do material transcrito. Nomeou-se tais temáticas analíticas como: 1) Concepções de Educação Física, 2) Planejamento, Conteúdo Curricular e objetivos e 3) Avaliação da Aprendizagem na Educação Física.

Espera-se com o movimento engendrado permitir não apenas um panorama amplo dos dados ora coletados, como, e principalmente, adentrar à percepção da avaliação de aprendizagem na área de Educação Física.

3.1. Descrição do espaço investigativo e dos sujeitos

Para a realização do estudo, foram entrevistados na escola particular o diretor, a professora de Educação Física e o professor de esportes. Na escola pública a entrevista ocorreu com a diretora e o professor de Educação Física.

Os nomes dos sujeitos entrevistados não são informados no intuito de preservar suas identidades. Assim, no decorrer do estudo, os entrevistados foram designados por letras grafadas em maiúsculo e seguidas de um número atribuído aleatoriamente, o que passou a designá-los. Os professores de Educação Física foram identificados pela letra P, sendo (P1) a professora da escola particular; (P2) o professor da escola pública e (PE) o professor de

esportes da escola particular. Já os gestores são designados pela letra G, sendo (G1) o gestor da escola particular e (G2) a gestora da escola Pública.

As instituições de ensino selecionadas correspondem a duas escolas das diferentes redes que atendem os anos finais do Ensino Fundamental na cidade de Ouro Fino-MG, sendo uma pública estadual e a outra particular.

Nossa opção se justifica exatamente pelas origens diferentes e características próprias de escolas da rede pública e particular, fato que suscitou curiosidade em verificar se há diferença nas práticas avaliativas dos professores de Educação Física nessas duas redes.

Na cidade de Ouro Fino-MG, atualmente existem 2 escolas particulares e 10 escolas públicas estaduais que oferecem o ensino fundamental de 6º a 9º ano. A escolha das escolas decorreu da análise das instituições que apresentassem características que pudessem contribuir para que o objetivo deste estudo fosse alcançado, assim como permitisse certa análise comparativa entre as escolas pesquisadas. A escola pública estadual foi eleita a partir do critério de seleção daquela com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2013) da rede. Já a escola particular pela inadequação da outra escola possível, a qual separa as crianças nas aulas de Educação Física por gênero o que colocaria em risco a análise comparativa com a escola pública, já que possuidora de critérios que remetem a posições ideológicas muito diferentes.

A escola pública pesquisada está localizada no centro da cidade de Ouro Fino-MG. Fundada no início do século XX, possui atualmente 61 funcionários e aproximadamente 630 alunos. Apresentou em 2013, notas no IDEB para o 5º ano de 7.7, superando a meta prevista para 2021 e para o 9º ano a nota de 6.2, batendo a meta estabelecida para 2017. As classes são compostas por uma média de 35 alunos por turma, sendo o ensino de 1º ao 5º ano ofertado no período da tarde e de 6º ao 9º ano no período da manhã.

A escola particular foi fundada no início do século XXI e oferece ensino fundamental e médio além de salas com turmas específicas para a preparação para o vestibular. O sistema de ensino é apostilado e as atividades ocorrem no período da manhã e tarde. As turmas do Ensino Fundamental são pequenas, com número de alunos que variam entre 17 e 25 por sala. Já o Ensino Médio e as turmas de pré-vestibular contemplam um número maior de alunos com média

de 35 por turma. Atualmente a escola possui 30 funcionários e aproximadamente 350 alunos.

3.1.1 Professores-sujeitos da pesquisa e aspectos da experiência profissional

Na escola particular há uma professora de Educação Física, formada há 19 anos no curso de Licenciatura Plena, curso que habilitava o profissional a atuar em escolas e também em ambientes não-escolares como academias, clubes, etc. Ela é especialista em Metodologia do Ensino Superior (2005) e Educação Física Escolar (2008). Atua na escola desde 2009, ministrando aulas no período vespertino para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, com um total de 11 aulas semanais. Além dessa escola, a professora entrevistada também atua como docente em mais dois estabelecimentos de ensino.

Há ainda na escola um professor que foi contratado há 2 anos para ministrar aulas específicas de modalidades esportivas. Este professor é formado em Educação Física (somente Bacharelado) desde dezembro de 2013 e começou a trabalhar na escola mesmo antes de ter concluído o curso de graduação. Ministra 7 aulas semanais, no entanto relatou na entrevista que quando é preciso também assume as aulas de Educação Física da Educação Básica, mesmo este fato sendo considerado proibido pelo sistema CONFEF/CREF, já que a sua graduação, como atesta a Resolução CNE 7/2004, não o habilita a atuar nos espaços escolares como professor da Educação Básica.

Nesta instituição, as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental ocorrem duas vezes por semana com duração de 50 minutos cada e mais uma aula semanal de alguma modalidade esportiva. Já no Ensino Médio é ofertado ao aluno uma aula semanal de 50 minutos de Educação Física, mais uma aula de esporte.

A escola se encontra alocada no mesmo prédio que funciona uma faculdade no período noturno e, como a mesma faculdade possui curso de Graduação em Educação Física, as condições físicas e de materiais são muito

boas possuindo 2 quadras esportivas, salão de ginástica, vestiários e acessórios esportivos em boa quantidade e variedade.

Em relação a escola pública, esta possui apenas um professor de Educação Física que atua exclusivamente ministrando aulas na Educação Básica, totalizando 18 aulas semanais. Formado há 26 anos em Educação Física com habilitação em licenciatura plena, o professor é concursado no estado de Minas Gerais e atua na escola há 18 anos. O referido professor ainda é concursado pela prefeitura da cidade no cargo de Instrutor de Esportes dando aulas de vôlei (feminino) e é professor de Educação Física de uma escola particular da cidade vizinha – Monte Sião – ministrando aulas para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

A escola pública pesquisada possui uma quadra coberta e um pátio para a realização das aulas. Os materiais encontram-se em boa quantidade e em bom estado de conservação. As aulas de Educação Física ocorrem duas vezes por semana com duração de 50 minutos cada.

3.2 Análise do Projeto Político Pedagógico das escolas

De acordo com Campos (2011), os objetivos educacionais e as diretrizes pedagógicas definidas pelas escolas devem estar descritos em documentos específicos que atestem e fundamentem as ações que nelas ocorrem. Um desses documentos é o PPP. Nele constam não só as questões técnicas, científicas, políticas e sociais, como também a composição da matriz curricular e de toda a estrutura educativa proposta pela escola para formar o educando. Para tanto, as propostas devem ser elaboradas e executadas em conjunto por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar (inclusive o professor de Educação Física) e, é justamente nesse planejamento pedagógico que a escola apresentará as suas propostas para a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Segundo Campos (2011), a avaliação educacional deve estar contida no PPP da escola, pois esta se configura num complemento de todo um processo pedagógico. Deve ainda estar de acordo com a metodologia e com os

pressupostos elegidos pelos professores e gestores com vistas a concretude dos objetivos educacionais estabelecidos.

Ainda em relação à avaliação da aprendizagem no PPP, Luckesi (2005, p. 85) acrescenta:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Refletindo sobre o processo de elaboração do PPP de uma escola, Veiga (1995) salienta a importância de que todo planejamento pedagógico seja participativo, considerando a realidade e as necessidades da comunidade em que a escola está inserida.

Dessa forma, e em conformidade com a expectativa para este documento, de posse do PPP das escolas pesquisadas procurou-se verificar as características de ensino, bem como os objetivos educacionais que orientam o trabalho pedagógico em ambas as instituições de ensino, pública e privada.

Num contexto geral, o PPP da escola pública apresenta-se muito bem estruturado, englobando aspectos fundamentais que representam o trabalho pedagógico exercido pela escola. Nele estão definidos os elementos constitutivos da prática educacional, tais como objetivos e metas da escola, metas pactuadas com a Secretaria Estadual de Educação - SEE, a sua organização didático-pedagógica, o plano curricular, as concepções avaliativas adotadas pela escola, dentre outros.

Um aspecto interessante a ser destacado é o fato do documento ser reconstruído anualmente e revisado bimestralmente por professores e funcionários em reuniões específicas para este fim. Durante as reuniões com os pais e comunidade são proporcionados momentos para a revisão, análise e avaliação das ações realizadas pela escola.

Em relação, especificamente, aos objetivos para Educação Física, o PPP da escola os define como:

- Reconhecer o potencial do esporte, dos jogos, das brincadeiras, da dança e da ginástica para o desenvolvimento de atitudes e valores democráticos de solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança;
- Conhecer as modalidades esportivas, sua história, suas regras, movimentos técnicos e táticos, bem como as diferenças na forma de apresentação dos esportes;
- Conhecer e identificar os elementos constitutivos da dança, utilizando as múltiplas linguagens corporais, possibilitando a superação de preconceitos, bem como conhecer e identificar diversos jogos e brincadeiras da nossa e de outras culturas;
- Compreender os riscos e benefícios das atividades e práticas esportivas na promoção da saúde e qualidade de vida.

Pode-se perceber com a análise desses objetivos que eles se encontram em consonância com os pressupostos estabelecidos pelos PCN. A escola demonstra preocupação com o desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal de movimento de forma conceitual, procedimental e atitudinal, não restringindo a disciplina somente ao conteúdo “esporte”.

Outra questão, foi a preocupação com a compreensão crítica da importância das atividades físicas e esportivas voltadas para a saúde e qualidade de vida dos educandos. Talvez este fato se justifique pela participação ativa do professor de Educação Física na elaboração e reelaboração anual do PPP da escola.

Já na análise do PPP da escola particular, inicialmente é importante ressaltar que sua última reformulação foi em 2012, não havendo alterações a partir de então e, segundo o diretor da escola, ele seria revisto no início do ano letivo de 2015. Nele constam de forma sucinta os objetivos gerais e específicos, a organização curricular, a síntese dos conteúdos programáticos, as questões que envolvem a avaliação do ensino e da aprendizagem, entre outros.

No tocante ao que se refere à Educação Física, o documento assim caracteriza a disciplina no Ensino Fundamental: *“a Educação Física ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar”*. Já no Ensino Médio: *“será oferecida a Educação Física como prática de desportos, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”*. Ou seja, para esta escola, os objetivos da disciplina se resumem a ajustar a Educação Física às faixas etárias e às condições da população escolar sem considerar as especificidades da disciplina.

Aspecto que contraria as indicações dos PCN, nas quais a disciplina Educação Física em âmbito escolar é um componente curricular que visa formar cidadãos críticos por meio da introdução dos conteúdos da cultura corporal de movimento, sendo, portanto, mais que a adaptação de atividades segundo as faixas etárias. O mesmo documento ressalta que, atualmente, a área de Educação Física contempla inúmeros conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, sejam eles com finalidade de lazer, comunicação, expressão de sentimentos, afetos e emoções e/ou com possibilidade de manutenção e melhoria da saúde. Sendo assim, é função da Educação Física escolar garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, auxiliando-os na aquisição de um estilo de vida saudável, oferecendo subsídios para que sejam capazes de apreciá-la criticamente (BRASIL, 1997).

Outro aspecto relevante a ser mencionado é a definição no PPP da escola privada do esporte como conteúdo único para o Ensino Médio. Exclui-se assim os outros conteúdos que compõem a cultura corporal como jogos, brincadeiras, danças, lutas, atividades rítmicas e expressivas, ginástica e conhecimento sobre o corpo. Priva-se com isso o aluno de usufruir de uma diversidade de experiências corporais, limitando-o apenas ao aprendizado de modalidades esportivas.

Ainda segundo os PCN, é fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte. Embora seja fonte de informação e aprendizado, os esportes não podem transformar-se em única meta a ser almejada pela escola, como se fossem fins em si mesmos (BRASIL, 1997).

Para Sales (2010, p.88), as escolas da rede privada de ensino, em sua maioria, apresentam como único conteúdo o esporte, pois objetivam com isso que “[...] equipes de treinamento sejam preparadas e consigam resultados de destaque em competições esportivas das quais participa. Isso coloca a escola em evidência na região, sendo mais uma maneira de conceituar seu nome na comunidade”. Demonstra-se com isso, interesses na disciplina que visam prioritariamente retorno de *marketing* através do esporte, deixando de lado as questões pedagógicas.

Corroborando com as declarações de Sales (2010), observou-se também nessa pesquisa essa realidade. O professor de esporte (PE) da escola

pesquisada mencionou que foi contratado exclusivamente para trabalhar com modalidades esportivas com o intuito de preparar os alunos para as competições esportivas municipais e regionais. Questionado sobre a relação entre o esporte de rendimento e a participação dos alunos nas aulas/treinos, o diretor (G1) explanou como são suas falas com os alunos: *“Então né pessoal nós vamos treinar muito porque tem os jogos escolares municipais, vocês querem participar? Então a gente tem um objetivo a cumprir”*.

Em relação ao processo de elaboração e revisão do PPP, ao ser questionado a respeito do PPP da escola, se o conhecia e ajudou no processo de sua elaboração, o professor da escola pública (P2) menciona que não apenas esteve inserido nessa construção como que participa ativamente das atividades pedagógicas previstas, como podemos observar no trecho da entrevista a seguir em que ele fala a respeito disso.

(P2) - Conheço. Participo. Ali na escola a gente participa do Projeto Pedagógico, inclusive com encaixe de eventos, tudo voltado para a multidisciplinaridade, tudo voltado para a trabalhar com as outras matérias. Então, agora no projeto pedagógico da escola a gente trabalha junto nesse sentido, dentro da EF estar com a mesma linha de raciocínio, a mesma linha de trabalho da escola, tanto é que aqui na escola a gente faz prevenção de drogas, sexualidade, aborto, espiritualidade, anabolizantes, a gente faz toda essa parte justamente pensando na preparação do nosso aluno. E isso é revisto anualmente.

A diretora (G2), desta mesma escola, corrobora a percepção do professor quando, ao ser perguntada sobre como é a participação dos professores de Educação Física na elaboração do PPP da sua escola, declara que este é revisto todo ano e tem a participação do professor da área de Educação Física. Segundo ela, como destacado no trecho a seguir, sempre no início do ano letivo são definidos os temas que serão trabalhados durante todo o ano e a Educação Física também faz parte desse processo, além de ter outros focos de trabalho para além do integrado, comum a toda escola.

(G2) - No início do ano a gente já elege o tema que vai ser trabalhado durante o ano e a Educação Física já faz o seu projeto com o que vai desenvolver, então é um trabalho bem integrado e a Educação Física tem aqui pra gente como uma disciplina muito forte, porque além dessa parte toda ainda se trabalha a cidadania, se trabalha drogas, afetividade, sexualidade voltada pra afetividade, tudo isso é bem trabalhado.

A diretora (G2) ainda fez questão de ressaltar que o projeto sobre drogas desenvolvido pelo professor de Educação Física foi premiado em Belo Horizonte num evento promovido pela Secretaria Estadual de Educação.

Acerca do PPP das escolas, Paes Neto, Santos e Oliveira (2012, p.6) acrescentam que:

O projeto político pedagógico (PPP) é fundamental para que a EF aconteça com qualidade, pois possibilita uma melhor organização das atividades curriculares, do planejamento escolar, promove uma integração da comunidade escolar.

Outra questão observada no PPP da escola pública diz respeito as metas definidas pela escola, as quais se caracterizam em 100% dos alunos com baixo desempenho participando do Plano de Intervenção Pedagógica; 100% dos alunos envolvidos em Projeto Disciplinar; 90% dos pais envolvidos em atividades atrativas e dinâmicas, visando a integração Família e Escola, e 100% dos professores desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. A respeito dessa última meta, a diretora (G2) relata: *“Aqui na escola os professores desenvolvem um trabalho interdisciplinar, existem vários projetos na parte dos temas transversais: ética, cidadania, saúde, pluralidade cultural, etc”*.

Questionada sobre como a disciplina Educação Física contribuía na concretização dessas metas, a diretora (G2) explicou, como destacado no trecho a seguir, que o professor dessa disciplina toma o tema trabalhado em sala, em seu exemplo a matemática, e propõe atividades que colaborem com seu desenvolvimento.

(G2) - Agora mesmo, o foco nosso dentro do plano de intervenção é a matemática. Então nós precisamos trabalhar e recuperar a matemática, porque nós aqui, nós achamos que não está suficiente, não tá boa. Então os professores de Educação Física, eles entram em contato com os professores de matemática; o professor de matemática deixa na sala dos professores um tema do que ele está trabalhando naquela semana e o professor de Educação Física desenvolve atividades voltadas para o que está sendo trabalhado em sala de aula.

Aspecto que parece relacionado com os apontamentos de Sales (2010) quando diz que os professores das disciplinas de Ciências, Matemática, Português, História, Geografia entre outras, costumam buscar auxílio nas aulas de Educação Física para uma melhor compreensão por parte de seus alunos de

determinados conteúdos. Ao saber o conteúdo a ser trabalhado nas demais disciplinas, os professores de EF fazem uma abordagem relacionando-o com seus próprios conteúdos, utilizando-se de jogos e brincadeiras e contribuindo dessa maneira para a aprendizagem dos alunos de forma lúdica.

Entretanto, Sales (2010) alerta para a questão de que a interdisciplinaridade não pode transformar-se no único fim da EF na escola, mas sim em mais uma de suas contribuições no processo ensino-aprendizagem, auxiliando na formação e aprendizado dos alunos, reforçando seu papel educativo na escola. Em consonância com os dizeres de Sales (2010), o professor (P2) desabafa:

(P2) - Só que a única coisa que eu não concordo muito é que o professor de EF tem que trabalhar é (...). Como é que eu vou te explicar?!? (...). É como aconteceu comigo no final do ano passado, que eu tinha que ajudar única e exclusivamente a professora de matemática naquela dificuldade que ela estava no aprendizado das crianças. Olha, eu posso usar a EF para trabalhar a matemática, mas eu não posso usar a EF em função da matemática. Eu não posso fazer isso. [...] Uma ou outra aula tudo bem, agora eu (...), inclusive nos debates da escola que nós colocamos no módulo II, foi colocado isso aí. Eu acho que você assessorar o professor de matemática, português, geografia e história eventualmente, numa situação e outra, tudo bem, mas isso não pode tirar o foco da EF, como a formação para o cidadão, para o trabalho e para a saúde. Você não pode tirar o foco de jeito nenhum, tanto é que os PCN, eles são bem claros quanto a isso aí né?!? E a gente segue.

Interessante destacar a partir dessa reflexão do professor entrevistado que não se pode relegar os conhecimentos próprios da EF escolar, bem como seus objetivos. Torna-se fundamental a flexibilização entre os conteúdos dos projetos pedagógicos e da área de Educação Física, bem como alterações, quando julgar necessário.

Já na escola particular, ainda que o diretor (G1) declare que a elaboração do PPP envolveu toda a comunidade escolar, pais, funcionários, corpo docente e educandos, em outro momento quando questionado sobre a participação do professor de Educação Física na elaboração do PPP assume que dentre os docentes o professor de Educação Física não foi envolvido: “Nessa primeira elaboração do Projeto Pedagógico da escola a participação do professor de Educação Física inexistiu” (G1).

Percebe-se então que ainda que a participação anunciada pelo diretor esteja de acordo com os pressupostos teóricos da construção deste documento

por dever envolver todos os seguimentos da comunidade escolar em busca da “Excelência da Educação” (VEIGA, 1995), infelizmente isso não se materializa, já que se observa nesta escola o que Pereira e Souza (2011) também têm visto em seus estudos: a não participação ativa de muitos professores de Educação Física na elaboração do PPP das escolas.

Ao serem questionados a respeito do PPP, se o conheciam ou ajudaram na elaboração do documento, os professores (P1) e (PE), da escola particular, corroboram a declaração do diretor ao demonstrarem desconhecimento do mesmo.

A professora (P1) relatou não conhecer o PPP da escola e ainda acrescentou: *“Aqui no colégio eu nunca vi. Eu acho que não tem”*. Mostrando seu total desconhecimento sobre esse documento.

O professor (PE) declarou que como sua formação é em Bacharelado e não em Licenciatura em Educação Física, não tinha conhecimento do que era ou do que se tratava o documento. Ao receber esclarecimento sobre o que era, respondeu: *“Nunca tive acesso a esse projeto e também nunca chegaram a falar nada dele comigo, deve ser porque eu trabalho com treinamento e não com a parte pedagógica”*.

Interessante destacar acerca da declaração do professor (PE) a diferenciação que faz acerca de sua função, também observada a partir do estudo da formação nos cursos de Educação Física quando analisada a opção pela Licenciatura ou pelo Bacharelado. A declaração do professor remete à percepção dos bacharéis formados na área de que sua função é a de treinar (como nos antigos modelos militarista e esportivista) e não a de ensinar, como se não houvesse também a necessidade de se adentrar ao campo pedagógico para ensinar as técnicas das modalidades esportivas, como se fossem somente a repetição de gestos estereotipados, resultando nos antigos modelos de formação em Educação Física da década de 80.

Na análise enfocada na questão da avaliação da aprendizagem, segundo o PPP da escola pública seu caráter é processual, formativo e participativo, sendo exercida de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, prevalecendo os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno. Neste documento, a menção à coleta de informações sobre a aprendizagem do aluno remete à concepção de que ela permite a intervenção pedagógica imediata e a percepção da

aprendizagem no tempo real. Todavia, a avaliação da aprendizagem definida no PPP desta escola refere-se a todas as disciplinas do currículo escolar, não sendo específica à área da Educação Física.

Mesmo a avaliação da aprendizagem sendo concebida de forma geral e não específica de acordo com as várias áreas de conhecimento, esta se apresenta em consonância com os pressupostos avaliativos do documento mineiro para a Educação Física (MINAS GERAIS, 2008, p.29) quando afirma:

É fundamental que a avaliação, no contexto do ensino da Educação Física, esteja presente ao longo de todo o processo educativo. Inicialmente, os professores devem fazer um diagnóstico para detectar o que os alunos já sabem, o que eles ainda precisam aprender e quais são suas necessidades. A partir daí, a avaliação deverá ser realizada de forma contínua, para acompanhar e retroalimentar a trajetória de aprendizagem do aluno, ao longo de cada aula, tendo em vista as intencionalidades das ações pedagógicas estabelecidas em curto, médio e longo prazo.

No mesmo sentido, o PPP da escola particular apresenta a avaliação de aprendizagem como realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como objetivos diagnosticar e registrar o progresso do aluno e suas dificuldades, assim como possibilitar que os alunos autoavaliem sua aprendizagem, orientando o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades, assim como as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares por parte dos professores.

Verifica-se dessa forma, ao menos no plano das intenções anunciadas, que as características da avaliação de aprendizagem apresentadas nos PPP tanto da escola particular, quanto da escola pública estão em consonância com os pressupostos avaliativos indicados no capítulo 2 deste trabalho quando utiliza-se os apontamentos dos autores pesquisados.

A avaliação na escola é um processo contínuo de investigação que tem como objetivos interpretar os conhecimentos, habilidades, atitudes e necessidades dos alunos, atribuindo valores ou conceitos, tendo em vista mudanças esperadas no seu desempenho e comportamento, proporcionando condições de rever o que foi inicialmente planejado pelo professor de determinada disciplina e pela escola (LOURENÇO JÚNIOR, 2005, p.1).

3.3 Temáticas analíticas

Como anteriormente explicitado, o conteúdo das entrevistas com os professores e diretores das escolas pesquisadas e da observação feita nas escolas foi agrupado em temáticas analíticas. Tais temáticas foram elaboradas a partir dos núcleos de conteúdo identificados na leitura do material transcrito e organizadas em vias de permitir tanto a explicitação dos principais pontos abordados pelos entrevistados, quanto, e principalmente, em vias de se adentrar à análise de como vem se dando a avaliação de aprendizagem na área de Educação Física.

3.3.1 Concepções de Educação Física

Para iniciar a análise das entrevistas e sua relação com o tema avaliação, pareceu relevante começar com questões que procurassem obter dos pesquisados (professores e gestores) suas concepções acerca da EF, tanto quanto ao que se refere ao conceito de EF propriamente dito, quanto a importância e função da disciplina no âmbito escolar. Isso se justifica pelo fato de que a compreensão de como a EF é concebida pelos professores e pela escola é fator fundamental para entender como a avaliação desse conteúdo escolar é realizada. Como demonstra Campos (2011, p.150) “se não se tem ainda definida qual é a Educação Física que deve ser ensinada na Educação Básica não se tem como avaliar. Avaliar o quê?”

Dessa forma, uma das questões abordadas na entrevista indagava sobre o sentido da disciplina escolar Educação Física para o professor. Como pode-se perceber nas falas destacadas a seguir, não existe uma concepção hegemônica do significado desse componente curricular segundo os três professores pesquisados.

(P1) - Pra mim é um pouco de tudo, é você trabalhar o aluno todas as habilidades. Depende da parte que eu estou trabalhando.

(P2) - A EF é uma disciplina que visa a formação humana e não só a parte de esporte, mas a saúde e a cidadania, recreação, autoestima. Sim, formar, ensinar

o esporte, jogar, até participar de jogos e competição, mas sempre voltado para o lúdico mesmo.

(PE) - Bom, a EF escolar eu acredito que ela inicia ali no esporte né, ela apresenta para os alunos toda a iniciação esportiva, ela faz uma inclusão, não exclui o pessoal e ela tenta na medida do possível apresentar as regras mas sem aprofundar na técnica, que já entra na parte de treinamento.

Na análise da fala dos professores, é possível observar que cada um deles têm um entendimento completamente diferente do que é a disciplina Educação Física, sendo, respectivamente e de forma sintética, o desenvolvimento de habilidades, formação humana e iniciação esportiva.

Na intenção de complementar as falas dos professores sobre suas concepções acerca deste componente curricular, foi perguntado para que serviria a Educação Física na Educação Básica nos dias de hoje. Novamente, como destacado a seguir, percebe-se a diferença nas respostas dos professores entrevistados. Como cada um apresenta uma visão diferente do que é a disciplina, naturalmente, na hora de relatarem a função da Educação Física escolar, obtêm-se, como respostas, diferentes concepções do papel desse componente curricular.

(P1) - Para trabalhar as habilidades da criança, todos os tipos de habilidades, inclusive as aprendizagens emocionais. E na nossa aula serve para isso, serve para ajudar na descontração da criança na sala de aula, se a criança não tem essa aula, é uma criança que vai dar trabalho na sala, comportamental, porque ela não tem onde gastar energia.

(P2) - No meu entender, pela experiência que eu tenho hoje, a Educação Física tem que visar mais o lado cidadão, o lado de educação, de formação, de valores. É claro que você não pode deixar os esportes de fora, as lutas, as danças, brincadeiras, tudo aquilo que os PCN dizem. Mas eu particularmente, lá na escola que eu dou aula, eu procuro dar os esportes, todas as modalidades e tal, as lutas..., mas eu dou muito valor a parte de formação voltada para a cidadania.

(PE) - Bom, principalmente no ensino infantil e no ensino fundamental é essencial, porque se você pega um pessoal que não teve essa iniciação antes nesse período, chega no ensino médio, ele chega um aluno pra gente inativo esportivamente falando. Então, é importante para o desenvolvimento do próprio aluno, esse condicionamento e pra você ali você descobre bons talentos para a área esportiva também. Eu acho que tem que ter essa EF, eu acho importante para isso, para saúde dessas crianças, para combater também a obesidade, que é um fator importante e também, além de fazer a prática esportiva de uma

maneira saudável, ter essa seleção de talentos que a gente pode tá indicando para os profissionais adequados.

Quando se relaciona definição *versus* função da Educação Física na escola observa-se coerência entre os dois aspectos, já que a função sinteticamente apontada por cada professor dialoga de forma apropriada com a definição que assume, como sistematizado no Quadro 4:

Quadro 4: Definição *versus* função da Educação Física escolar

Professores	Definição de Educação Física escolar	Função da Educação Física escolar
P1	Desenvolvimento de Habilidades	Trabalhar todos os tipos de habilidades
P2	Formação Humana	Formar cidadãos
PE	Iniciação Esportiva	Ensinar práticas esportivas

Fonte: Entrevista com os professores de Educação Física. Organização nossa.

A despeito dessas duas questões (conceito e função da EF), Medina (2011), relata sua preocupação em relação às diferentes formas com que os professores da área concebem a disciplina, não havendo um consenso a respeito de sua função e definição. Nesse tocante, Freire (2003, p.35) provoca:

Se a Educação Física pretende ser uma disciplina escolar com *status* semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina. Enquanto “engasgar”, cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina “marginal”.

Sobre a importância da disciplina na escola, foi perguntado aos entrevistados (gestores e professores) se estes a consideravam uma disciplina importante na Educação Básica e o porquê de acharem isso. Como pode-se perceber nas falas destacadas mais a frente é possível observar algumas particularidades interessantes e diferentes entre escola particular e pública:

- Na escola particular, a professora (P1), ao anunciar nas respostas a palavra habilidade, remete-se à tendência pedagógica da Educação Física denominada “desenvolvimentista”. Isso porque grande parte do modelo dessa abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade

motora (CAMPOS, 2011). Quando questionada se ela se baseava em alguma tendência pedagógica ou abordagem da Educação Física escolar para selecionar os conteúdos a serem trabalhados, confirma-se a hipótese, já que ela anuncia se basear na abordagem desenvolvimentista. Nas falas do gestor (G1) e professor (PE) o que mais chama a atenção é a repetida menção das palavras: esporte, iniciação esportiva, prática esportiva, técnica e seleção de talentos. Mesmo a escola oferecendo separadamente e por diferentes professores aulas de Educação Física escolar e aulas de modalidades esportivas, verifica-se que tanto o gestor, quanto o professor (PE) acabam por conceber ambas as aulas como sendo a mesma coisa, ou seja, basicamente esporte.

- Já na escola pública, tanto (G2) quanto (P2) demonstram, em suas falas, coerência em relação à concepção de Educação Física mencionada nos PCN e o reconhecimento, pelo menos em nível de discurso, da contribuição da EF para o desenvolvimento do aluno não somente em relação a parte física, mas também para a sua formação cidadã. Há nessa escola uma grande preocupação em trabalhar os temas transversais dos PCN através de conteúdos como meio ambiente, sexualidade, drogas, cuidados com a saúde, entre outros. Nessa escola a disciplina Educação Física não se resume a prática de modalidades esportivas. Na concepção de (P2) e (G2), a EF vai além, utilizando da prática corporal não só para desenvolver o físico, mas também conceitos e atitudes a respeito de questões pertinentes ao cotidiano dos alunos, integrando os conhecimentos próprios da disciplina com as questões sociais que envolvem a comunidade escolar.

(G1) - A importância da EF eu vejo muito dentro da parte do controle corporal. Acho que trabalha muito a coordenação motora, desenvolve os limites do corpo, o aluno aprende a conhecer o seu corpo de uma forma mais exata. E também o incentivo ao esporte engloba toda aquela questão da interação entre os alunos, a formação de equipes, o trabalho em conjunto, o respeito ao próximo, superar limites para atingir objetivos. Então a maior importância do esporte dentro do colégio é essa, a interação social de todos os alunos.

(G2) - Eu acho muito importante a Educação Física porque além dela trabalhar com o desenvolvimento da criança, com a parte física, de acordo com os PCN,

contempla várias outras áreas. Aqui na escola os professores desenvolvem um trabalho interdisciplinar... também existe uma preocupação grande da Educação Física no sentido de desenvolver a cidadania, é um trabalho muito bom aqui na escola.

(P1) - É importantíssimo, porque se você não trabalha as habilidades que ela precisa ser desenvolvida na Educação Básica você não tem como dar sequência no trabalho no fundamental II.

(P2) – Sim, é muito importante. Lá na escola eu dou muito valor, por exemplo ..., as aulas lá são voltadas para solidariedade, meio ambiente, respeito ao ser humano, combate às drogas, gravidez na adolescência, sexualidade, espiritualidade mas não entrando na parte de religião, mas valorizando e resgatando alguns valores que se perderam com o tempo, aquele de você trabalhar em equipe, respeito... Então hoje eu vejo a Educação Física, além de cuidar da parte do esporte, também essa parte. E também, uma parte que eu acho mais essencial que trabalhar os esportes é a de trabalhar a questão da saúde. [...] então tem todos esses itens, principalmente cidadania e saúde que eu acho que hoje sobrepõe o esporte.

(PE) - Então, acredito que a EF tem que mostrar, ajudar ao aluno a ter uma visão da importância do esporte para a saúde, e também né para o meio social, de inclusão, participação. Entendeu?

Algo interessante de se analisar é a ênfase dada ao esporte pelo diretor da escola particular. Por que ofertar duas disciplinas diferentes e contratar dois profissionais com habilitações distintas (licenciatura e bacharelado), se ao final o mais importante é o trabalho com o esporte?

O professor (PE) auxilia a compreender a questão quando explica: “O que eu acho que acaba diferenciando o meu trabalho do da outra professora é o enfoque no rendimento que eu dou nas minhas aulas, a gente treina e também participa de competições com os alunos”.

Todavia, no tocante relacionado a monocultura do esporte na Educação Física escolar, e seus objetivos voltados exclusivamente ao rendimento, técnica e seleção de talentos, Medina (2011, p.65) atenta para a reflexão de outros aspectos:

Mesmo no caso do esporte de alta competição, em que os objetivos se voltam para o rendimento e o resultado, a vida mais plena do homem não pode, em hipótese alguma, ficar comprometida. Qual é o sentido de um esporte que se esqueceu de que existe para melhorar a qualidade de vida dos homens, e não para robotizá-los na busca

obsessiva e indiscriminada do recorde ou do primeiro lugar, transformando-os, às vezes, em monstros humanos?

É importante destacar, todavia, que a Educação Física passou por diversas transformações quanto a sua concepção e objetivos, acompanhando as mais diversas situações históricas e de acordo com os PCN:

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1997, p.22).

Em função disso, nota-se que as concepções de (G1) e (PE) sobre a Educação Física não se encontram de todo erradas e sim desatualizadas em relação ao que se encontra vigente nos documentos que nacionalmente orientam a atuação na área, PCN e na LDB.

Mais coadunada com o proposto pelos PCN, na escola pública a EF apresenta-se como um componente curricular importante no trabalho conjunto com as demais disciplinas, colaborando de forma lúdica para que os alunos aprendam determinados temas de maneira interdisciplinar. Aspecto essencial como destacado por Bratfische (2003, p.23):

(...) almeja-se que as aulas de Educação Física tenham o intuito de oportunizar o aluno a vivenciar as habilidades físicas por meio de conhecimentos que enfatizam o corpo, esportes, lutas, danças e ginástica, os quais poderão enriquecer o vocabulário motor do aluno. Dever-se-ão abordar nas aulas temas transversais que tratem da ética, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural, os quais, possivelmente, contribuirão para o seu aprimoramento.

3.3.2 Planejamento, conteúdos de ensino e objetivos

O planejamento de ensino é o fio condutor da ação educativa, sendo uma ferramenta fundamental do trabalho docente. Dessbesel e Strieder (2010, p.3) destacam que:

O planejamento é um conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um certo resultado desejado. Planejar é uma atividade que está dentro da educação, pois evita a

improvisação, prevê o futuro, estabelece caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

A avaliação da aprendizagem está interligada com o planejamento, pois, enquanto o planejamento, como menciona Sacristán e Gómez (1998), proporciona ao professor tempo para pensar a sua prática antes de realizá-la, esquematizando os conteúdos numa sequência de atividades; a avaliação, por sua vez, é o ato crítico, no qual ele verifica se os objetivos de ensino definidos em seu planejamento estão sendo alcançados.

Portanto, um dos focos da entrevista com os docentes refere-se justamente a identificar de que maneira suas aulas são planejadas. Com esse intuito, foi perguntado a eles se costumavam planejar suas aulas e como era esse processo.

Na escola pública, o professor (P2) declara planejar seu trabalho anualmente e diariamente, como pode-se ver nos trechos da entrevista destacados a seguir.

(P2) - Sim planejo. Tenho que entregar um planejamento anual. O planejamento a gente faz em cima dos PCN, e de acordo com a faixa etária. Eu particularmente trabalho com 6º, 7º, 8º e 9º anos. Então 8º e 9º eu faço um trabalho diferenciado, porque eu acho que eles são mais adultos e os 6º e 7º anos eu faço um trabalho mais básico. Então aqui a gente divide dentro do planejamento anual isso aí. O planejamento diário, eu não costumo assim, eu faço o meu planejamento diário, mas eu não tenho como os professores de matemática, português, um livro, eu faço aquela aula, ponho no meu computador, ou pesquiso, olha, amanhã eu vou fazer isso, estou trabalhando isso. E eu tenho dentro do meu computador as aulas que eu trabalho da parte de cidadania e eu vou a todo ano renovando através de cursos, através das coisas novas que vão surgindo eu vou acrescentando.

As falas do professor (P2) quanto ao planejamento de ensino da sua disciplina foram confirmadas por sua diretora (G2) que mencionou que o professor de Educação Física entrega um planejamento anual e faz os planos de aulas que são verificados mensalmente pela supervisora da escola. Ainda acrescentou que o professor elabora projetos durante o ano paralelos ao planejamento, contribuindo ainda mais para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física.

Neste ponto, especificamente, para melhor acompanhamento e observação das aulas, foi requisitado à supervisora o acesso ao planejamento e aos projetos do professor (P2) e o mesmo foi concedido. Com isso, pode-se constatar que o professor faz dois tipos de planejamento anual, sendo um para o 6º e 7º anos e outro para o 8º e 9º anos, distribuindo os conteúdos por bimestres e elencando os objetivos para cada um dos anos.

Já no tocante à escola particular, foi constatado que a professora (P1) não elabora planejamento ou planos de aula para a disciplina. Segundo o diretor (G1), os planejamentos das aulas de todas as disciplinas já vêm prontos para todos os professores, exceto o da disciplina de Educação Física. Quando questionado do porquê dessa diferenciação no trato com o planejamento de EF, (G1) respondeu que o sistema não tem um planejamento específico para EF, mas provavelmente futuramente haverá. Quando indagada sobre o assunto, a professora (P1) esclarece que não é cobrada acerca do planejamento, mas que anota na agenda o que foi feito:

(P1) - Ali eles nunca me cobraram um planejamento anual. Nunca me pediram plano de aula, mas se me pedirem eu faço brincando. O correto é cobrar. Eu tenho anotado o que eu dou. Geralmente eu anoto na agenda. Eu anoto na agenda o dia que eu dei vôlei, o dia que eu dei basquete.

Infelizmente, como os planos da docente são apenas “lembretes” na agenda, não foi possível o acesso a tais registros.

Todavia, tomando como princípio ser imprescindível que os professores em geral, incluindo os professores de Educação Física, entendam a importância de se planejar as aulas, esta ausência na escola particular parece deixar certa lacuna em relação ao *status* da disciplina na formação do estudante. Para Campos (2011), o plano de aula é um instrumento pedagógico que vai além do cumprimento de uma exigência burocrática da escola, ele efetivamente, é a essência do trabalho docente.

E embora possa-se pensar que haja um planejamento, já que são feitas anotações pessoais por parte da professora, segundo Libâneo (1994, p.241), a preparação de aulas é:

[...] uma tarefa indispensável e, assim, como no plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as

ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. Em todas as profissões, o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor.

O planejamento elaborado pelo docente antecede a ação do mesmo na relação com o real, apresentando, segundo Luckesi (2008), três dimensões da ação humana como referencial: realidade, finalidades e plano de ação. Logo, essas três dimensões estão relacionadas com experiências anteriores de professores e alunos e com as ações necessárias para que a realidade venha efetivamente a ser transformada.

Assim, parece inadmissível que os professores de Educação Física se eximam da tarefa de planejar, pois mesmo em quadra o plano de aula o auxiliará em suas proposições pedagógicas e, mais do que isso, colaborará para a reflexão crítica com um sentido avaliativo para um posterior *feedback* e, ao mesmo tempo, revisão e aprimoramento de suas aulas (CAMPOS, 2011).

Interessante notar que embora a professora (P1) não tenha como delineamento a entrega de seu planejamento por escrito o professor PE, como destacado a seguir, relatou que tem que entregar um plano de trabalho para comprovar as suas atividades na escola, principalmente por se tratar de uma atividade de treinamento esportivo.

(PE) - Assim, eu tenho um planejamento que eu faço no início do ano, que são as aulas que vão ser dadas. A escola cobra o planejamento porque tem um relatório que eu tenho que entregar todo mês com o que foi dado dentro de sala de aula, então é cobrado. Meu relatório não tem nada a ver com o diário de classe que é feito pelos outros professores, ele é à parte, por ser treinamento. É para eles terem um controle do que está sendo feito dentro de quadra.

É importante destacar, todavia, que ter a entrega do planejamento não implica, necessariamente, que todos os elementos importantes para a ação e reflexão da ação estejam devidamente elucidados. Para Pereira e Souza (2011), o professor deve ter consciência de que não se educa o aluno inocentemente e por isso é necessário que o seu trabalho pedagógico seja orientado por um plano de intervenção que englobe a definição dos conteúdos, a proposta metodológica, os objetivos de ensino e os critérios para a avaliação da aprendizagem. Tudo

isso associado às necessidades e interesses dos alunos, tornando o ato de ensinar uma prática consciente e constituída de sentidos educacionais.

Outra questão abordada na entrevista diz respeito aos conteúdos trabalhados pelos professores em suas aulas. Como destacado nos trechos das entrevistas a seguir, nessa questão, e contrariando o posicionamento da professora (P1) quando perguntada sobre a finalidade e função da Educação Física escolar, tanto ela, quanto o professor (P2) demonstraram ter consciência dos pressupostos assumidos pela Educação Física escolar na atualidade de acordo com o que pregam os referenciais curriculares nacionais para a área (PCN e CBC). Isto demonstra, se assim consolidado, um avanço para a área, já que mostra que as aulas de Educação Física ministradas também na escola particular, ao contrário do que poderíamos supor pelo anteriormente analisado, não se resumem aos conteúdos esportivos indo mais além (SOARES, 1992).

(P1) - Os conteúdos são tudo dentro da cultura corporal de movimento, tudo que eu puder estimular e trabalhar, eu procuro trabalhar. [...] dança, todos os tipos de esportes que dá para trabalhar, jogos e brincadeiras, recreação, condicionamento e ginástica.

(P2) - Eu planejo no início do ano. Eu passo pela história dos esportes de uma maneira sintetizada, eu passo pelas regras dos esportes de uma maneira sintetizada, mostro cada um deles. [...] Na parte de saúde e de cidadania. A escolha dos conteúdos é de acordo com os PCN, que são esportes, lutas, danças e brincadeiras. Mas assim, tem também os conteúdos voltados para a parte de formação de cidadania e saúde, a gente pega os temas que estão mais em destaque com eles, o que os jovens mais sentem hoje, por exemplo, a gente trabalhou muito esse ano, com o tema autoestima e depressão, que é uma coisa que está atingindo muito hoje a juventude, ansiedade, sabe, o que que o exercício físico ajuda. Então é nesse sentido. E quando a escola está passando por um problema, ou acontece algum fato na escola, por exemplo, só pra você entender, há uma briga na escola, uma briga feia, que deu uma repercussão, que não é o caso nosso, mas aí o que a gente faz, a gente faz um trabalho sobre a violência, sobre respeito.

Interessante destacar que ao final do período de observação quase todos os conteúdos indicados pelos PCN para a disciplina Educação Física e que compreendem a cultura corporal de movimento foram abordados pelos professores (P1) e (P2) em suas aulas. Dentre eles jogos e brincadeiras, esportes, ginástica e conhecimentos sobre o corpo. A exceção se deu com relação ao conteúdo lutas que não foi ministrado pela professora (P1) e os

conteúdos lutas e dança pelo professor (P2). A respeito desses conteúdos não ministrados, (P1) relatou que já havia trabalhado no início do ano letivo, já o professor (P2) esclareceu que não possuía habilidades específicas para estes conteúdos e por isso eles não estavam contemplados em seu planejamento e nem em suas aulas, mas declarou que sempre convida profissionais específicos dessas áreas para darem palestras e aulas demonstrativas aos alunos para suprir, ou pelo menos minimizar, a falta destes conteúdos.

Já o professor (PE) ao relatar os conteúdos ministrados em sua aula, relato abaixo, confirma o foco no esporte, como era de se esperar pelo cargo ocupado.

(PE) - Hoje eu trabalho futsal, tanto masculino e feminino e o handebol e aí a gente tem os esportes individuais que a gente acaba mesclando junto com a parte física. Então a gente faz um tiro de 50 metros, um tiro de 25 metros, às vezes a gente faz uma natação. [...] Desisti de dar vôlei porque eles não aprendem, o vôlei tem que ser desenvolvido desde cedo, não adianta eu querer ensinar o vôlei porque eles não tiveram o desenvolvimento adequado para fazer esse esporte. Acabo passando raiva, por isso não dou mais, não adianta querer ensinar esse esporte quando o aluno já está no ensino médio por exemplo. Como tiraram a EF no infantil, e no fundamental de 1º ao 5º ano, isso acaba atrapalhando nosso trabalho com os alunos nessa faixa de idade que trabalho aqui no colégio, os outros esportes já são um pouco mais fáceis como o handebol e o futsal.

Ao prosseguir com a análise da fala do professor de esporte sobre a questão dos conteúdos trabalhados por ele nas aulas, foi perguntado se os alunos podiam optar por fazer os esportes que mais gostavam ou que apresentassem mais habilidade e ele disse que não, e ainda complementou: “os alunos têm que fazer o esporte que eu estiver ensinando, não têm direito a *optar*”. Ele trabalha o futsal e o handebol porque são mais fáceis para os alunos aprenderem, além de algumas modalidades de corrida individual. Ou seja, não há muita variedade de esportes ofertados, nem a possibilidade de os alunos optarem por um esporte de sua preferência.

Quanto a esta determinação por parte do professor, Ghirdelli Júnior (2003) discute que as relações que se estabeleceram no decorrer da história da educação brasileira entre professor e aluno foram calcadas no autoritarismo. Nessa perspectiva o professor determinava tudo na aula: conteúdo, tempo, espaço, etc. e ao aluno cabia o papel de ser um depósito de conteúdos, devendo

apenas reproduzi-los. Atualmente, busca-se a superação dessa forma de realizar a educação (FREIRE, 2009). Entretanto, nas entrevistas alguns pontos deixaram evidenciar as aulas de Educação Física ainda organizadas exclusivamente pelo professor, sem a participação efetiva dos alunos, contrariando, assim, os pressupostos contidos nos PCN da área.

Nos PCN, é enfatizado que o professor de Educação Física deve contribuir para que o aluno possa posicionar-se de maneira crítica, percebendo-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, adquirindo e construindo conhecimento. Sobre essa temática, os PCN ainda complementam:

Na aprendizagem e no ensino da cultura corporal de movimento, trata-se basicamente de acompanhar a experiência prática e reflexiva dos conteúdos na aplicação dentro de contextos significativos. Durante esse acompanhamento, diversificando estratégias de abordagem dos conteúdos, professor e aluno podem participar de uma integração cooperativa de construção e descoberta, em que o professor promove uma visão organizada do processo, como possibilidades reais (experiência sócio culturalmente construída), e o aluno contribui com o elemento novo (o seu estilo pessoal de executar e refletir, e, portanto, de aprender), de que se apropria, trazendo a síntese da atualidade para o momento da aprendizagem (conhecimentos prévios, recursos de troca de informações, informações da mídia etc.). Desse modo, ambos podem ressignificar suas estruturas interiores de aprendizagem e de ensino e elaborar a intenção e a predisposição necessárias para a construção do novo e do atual (BRASIL, 1997, p.46-47).

Conforme destacado por Darido (2011a), é importante estabelecer relações democráticas com os alunos, podendo utilizar-se para isto do planejamento participativo, considerando, dessa forma, professores e alunos como sujeitos da ação educativa.

3.3.3 Avaliação da Aprendizagem

Em se tratando de objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem é fundamental evidenciar a relação existente entre eles, pois conforme afirma Fernandes (2009, p.59) é preciso “[...] definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação [...]”. Assim, as práticas avaliativas devem ser orientadas pelos objetivos de ensino firmados no planejamento da disciplina. Portanto, ao avaliar, assim como ensinar, é

importante ter por baliza um planejamento no qual constem, além dos conteúdos, os fins almeçados com vistas a ações intencionais.

A partir desses pressupostos, questionou-se aos docentes quanto aos objetivos que pretendem alcançar com a escolhas dos conteúdos que ministram em suas aulas. Além disso, quanto ao binômio objetivo-avaliação, os professores foram indagados sobre como verificam e reconhecem que os objetivos que eles elencaram para as aulas foram atingidos.

Essas questões contribuem para a temática deste estudo, pois conforme Tyler (1975, *apud* FRÓES JÚNIOR, 2011, p.6), “a avaliação consiste em determinar se realmente os objetivos estão sendo alcançados pelo programa”. O autor ainda relata que a avaliação auxilia o trabalho docente, pois possibilita descobrir os pontos positivos e negativos do plano de ação proporcionando a possibilidade de um replanejamento conforme sua realidade ou necessidade.

No que diz respeito ao fato de como verificam que os objetivos propostos estão sendo atingidos, os professores (P1), (P2) e (PE) utilizam diferentes critérios para este fim.

A professora (P1) diz que se vale da observação em aula, verificando o aluno quanto a sua performance nas atividades, mas relata que nem todos apresentam o mesmo grau de desenvolvimento e que isto é um complicador na hora de avaliar seus alunos. No entanto, demonstra preocupação com os alunos que apresentam mais dificuldade de aprendizagem e que oportuniza para estes alunos estímulos extras para que alcancem o objetivo final.

(P1) - E como que eu vejo que eles alcançam? Na performance no jogo, como que eles assimilaram o conteúdo. Agora, tem aluno que por mais que você dê o estímulo não consegue alcançar. Tem uns que não se desenvolvem porque não quer e tem outros que realmente tem dificuldade motora mesmo. É aí que a falha é lá atrás mesmo. Quando eu vejo que a criança tem dificuldade, eu tento estimular mais, dar um estímulo mais forte.

Já o professor (P2) costuma relacionar a concretização dos objetivos com a melhora do rendimento escolar e a questões atitudinais. Ele afirma: “A gente sabe que a gente atinge o objetivo quando você percebe que a classe melhora no rendimento escolar, melhora no entendimento com o professor, não só com o professor de EF”.

Já o professor PE, em função da sua disciplina de treinamento esportivo, informa que são marcados jogos regularmente. Ele acredita que o meio mais eficaz para avaliar se o aluno está aprendendo é através do jogo propriamente dito.

(PE) - Dentro da aula é muito difícil você falar “ah o aluno desenvolveu tal”. A gente enxerga, mas é na hora do jogo mesmo que tem todo aquela pressão de estar jogando que você realmente vê se o aluno está aprendendo e onde ele tem mais dificuldade. Então essa é a observação que eu faço, [...] durante os jogos que são marcados semanalmente ou de quinze em quinze dias contra outras equipes externas ao colégio. [...] para avaliar mesmo tem que ser contra equipes de outras cidades ou até mesmo aqui dentro mesmo da cidade.

Para Luckesi (2008), os objetivos orientam na decisão sobre quais estratégias de ensino podem ser utilizadas, bem como na seleção dos instrumentos avaliativos com vistas a auxiliar na organização e reorganização da ação pedagógica pelo docente. Assim, o professor, a partir dos objetivos que elencar para a disciplina e das condições da aprendizagem em curso, será capaz de realizar ações favoráveis ao avanço e à superação do que ainda não foi aprendido pelo aluno.

Na análise das entrevistas no tocante ao que se refere especificamente a avaliação, foi possível constatar que todos os entrevistados, gestores e professores, demonstraram em suas falas considerarem a avaliação como fator importante no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito a professora (P1) relatou: *“Eu acho que é importante sim, para você avaliar o trabalho que está sendo feito. E ainda também se o aluno consegue assimilar o que você está passando, se ele está se sentindo bem, se ele está gostando, se não está”*.

Em complemento a essa questão foi ainda perguntado a professora (P1) por que e para que ela avaliava seus alunos, a que respondeu: *“Eu acho importante eles terem essa noção de como eles estão”*.

É possível perceber na fala da professora (P1), que a mesma considera a avaliação da aprendizagem como um meio de que dispõe para obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos seus alunos, o que está de acordo com o que defende Luckesi (2008) quando destaca que a avaliação tem a função de motivar o crescimento, uma vez que ela motiva na mesma medida em que

diagnostica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios, dando suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

Baseado na fala da professora (P1), e analisando os PCN (BRASIL, 1997, p. 58), a consideração que se pode fazer é que “[...] a avaliação deve ser de utilidade, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo”. Campos (2011, p. 21) ainda destaca que: “a avaliação deve ser encarada como uma via de mão dupla, já que possibilita tanto medir e julgar o desempenho do educando, quanto medir e julgar a qualidade do processo de ensino do docente”.

Buscando mais subsídios para compreender a temática da avaliação nas escolas pesquisadas, outras questões foram abordadas. Entre elas, perguntou-se aos professores em que momentos eles avaliavam seus alunos e com que frequência estas avaliações ocorriam.

Segundo a professora (P1), suas avaliações são contínuas, através da observação dos alunos em todas as aulas como é possível perceber em sua resposta: *“Eu avalio toda aula, mas não de forma escrita. Eu faço toda aula, toda aula eu estou avaliando”*.

Um fato importante a ser destacado da fala da professora (P1) e que foi constatado através da observação de suas aulas, refere-se a questão de não haver um controle dessa observação e conseqüentemente da avaliação que a professora relata fazer. Como mencionado por (P1), ela não realiza nenhum registro por escrito, o que supostamente poderia comprometer a verificação dos avanços ou dificuldades apresentadas pelos alunos ao final do bimestre, no momento de registrar as notas. Quanto a isso, segundo a professora, ela conhece bem cada aluno e, portanto, sabe instintivamente que nota dar a cada um deles.

O professor (P2), quando interpelado sobre a mesma questão, diz seguir o calendário de avaliação da escola. Entretanto, ele menciona que alguns aspectos em particular são avaliados a cada aula, como interesse em participar das atividades e disciplina, sendo estes critérios avaliativos registrados no diário da sala a que o aluno pertence.

O professor justifica ainda que não possui fichas individuais de avaliação devido ao grande número de alunos, é o único professor que ministra aulas de

Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental nessa escola e, por isso, é responsável por todas as turmas.

(P1) - Eu anoto no diário. Tem uma área de observação que eu coloco tudo o que aconteceu, se os alunos tiveram interesse naquela aula, se não houve interesse, se teve algum problema de indisciplina, se tem algum aluno que eu tenho que ter uma atenção especial, eu anoto para não esquecer. E ali o ano inteiro eu vou seguindo na própria chamada. Eu não uso ficha de avaliação, como a minha mulher por exemplo, ficha individual. Só que se você for fazer isso são 400 alunos e é um professor só.

A declaração do professor (P2) foi verificada durante o período de observação *in loco*, onde foi possível acompanhar em algumas aulas a realização de anotações no diário pelo professor, principalmente em situações em que o aluno frequentava a aula repetidamente de calça jeans, quando trabalhos teóricos não eram entregues ou quando o aluno apresentava comportamentos considerados inadequados pelo professor.

Já o professor (PE), por se tratar de conteúdos esportivos, relata avaliar seus alunos em diferentes momentos de acordo com os aspectos de desenvolvimento físico que espera alcançar com suas aulas, além de provas teóricas sobre regras dos esportes ao final de todo bimestre. Durante o período de observação na escola, observou-se as fichas individuais de avaliação dos alunos. Estas fichas eram especificamente para auxiliar o professor no controle das avaliações físicas como IMC (Índice de Massa Corporal), avaliações motoras e da aptidão física através de testes específicos como por exemplo, Shuttle Run¹⁰ e Teste de Cooper¹¹.

Segundo os PCN, é fundamental que o docente tenha clareza dos instrumentos de avaliação que utilizará. Isso o auxiliará em suas práticas avaliativas, como também contribuirá para que os alunos saibam logo de início como, quando e de que modo estarão sendo avaliados. Esta ação deverá acontecer mesmo em relação a avaliação dos aspectos mais subjetivos, como, por exemplo, participar com interesse, pois poderá contribuir para a ampliação da participação e do entendimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da disciplina (BRASIL, 1997).

¹⁰ Shuttle Run: teste de vai e vem, com o objetivo de avaliar a agilidade neuromotora e a velocidade (ALVES, 2010).

¹¹ Teste de Cooper: o testado deve correr ou caminhar, se não puder correr, em pista demarcada, a maior distância possível em 12 minutos. Os valores da distância são anotados e substituídos na fórmula abaixo para prever o VO² máx. (XAVIER, 2012).

Os PCN acrescentam ainda que os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem dos alunos em Educação Física devem, necessariamente, estar diretamente relacionados com o grau de abordagem dos conteúdos e em consonância com os objetivos propostos (BRASIL, 1997). Dessa forma, os docentes da área poderão construir inúmeros instrumentos de avaliação para cada conteúdo e para cada objetivo específico, como por exemplo:

- fichas de acompanhamento do desenvolvimento pessoal;
- relatório de uma atividade em grupo ou fichas de observação com critérios definidos sobre a participação e a contribuição no desenvolvimento de algumas atividades em grupo;
- relatório de apreciação de um evento esportivo ou de um espetáculo de dança, onde determinados aspectos fossem ressaltados;
- ficha de avaliação do professor quanto à capacidade do grupo de aplicar as regras de um determinado jogo, reconhecendo as transgressões e atuando com autonomia;
- dinâmicas de criação de jogos, produção e transmissão para outros grupos;
- relatórios ou fichas de observação e auto avaliação sobre a participação na organização de um evento escolar ou para a comunidade;
- relatórios para avaliação das etapas em trabalhos sobre projetos;
- fichas de auto avaliação mapeando o interesse sobre os diversos conteúdos, propiciando uma reflexão sobre interesse e participação (BRASIL, 1997, p. 60-61)

Quando indagados sobre a forma que realizam essas avaliações, como destacado a seguir, foi possível verificar que na prática avaliativa dos professores pesquisados, de maneira geral, prevalece a observação, seja do comportamento dos alunos em aula, da participação nas atividades, do respeito com professores e colegas, da vestimenta, pontualidade ou presença. Na escola particular foi possível observar, ainda, que os professores se utilizam de aspectos do desenvolvimento físico e motor. E, especialmente, os professores (P2) e (PE) utilizam também trabalhos teóricos sobre o conhecimento da história e das regras esportivas.

(P1) – Eu avalio através da participação, se o aluno assimilou o que eu estou pedindo, o que eu estou passando, sempre eu chamo, pergunto. [...] A criança ela é avaliada na parte motora, na parte afetiva, no trato com o colega, no comportamento na hora que eu estou explicando.

(P2) – Eu avalio participação, eu avalio comprometimento, eu avalio presença, eu só não dou prova. [...] Passo trabalhos teóricos, mas provas como é em outras matérias não. [...] então eu prefiro avaliar o aluno no convívio, nas conversas, sabe, a gente vai sempre anotando, vai sempre participando, se o aluno vem a aula de calça jeans, se não quer participar da aula por motivo nenhum. Essas são as avaliações.

(PE) – A gente tem a avaliação física, que eu faço com eles, eu faço de dois em dois meses para ver peso, IMC (Índice de Massa Corporal), e alguns outros testes que a gente faz aí para poder tá verificando se teve desenvolvimento. A gente tem essa avaliação escrita também que eu realizo todo final de bimestre. Eu prefiro fazer para ver se eles estão entendidos das regras né, porque a gente cobra também em trabalho sobre as regras dos esportes e também o que tá acontecendo na área esportiva são cobrados nessas avaliações.

Aos professores foi perguntado se os mesmos atribuíam nota aos seus alunos e em caso de resposta afirmativa, seria ainda questionado de que forma eles faziam isso. Através das respostas pode-se constatar que a atribuição de notas é fator comum entre todos os professores. Contudo, os indicadores utilizados pelos entrevistados para atribuir as notas a inferir a aprendizagem dos alunos mostram-se de forma particular para cada um deles. Verifica-se na análise das falas que (P1) e (P2) priorizam a avaliação de aspectos atitudinais, já (PE) a avaliação prática e conceitual por meio da atividade escrita.

Algo que chama a atenção é a percepção de que todos os professores, tanto da escola pública quanto da particular, utilizam da avaliação como meio de “punição” quando os alunos não cumprem as normas estabelecidas para a aula de Educação Física.

Para Freire (2009), um fator considerado pedagogicamente errado é a utilização da avaliação como forma de punição dos alunos. Dias Sobrinho (2003) anuncia que, ainda nos dias de hoje, os docentes são influenciados pela visão de avaliação punitiva, enfocando na análise das condutas dos educandos baseadas em geral pelas normas estabelecidas pela instituição educacional para garantir a disciplina dos alunos.

Essa punição é aplicada comumente, conforme Zabala (1998), quando as regras de submissão impostas por professores e pela escola configuram-se numa forma de aprendizagem condicionada, marcada pelo castigo. Para Sarabia (2000), quando o aluno infringe as regras, são aplicadas sanções, e é nesse controle que se pode perceber a presença da repreensão no contexto escolar.

(P1) - Eu dou a nota. Assim, eu avalio eles toda a aula. Participação, respeito com os colegas, vestimenta, pontualidade [...]. Se ele não vier com a roupa de ginástica e vai para a quadra mas com um ponto negativo. Porque às vezes eles usam a calça jeans como desculpa para não fazer a aula. Daí eu digo, vai, faz a aula, mas você está com um ponto negativo. E daí eu vou anotando. Eu preciso ser mais organizada nesse ponto. Eu preciso ter um caderninho para isso, mas eu vou pegando as folhas que estão na bolsa e vou anotando.

(P2) – Sim dou nota. [...] Parece que se continuasse o governo anterior, eles iriam começar a cobrar provas de todas as disciplinas. Se o atual governo colocar isso aí, a gente vai ter que acatar. Mas na EF eu não sou a favor de prova não. [...] eu anoto no diário. Sabe, a gente vai também sempre anotando se o aluno vem a aula de calça jeans, se não quer participar da aula por motivo nenhum.

(PE) - Então, geralmente a gente dá nota de 1 a 2 pontos de participação e a nota maior de avaliação dos alunos. [...] Assim, eu faço anotação referente ao que o aluno perde, se ele não comportou, se ele está fazendo com má vontade, eu anoto, ou ele não teve presença e não trouxe atestado, a calça, a roupa se não está adequado, aí é anotado. Agora, o aluno que não me dá trabalho já sabe que ele vai ter a nota de acordo com o que ele fez.

Esses achados, como mostra mais detalhadamente o quadro 5, corroboram com o estudo realizado por Moreira e Pereira (2011) sobre avaliação em Educação Física, em que foram encontrados dados semelhantes aos nossos sobre os indicadores utilizados pelos professores para atribuição das notas de seus alunos.

Os autores Mattos e Neira (2000, p.23) destacam que quando se procede ao avaliar em Educação Física:

A avaliação nas aulas de Educação Física tem buscado, frequentemente, o atendimento às normas burocráticas da instituição e é atribuída, geralmente, levando-se em consideração a “presença” do aluno nas aulas, o uso de trajes adequados à prática e, quando muito, o resultado da execução de movimentos. Essa postura avaliativa indica a desconsideração da reflexão a respeito do papel que a avaliação assume enquanto elemento constitutivo de um projeto pedagógico. O professor termina por desvincular a ação pedagógica do seu processo de avaliação, preocupando-se mais com o símbolo utilizado do que com a representação daquele índice em termos de aprendizagem do aluno.

Quadro 5: Indicadores para a aferição das notas utilizados pelos professores de Educação Física entrevistados

Indicadores	Professores	Critério
De acordo com a presença do aluno	P1, P2 e PE	Se ele participar de todas as aulas no ano, ele terá nota 10, se participar da metade, tirará 5 e assim por diante.
Estar devidamente uniformizado para as aulas	P1, P2 e PE	Se o aluno estiver sempre uniformizado, “ganha” o direito de participar das aulas, caso contrário, fica de fora e ainda perde a nota, muito semelhante ao exemplo anterior.
Comportamento	P1, P2 e PE	Observação da conduta do aluno na aula (se conversa, se faz as atividades, se respeita o professor e os colegas, se é disciplinado) sem nenhum tipo de registro, ou com registro pouco sistematizado. Prevalece o olhar por olhar com posterior emissão de juízo de valor.
Aplicação de testes físicos/motores	P1, PE	Se o aluno atingir os resultados excelentes, ele tem nota elevada, se for abaixo da expectativa, a nota será baixa.
Trabalhos Teóricos	P2 e PE	Trabalhos de pesquisa em livros ou sites da internet sobre a história das modalidades esportivas, suas regras, táticas, entra outras.
Provas práticas	PE	Cobrança da execução perfeita dos movimentos estereotipados. Realizou com perfeição, nota 10, se houve erros, haverá descontos.
Provas teóricas	PE	Aplicação de provas em que é cobrada a memorização de regras ou história de determinada modalidade trabalhada em sala.

Fonte: Organização nossa a partir da proposição de Moreira e Pereira (2011).

Através da análise das respostas dadas pelos professores durante a entrevista e das considerações dos autores Moreira e Pereira (2011) e Mattos e Neira (2000), verifica-se que alguns dos critérios avaliativos utilizados são inapropriados para avaliar a aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, o critério da presença, da pontualidade e do uso do uniforme. Conforme Campos (2011), estes não são em hipótese alguma, indicativos de que o aluno assimilou o conteúdo apresentado em aula, além disso, quase todos os regimentos escolares contêm artigos legais que dão direito ao aluno, estando na escola, de buscar todos os conhecimentos veiculados nessa instituição. Logo, a relação de critérios que deveriam ser observados e cobrados para o devido conforto no momento da prática do aluno, como é o caso da vestimenta, não deveria, mas tornou-se um critério que define se o aluno está apto ou não para fazer a aula e, além disso, se ele será ou não avaliado positivamente em seu desenvolvimento na disciplina.

Além dos critérios mencionados acima, outros foram citados nas declarações dos professores quando questionados sobre o tema avaliação. Para analisá-los, os critérios avaliativos serão divididos de acordo com os conteúdos propostos para a Educação Física segundo os PCN (BRASIL, 1997) e o CBC de Minas Gerais (2008) em três dimensões: atitudinais, procedimentais e conceituais.

Os conteúdos procedimentais são aqueles relacionados ao “aprender a fazer”, a parte prática da aula de Educação Física; por conteúdos conceituais, o “aprender sobre o que se faz”, ou seja, refere-se ao conteúdo teórico da disciplina; e por conteúdos atitudinais, os relacionados ao “aprender como ser”, referem-se aos valores e às normas de conduta apresentados pelo aluno (DARIDO, 2011b).

Ou seja, pode-se ensinar ao aluno como jogar futebol, mas deseja-se que ele saiba mais do que isso; que ele saiba, por exemplo, sobre a história e o significado do futebol para a sociedade da qual faz parte e também que ele jogue com honestidade, cooperação, solidariedade e respeito aos adversários. Para isso, as ações devem ser planejadas pensando nas três dimensões (DARIDO, 2011b, p.26).

Com isso, avaliar como os conteúdos da cultura corporal de movimento são apreendidos pelos educandos não é tarefa fácil e simples. Pensando nessa questão, Darido (2011a), importante pesquisadora na área da Educação Física escolar, sugere em seu livro “Educação Física escolar: compartilhando experiências”, algumas formas de se avaliar os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais da disciplina com vistas a auxiliar os professores da área.

Os conteúdos atitudinais, segundo Darido (2011b), podem ser avaliados baseados no empenho, participação e na vontade que cada educando estabelece com a atividade desenvolvida, bem como o respeito e a solidariedade com o professor e colegas da turma. Entretanto, a autora salienta que é a capacidade em observar, analisar e intervir do professor que determinará a qualidade do seu processo avaliativo nesse conteúdo.

Em relação aos conhecimentos da dimensão conceitual, estes requerem do docente, uma formação ampla e interdisciplinar, proporcionando um diálogo entre os conteúdos específicos da Educação Física escolar e os de outras áreas

do conhecimento humano trabalhados na escola (DARIDO; RANGEL, 2005). Darido (2011a), relata que o aluno pode ser avaliado nessa dimensão tanto através de uma prova escrita, quanto também solicitando o seu entendimento sobre o tema por meio da linguagem verbal. Outra boa estratégia para isso, conforme a autora, é a discussão em rodas de conversa com os alunos, questionando-os sobre seus conhecimentos prévios, entendimento ou dúvida sobre o assunto abordado em aula.

A avaliação dos conteúdos procedimentais da Educação Física pode contemplar os elementos das habilidades motoras e das capacidades físicas. Contudo, atualmente, os conteúdos procedimentais dessa disciplina não se limitam mais somente aos aspectos motores e físicos (DARIDO, 2011a). Para Darido e Rangel (2005), a avaliação dessa dimensão deve ir além, podendo, por exemplo, avaliar a capacidade dos alunos de coletar notícias jornalísticas sobre os assuntos relacionados à disciplina EF e comentá-las, emitindo opiniões e debatendo-as. Outra sugestão dos autores seria a de propor aos alunos a confecção de livros com textos escritos por eles e, por fim, a representação corporal de temas relacionados ao universo interdisciplinar possível para a Educação Física na escola, através de danças, teatro, etc.

Levando em consideração essas três dimensões de conteúdos e a avaliação indicada nas respostas dos professores pesquisados, foi possível encontrar, primeiramente, que um dos critérios fortemente utilizados pelos professores (P1), (P2) e (PE) para avaliar os seus alunos, refere-se ao conteúdo atitudinal, como pode ser visto na fala de (P1) selecionada, que sustenta essa afirmação: *“A criança ela é avaliada [...] na parte afetiva, no trato com o colega, no comportamento na hora que eu estou explicando”*. Em se tratando do professor (P2), este esclarece que avalia o aluno principalmente pelo comprometimento em aula.

Em relação ainda ao conteúdo atitudinal, o item mais apontado pelos professores como parte do seu processo avaliativo foi a participação dos alunos na aula. Segundo Darido e Souza Júnior (2011), na Educação Física escolar, sobretudo recentemente, a observação da participação tem tido um papel importante na avaliação. Fernandes e Greenville (2007, p.129) argumentam que *“a participação é uma condição que se faz necessária para o aprendizado dos vários conteúdos propostos pela Educação Física, talvez mais importante até do*

que para outras disciplinas, por possuírem características marcadamente teóricas”.

Já que a avaliação da participação é fator considerado fundamental pelos professores pesquisados, pareceu relevante interpela-los sobre como procedem com os alunos que se recusam a participar das aulas e como os avaliam nessa situação.

Neste tocante, os professores (P1) e (PE) respondem que quando são casos esporádicos eles costumam pedir para que o aluno faça relatório das aulas, mas em caso de não participação frequente, notas são descontadas. O professor (P2) declarou que em caso de não participação faz um trabalho de conscientização da importância da EF e da prática de atividades físicas e que em várias ocasiões solicita que o aluno o auxilie durante a organização e execução das atividades da aula. Mas faz questão de ressaltar que embora seja raro em suas aulas, em casos recorrentes em que o aluno se recusa a participar das aulas sem nenhum motivo aparente, pede trabalho teórico sobre o tema da aula ou proíbe o estudante de participar das aulas livres:

(P2) - Eu uso duas estratégias. A primeira, quando eu vejo que não está dando certo eu falo assim: “Então você vai fazer um trabalho teórico sobre a aula que eu dei aqui e me entrega na próxima aula”. Se ele não me entregar na próxima, vai aumentando e na próxima aula tem outro trabalho. Geralmente eles fazem. Ou eu costumo fazer assim: eu dou uma ou duas aulas minha, seja teórica ou prática, e eu deixo uma aula para eles se divertirem, para eles escolherem o que eles querem jogar. Só que quem não participou das outras duas aulas, não pode participar da aula livre.

Todavia, vale destacar que a avaliação realizada pela disciplina EF não se resume simplesmente ao fato do aluno participar ou não da atividade, é importante observar que a avaliação da participação vai além da mera execução, é fundamental também observar os alunos na sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2011).

A aprendizagem de conteúdos atitudinais na disciplina Educação Física, integrada às outras duas dimensões (procedimental e conceitual), é recomendada por diversos autores, como Darido e Rangel (2005), Sanches Neto e Betti (2008) Freire (2009), Freire (*et al.*, 2010) e Darido (2011a).

A prática avaliativa dos professores investigados não se realiza somente sob o foco da medição e quantificação de resultados, apresentando sinais positivos de mudança para a área. Souza (1993) e Darido (2011b) entendem que esses sinais de mudança podem ser consequência das influências críticas dos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997) no trabalho pedagógico dos professores da área. Esses documentos apresentam uma abordagem a qual considera os conhecimentos de natureza atitudinal como um dos tipos de conteúdo que o professor dessa disciplina deve trabalhar em suas aulas.

A influência dessa concepção de conteúdo na construção de conhecimentos dos professores da área é também reconhecida a partir da visão de Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009, p.55) quando expõem que o conteúdo atitudinal é um “[...] termômetro para a aula, fornecendo *feedback* para o professor acerca do planejamento executado e futuro”.

Mediante esses apontamentos, é possível inferir que os aspectos de natureza atitudinal podem ser considerados dados valiosos na identificação da concretude dos objetivos de ensino devendo ser considerados no processo avaliativo da disciplina. Com isso, o professor de EF pode levar em consideração, dentre outros conhecimentos, a observação de atitudes e comportamentos que expressem envolvimento ou desmotivação dos alunos na aula (DARIDO, 2011a). Fernandes e Greenville (2007) relatam que a observação do comportamento pode ser um instrumento para análise não apenas das atitudes, mas também do conhecimento e dos fazeres nas aulas.

Conforme os indícios encontrados nas entrevistas, na observação *in loco* e no referencial teórico pesquisado surge um questionamento importante para este estudo: o conteúdo atitudinal é passível de avaliação?

Para Darido e Souza Júnior (2011), a avaliação desse conteúdo é cercada de incertezas, pois para atribuir notas ou formular conceitos ao final de um ciclo ou semestre, é necessária a transformação de dados subjetivos em dados quantitativos. De acordo com as autoras, Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009, p.58-59):

[...] é tarefa complexa quantificar de 0 a 10 os esforços e as atitudes dos alunos, ainda mais se considerarmos que há alunos que não gostam de expor seu corpo, de se movimentar ao ritmo de uma música, de jogar ou de lutar, de brincar com diferentes posições de seu corpo, e muitas outras propostas oferecidas em aulas de Educação Física.

Contudo, mesmo com essas dificuldades, as autoras anteriormente citadas, acreditam que a avaliação das atitudes nas aulas de Educação Física seja parte fundamental no processo ensino-aprendizagem da disciplina, pois reconhecem que:

Os professores podem averiguar se as atitudes de um aluno não prejudicam os outros; se seu comportamento é aceito socialmente; se os alunos cumprem com os trabalhos solicitados; e quais são as razões que os impedem de vivenciar as propostas. Para isso, é necessário que sejam feitas avaliações individualizadas, processualmente (TOLEDO, VELARDI e NISTA-PICCOLO, 2009, p.59).

Passando para a avaliação do conteúdo conceitual, perguntou-se aos professores se eles ministravam além das aulas práticas, aulas teóricas também. A esse respeito, pode-se constatar, tanto pela entrevista, como pela observação dos professores em seu fazer pedagógico, que somente os professores (P2) e (PE) utilizam-se de aulas teóricas em sala de aula para ensinar os conteúdos da disciplina aos alunos. Durante o período de observação nas escolas, foi possível verificar que o professor (PE), em determinados dias, ministrou aulas teóricas em sala sobre conteúdos como regras esportivas, qualidade de vida e nutrição para a saúde. Mas, como relata (PE), as aulas teóricas são em sua maioria sobre regras esportivas ou questões relacionadas a filmes que abordem o tema esporte. Sobre a avaliação desses conteúdos o professor (PE) relata:

(PE) - A gente tem essa avaliação escrita também que eu realizo todo final de bimestre. Eu prefiro fazer para ver se eles estão entendidos das regras né, porque a gente cobra também em trabalho sobre as regras dos esportes e também o que tá acontecendo na área esportiva são cobrados nessas avaliações ou então eu passo um filme e depois cobro relatório.

De acordo com o professor da escola pública (P2), em suas aulas são abordados conteúdos conceituais como saúde, sexualidade, *doping*, meio ambiente, copa do mundo, história e regras dos esportes, entre outros. O professor faz questão ainda de ressaltar que conforme alguns temas se apresentem como temas de relevância social, estes são incluídos nas aulas como a questão da gravidez juvenil e as drogas. Além da sala de aula, o professor esclarece ainda que utiliza de outros espaços para ensinar esses conteúdos como a sala de informática e o auditório da escola.

Questionado sobre como avalia o aprendizado dos conteúdos conceituais, o professor (P2) menciona: “eles fazem perguntas, a gente mostra, criam-se os grupos de debates né, os plenários para a gente discutir”. Ele ainda fez questão de relatar, assim como o fez a diretora da escola, como foi o trabalho que realizou com os nonos anos e que foi premiado em Belo Horizonte em um evento organizado pela Secretaria Estadual de Educação.

(P2) - Esse ano nós fizemos uma coisa interessante, um projeto que foi até premiado pelo Estado. Dentro da sala a gente dividi como se faz num fórum, tem o advogado de acusação, o advogado de defesa, tem os jurados, tem um promotor, tem um juiz e a equipe que apoia a defesa e a acusação. Aí a gente escolhe um tema, por exemplo aborto, aí os que são sorteados a favor do aborto vão defender o aborto, e os que acusam, vão acusar. Nós fizemos isso com os gastos da copa, fizemos com o aborto, drogas e outros. Só sei que deu o maior ibope, muito bacana, eles aprendem muito mais assim. Aí eles vão, pesquisam, vão com a roupa de advogado, o juiz é quem controla e faz como mediador para eles não entrarem em atrito. [...] eles podiam usar tecnologias, eles podiam apresentar slides, podiam trazer testemunha, eles podiam fazer como acontece no fórum.

Para o professor (P2), este tipo de metodologia para trabalhar os conteúdos conceituais faz muito sucesso entre os alunos e é muito eficaz:

(P2) - Já é a terceira vez que eu faço. Têm alunos que já se formaram e que até hoje vem e falam: “Nossa, eu lembro daquele debate, eu nunca esqueci”. E tem gente que se inflama sabe, e até gente que descobriu a vocação através disso aí. Então é muito melhor fazer assim, você trabalhar nesse sentido, do que apenas jogar uma bola só. É lógico que a gente deixa jogar bola, jogar vôlei, basquete, mas é como eu falo, é esporadicamente, não é todo o dia.

As declarações do professor (P2) corroboram com Darido (2011a), que enfatiza que não é suficiente ensinar aos educandos as habilidades motoras básicas, as técnicas esportivas ou mesmo desenvolver as suas capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, assim como sugere Betti (1991), integrar o aluno no mundo da sua cultura corporal, ou como propõe Castellani Filho (1995, p.14):

Não se trata – e é bom que não parem dúvidas – de negar o conhecimento circunscrito ao saber jogar e ao saber ensinar a jogar na composição do acervo daquilo que deve ser conhecido pelos profissionais da área. O que defendemos é a ampliação desse acervo, motivados pelo entendimento da imperiosa necessidade e importância de nos instrumentalizarmos para podermos vir a tratar o esporte

enquanto prática social, redimensionando, assim, o universo daquilo que compreendemos deva ser concebido na área.

Já a professora da escola particular (P1) acredita que a melhor maneira de ensinar os conteúdos conceituais da Educação Física seria em quadra mesmo, seja antes de iniciar a atividade proposta para a aula ou em momentos em que acredita que a inserção desses conteúdos aliados à prática seja coerente e necessária. E explica: *“Aula teórica na sala eu nunca dei. Eu dou aula teórica na quadra a medida que eu passo os conteúdos. Mas aula teórica de ir para a sala fechada e dar teoria, não”*.

Ao ser questionada sobre avaliação, a professora (P1) confessou que possui dificuldades em avaliar o aprendizado dos conteúdos conceituais e ainda acrescenta:

(P1) - Não avalio os meus alunos através de provas teóricas. Se fosse para eu avaliar em teoria, eu teria dificuldade. Como cobrar o que eu dou na prática na teoria do meu aluno? Mas isso eu acho que é falta de prática, porque se você faz isso uma vez fica mais fácil, eu acho que é tudo falta de prática mesmo, se você começa a fazer, fica mais fácil mesmo. Na prática, não vejo dificuldade em avaliar, na teoria sim.

Segundo Darido (2011a), a inclusão dos conteúdos conceituais na Educação Física escolar é extremamente recente e há dificuldade por parte dos professores da área na seleção e na implantação de conteúdos relevantes à formação do aluno. Talvez esse fato, acrescido da formação tecnicista que a professora (P1) disse ter em sua graduação, possa ter contribuído na sua dificuldade em avaliar os conteúdos de natureza conceitual. Além disso, segundo a autora anteriormente citada, muitas vezes a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais (CBC), a dimensão conceitual compreende os conteúdos relacionados à aprendizagem dos porquês, da importância, dos limites e possibilidades das experiências corporais. A aprendizagem desse conteúdo não pode basear-se somente na memorização das regras de modalidades esportivas ou trabalhos teóricos que contam a história dos esportes. Segundo o CBC, os professores de Educação Física podem trabalhar em suas aulas vários outros temas relacionados a atividade física e saúde, como por exemplo, fatores relacionados à estética,

alimentação saudável, qualidade de vida, conceitos de corpo, organismo e saúde, etc. Este documento enfatiza que a aprendizagem dos conteúdos conceituais não pode ser avaliada somente pela repetição de definições de conceitos, mas quando o educando se mostra capaz de utilizá-los para a interpretação, compreensão, exposição, análise ou avaliação de uma situação, ampliando ou aprofundando seus saberes, tornando-os significativos (MINAS GERAIS, 2008).

No tocante aos conteúdos procedimentais, base de todo o aprendizado em Educação Física (BETTI, 1991), foi diagnosticado, como já descrito anteriormente, que ao professor (PE) cabe o ensinamento das modalidades esportivas. Os professores (P1) e (P2) mencionaram que trabalham com os conteúdos baseados na cultura corporal de movimento.

Perguntados sobre como realizam as avaliações desse conteúdo, o professor (PE) anunciou que avalia o aprendizado de seus alunos através da avaliação física, cálculo do IMC dos alunos de tempos em tempos, de testes físicos e da análise da execução correta da técnica dos esportes.

Especificamente no que diz respeito às habilidades motoras e às capacidades físicas, Darido e Souza Júnior (2011) acrescentam, que é possível avaliar o progresso dos alunos quanto a aprendizagem desses conteúdos procedimentais. Os testes físicos, são indicados pelos autores, que relatam que o progresso do aluno em determinadas atividades deve ser verificado sempre comparando o seu resultado consigo próprio. Assim, como exemplo, se antes o aluno percorria determinada distância em 15 minutos e depois passa a fazê-lo em 12 é sinal que houve progresso. Nas tarefas cotidianas das aulas, nas diferentes habilidades motoras, deve-se adotar o mesmo procedimento, informando, estimulando e apontando os progressos de cada educando em relação ao que ele já realizava

O professor (P2), no entanto, não realiza provas práticas. Para ele o aprendizado na parte prática é verificado através da participação e comprometimento do aluno na realização das atividades propostas.

É fato que o tema apresenta uma enorme complexidade, no entanto Darido e Souza Júnior (2011) acreditam que com a experiência acumulada da prática pedagógica e o olhar consciente do docente é possível vislumbrar os progressos individuais dos educandos, resultantes do seu envolvimento nas

aulas, principalmente quando se agregam os componentes da dimensão atitudinal como interesse e motivação.

Assim, o processo de aprendizagem desses conteúdos, bem como a avaliação dos mesmos, implica a realização de ações, mas não somente o fazer pelo fazer, compreende a ação em conjunto com a reflexão sobre a atividade realizada, com vistas a consciência da atuação e a utilização deles em contextos diferenciados (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2011).

Ainda segundo o professor (P2), na disciplina Educação Física a avaliação do aluno ficou comprometida após a resolução SEE nº 2.197, de outubro de 2012 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, pois em seu artigo 80¹² retira a possibilidade da nota nesta disciplina influenciar determinantemente os resultados finais do aluno, o que, para este professor, retira da disciplina parte do respeito dos alunos já que por ser aquela que não reprova não há por que se preocupar com suas exigências:

(P2) - É o seguinte, se você for ler a lei, a lei diz assim: "Que nenhum aluno em EF pode ser reprovado por nota". Então já morreu a avaliação por nota aí. Não pode. Então, por exemplo, se o aluno fica em recuperação em 3 disciplinas, se ele ficasse em mais uma, ele seria retido, mas se essa uma for EF, ele não pode ser retido. Ou ainda, se em 4 bimestres você dá três zeros, vai chegar lá no final e a inspetora vai te chamar e falar assim: "Olha, você vai ter que dar um trabalhinho para esse aluno passar porque EF não reprova por nota". Então seria assim, seria até burrice da minha parte querer forçar a parte de nota, que no meu ver, do jeito que está a legislação hoje, não avalia.

Aspecto que remete à observação da necessidade ainda carregada por alguns professores de ter a nota como mecanismo de motivação artificial dos alunos na escola, sem a qual se sentem desinstrumentalizados para lidar com os estudantes (FREITAS, 2003).

A professora (P1) relata que avalia seus alunos através da observação contínua nas aulas práticas:

(P1) - Eu nunca dei prova prática de Educação Física. Eu não acho justo por exemplo, o professor de EF fazer um circuito e dar nota do bimestre, somente

¹² Os Componentes Curriculares cujos objetivos educacionais colocam ênfase nos domínios afetivo e psicomotor, como Arte, Ensino Religioso e Educação Física, devem ser avaliados para que se verifique em que nível as habilidades previstas foram consolidadas, sendo que a nota ou conceito, se forem atribuídos, não poderão influir na definição dos resultados finais do aluno (MINAS GERAIS, 2012, p. 16).

pelo desempenho dele naquelas atividades, naquele dia, eu não acho justo, eu não enxergo isso como avaliação, mas tem gente que até hoje faz isso, inclusive aqui na cidade. Porque eu acho, pelo menos para mim, que o aluno tem que ser avaliado toda aula.

Em conformidade com a declaração da professora, os PCN ressaltam a importância do processo avaliativo não se restringir em estabelecer uma nota. Para este documento, “a nota poderá adquirir um significado maior quando tornar-se uma referência qualitativa ou quantitativa, que expressa e faz parte do próprio processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como um produto resultante dele” (BRASIL, 1997, p. 59).

Em relação aos conteúdos procedimentais, Darido e Souza Júnior (2011), dizem que essa dimensão implica no saber fazer e o aprendizado desse saber fazer só pode ser avaliado através de situações de aplicação desses conteúdos na prática. Identificar se os alunos aprenderam a jogar, lutar, dançar, se orientar no espaço, fazer pesquisa, entre outros, só é possível quando eles realizam tais atividades. Para Zabala (1998 *apud* DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2011, p.25) “o que define uma aprendizagem não é o conhecimento que se tem de determinado conteúdo, mas o domínio ao transferi-lo para a prática”.

Para a autora, nas aulas de Educação Física é necessário ir além da avaliação das habilidades motoras (básicas ou específicas). É preciso avaliar também outros aspectos procedimentais, verificando, por exemplo, a capacidade dos educandos de coletar notícias às quais também podem anexar comentários pessoais, na produção de folhetos com informações relevantes sobre atividade física para serem distribuídos à comunidade, na dinâmicas de criação de novos jogos, produção e transmissão para outros grupos, construções de painéis sobre temas do universo da Educação Física, apresentação de peças teatrais, elaboração de gincanas, etc.

A disciplina Educação Física, como menciona Darido e Souza Júnior (2011) apresenta uma forte tradição no processo ensino-aprendizagem de conteúdos procedimentais. Porém, como realizar a avaliação dessas aprendizagens? Ou ainda, conforme Betti e Zuliane (2002), como é possível avaliar os educandos nessa dimensão considerando que cada um tem uma capacidade diferente para aprender e que cada um possui diferentes níveis de habilidade?

Esses questionamentos coincidem com a declaração do professor de esportes (PE) quando descreve as dificuldades que encontra ao avaliar os seus alunos.

(PE) - Tem essa parte de diferença né, que aqui por ser particular principalmente, tem muita diferença em questão de aptidão né, aptidão física dos treinamentos e os próprios alunos que não são aptos. Você vê que não teve estímulo lá atrás, no ensino básico, lá no fundamental I, na iniciação mesmo. Então a dificuldade maior é essa. Então muitas vezes você tem que medir mais pelo esforço do aluno do que pelo próprio rendimento, então essa é a dificuldade.

O professor admite ter dificuldades em avaliar, justificando que a maioria dos alunos não possui aptidão física para o treinamento esportivo e que apresentam muita dificuldade na execução dos gestos técnicos.

A esse respeito Freire (2009, p. 206) afirma:

É importante não homogeneizar a classe. As crianças são diferentes no início e serão diferentes no final do processo educativo. Não adiante querer transformá-las em iguais segundo padrões estabelecidos. Quem é igual não tem o que trocar; por isso, é necessário conservar-se diferente. As relações, os direitos, as oportunidades, é que têm de serem iguais, não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões.

Para o professor (P2) avaliar o aprendizado dos alunos na disciplina Educação Física também não é tarefa fácil, entretanto, ele apresenta razões diferentes de (PE) quanto a essa questão. Para ele, as questões culturais, religiosas, sociais e familiares da vida particular de cada aluno também, por vezes, interferem no rendimento do aluno nas aulas.

(P2) – [...] é difícil avaliar, não é fácil não. Hoje o professor tem que contornar com problema social, problema familiar, tudo vem para o professor. Às vezes não é o aluno que não quer participar da aula de EF, mas é que acontece, vou citar um exemplo para você. Tinha uma menina que toda aula de EF ela praticamente ficava escondida, faltava, não vinha. Eu ia chamar e um dia era uma coisa, outro dia era outra, levava para a diretoria e a menina não falava o que que era. E você vai lá e dá nota baixa. Aí de repente, você vai descobrir que ela não quer colocar um short, ou não quer colocar a camisa porque apanhou e está com marca no corpo e aí você vê que é difícil de avaliar, que a avaliação é pessoal.

Ainda segundo (P2), alunos que apresentam indisciplina ou são pouco participativos e introspectivos, em sua maioria, são alunos que estão passando

por algum problema de ordem pessoal. A partir disso ele conclui que se deve avaliar o aluno em todos os aspectos, cognitivo, motor ou afetivo, sendo a avaliação por nota falha para refletir de forma global o desenvolvimento do estudante.

(P2) - Se você perguntar hoje para mim se tem uma avaliação que ela é 100% correta, eu falo para você que nós estamos muito longe disso, um tipo de avaliação que avalia corretamente o aluno. A gente está querendo chegar perto de um modelo que atinja tudo isso aí que a gente está conversando, mas hoje, eu não vejo nenhuma avaliação de nenhuma escola que seja 100%, que avalie plenamente. Porque hoje, qual que é a palavra hoje, é global. Então a gente precisa avaliar de uma maneira global, e não é fácil. Você ser justo é muito difícil.

Contrariando as declarações de (P2) e (PE), a professora (P1) acredita que a avaliação da aprendizagem em Educação Física não é algo difícil e sim prazeroso. A única questão apontada pela professora diz respeito a sua desorganização no ato avaliativo, alegando que gostaria de ter tempo para organizar fichas de avaliação individual para o melhor acompanhamento dos progressos e dificuldades dos alunos. A professora alega que a correria do dia a dia e o fato de trabalhar em três escolas diferentes acaba impossibilitando uma organização sistemática do ato avaliativo.

(P1) - Eu não acho difícil não. Eu só gostaria de ser mais organizada nesse ponto. Porque tem umas fichas que você utiliza para avaliação, que você põe os nomes de cada aluno a foto de cada aluno e anota lá, aula a aula. Gostaria de ser assim, mas eu não consigo. Eu gostaria de ser mais organizada nesse ponto. Mas eu não acho difícil não, eu acho até gostoso, pra você até ver como está o seu trabalho. Se ele está desenvolvendo legal ou não.

Durante a pesquisa, questionou-se também aos professores acerca do porquê de avaliarem seus alunos e qual finalidade atribuíam ao processo avaliativo.

Como poder-se-ia esperar pelas análises anteriores, e confirmado nas observações das aulas, o professor (PE) avalia os seus alunos para verificar se houve ou não avanços no desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas esportivas, assim como o aprendizado das regras e táticas inerentes a modalidade esportiva praticada. Segundo este professor, a partir das avaliações consegue selecionar melhor os alunos que participarão das competições esportivas realizadas na cidade e na região.

Para a professora (P1) a avaliação auxilia não só no seu trabalho, mas também para o aluno perceber os seus avanços na disciplina, tanto na parte motora quanto no desenvolvimento de atitudes e valores: *“Eu acho importante eles terem essa noção de como eles estão. [...] A criança ela é avaliada na parte motora, a parte como que eles se comportam com os colegas, como eles se comportam comigo”*.

Já para o professor (P2), e em conformidade com aspectos anteriormente analisados, a avaliação é considerada como algo subjetivo e passível de falhas, não só na EF como também nas outras disciplinas escolares. O professor faz questão de enfatizar que o seu principal objetivo com a Educação Física é a formação dos alunos, seja na parte motora, afetiva ou cognitiva e que através da metodologia que adota e dos conteúdos selecionados acredita que possa contribuir para a formação cidadã dos estudantes. A avaliação, para ele, busca verificar se os alunos aprenderam não só os conteúdos, como também se estão mostrando entendimento de questões relacionada a vida escolar e cotidiana como respeitar a todos, saber cooperar, manter hábitos de higiene, conhecer e identificar os benefícios e riscos da prática esportiva, não sujar a escola, etc. Por isso justifica que a avaliação deva ser contínua. Além disso, relata que a avaliação o auxilia no direcionamento e replanejamento de suas aulas com vistas a alcançar os objetivos propostos.

(P2) - Para mim, a avaliação é subjetiva. O que a gente tem que avaliar não é o nível, mas o que ele aprendeu sobre a informação e se você conseguiu através do seu conteúdo contribuir para a formação dele. Eu acho que você tem que informar e formar. A avaliação seria nesse caso, para a própria diretriz minha dentro da EF. Se daquele jeito que eu estou trabalhando os conteúdos foram assimilados ou não. Tem também que acompanhar a formação e não só a informação.

Segundo os docentes, a avaliação possibilita conhecer melhor cada aluno, suas potencialidades e dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Ainda, para os entrevistados, a avaliação é considerada o melhor termômetro para verificar se o trabalho que estão realizando está dando resultado, se está sendo satisfatório.

(PE) - Ajuda porque você consegue direcionar né, você consegue ver quem é quem, o que ele gosta, o que ele não gosta. [...] ajuda muito, principalmente nessa parte de você conhecer o aluno e saber o desempenho dele.

(P1) - Ajuda, para você ver onde você precisa melhorar, para dar um estímulo a mais.

(P2) - Ajuda, ajuda muito. Você precisa conhecer a sua turma, por exemplo, qualquer professor, ele chama os 40 alunos pelos nomes, ela sabe como aquele aluno é, do jeito que ele é. Então, quando você vê que a classe saiu de um ponto que estava e cresceu, pelo elogio dos outros professores, pelo elogio da diretoria, pelo comportamento deles na sala, pelos trabalhos que eles entregaram. E assim, sem pressão, sem ameaça, sem vou te reprovar, só na base da conscientização.

Constata-se em diversas falas do professor (P2), que o seu foco é a formação cidadã dos discentes, o que está em concordância com os PCN, documento no qual a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é uma disciplina com perspectivas educacionais realmente voltadas para a formação do cidadão (BRASIL, 1997).

Ainda, de acordo com o professor (P2), este não é um trabalho que se concretiza da noite para o dia, necessitando de tempo, compromisso por parte do professor e dos alunos, bem como da abordagem correta dos conteúdos da cultura corporal de movimento aliados aos temas transversais.

(P2) - Por isso que para a gente que está na sala de aula, a melhor maneira de você avaliar é você avaliar o aluno como ele chegou na sua mão e como ele saiu, isso leva um ano, é um processo e às vezes leva mais, entra no 6º ano e vai até o 9º. É o que eu falei para você, eu particularmente, trabalho muito na formação, nos valores mesmo. A gente tem os jogos escolares, tem competições internas, tem campeonatos, mas o valor a gente dá mesmo é na formação.

Considera Souza (1997) positiva a articulação do ensino da Educação Física com os temas do paradigma da vida cidadã, "ampliar a problematização sobre o tratamento pedagógico que o ensino da Educação Física pode oferecer-lhes parece-nos fundamental" (SOUZA, 1997, p.53). A Educação Física, segundo este autor, deve abordar questões da realidade social dos alunos e, portanto, necessitam ser problematizados, criticados, refletidos e, possivelmente, encaminhados. A esse respeito o professor (P2) menciona:

(P2) - Por exemplo, o índice de adolescentes grávidas na escola despencou. Nós tínhamos até um tempo atrás, por ano 3 a 4 meninas grávidas na escola. Hoje a gente tem 1, às vezes no ano não tem nenhuma. Ah, mas você vai falar assim: "Mas você tem certeza que é por causa do trabalho que vocês fazem?". Olha, não é só, mas colabora, você falar sobre um anticoncepcional, abre a cabeça da menina, na hora das decisões dela. Não é só no sentido da sexualidade não, mas em qualquer sentido, das drogas, isso é importante. Então aí você vê que é realmente importante, você atingiu, aí sim eu acho que está sendo avaliado. A nota, muitas vezes ela é muito crua.

Verificou-se, portanto, que os professores participantes de nossa pesquisa, tanto da escola pública como particular, acreditam que a avaliação os auxilia em seu trabalho docente desde que seja processual, embora nem sempre estejam de acordo sobre seu delineamento ou significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O inacabamento é característico do eterno devir humano que se interrompe incontestavelmente com a morte.

Bakhtin

Esta pesquisa procurou analisar as práticas avaliativas adotadas por docentes de Educação Física de duas escolas da cidade de Ouro Fino-MG que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo uma escola particular e a outra pública estadual.

Constatou-se através das análises das entrevistas, observações nas aulas e documentos analisados, que os professores e gestores que fizeram parte desse estudo atribuem grande importância ao processo avaliativo, reconhecendo sua necessidade na prática educacional.

A pesquisa possibilitou ainda, verificar que os professores de EF investigados utilizam a participação nas aulas, comportamentos dos alunos e a aprendizagem de habilidades motoras e de técnicas esportivas como indicadores mais relevantes para avaliar o processo ensino-aprendizagem de seus alunos indicando uma valorização da dimensão atitudinal, seguida da procedimental e da conceitual.

Constatou-se que todos os professores, tanto da escola pública, quanto da escola particular, utilizam da avaliação como meio de “punição” quando os alunos não cumprem as normas estabelecidas para a aula de Educação Física, ou seja, quando o aluno infringe as regras estabelecidas pelo docente.

Isto posto, verifica-se que alguns dos critérios avaliativos utilizados pelos pesquisados são considerados inapropriados para avaliar a aprendizagem dos alunos, como por exemplo o critério da presença, da pontualidade e do uso do uniforme, já que em hipótese alguma são indicativos de que o aluno assimilou o conteúdo apresentado em aula. Além disso, quase todos os regimentos escolares contêm artigos legais que dão direito ao aluno, estando na escola, de buscar todos os conhecimentos veiculados nessa escola. Logo, a relação de critérios que deveriam ser observados e cobrados para o devido conforto no

momento da prática do aluno, como é o caso da vestimenta, tornou-se um critério que define se o aluno está apto ou não para fazer a aula e, além disso, se ele será ou não avaliado positivamente em seu desenvolvimento na disciplina.

O instrumento de avaliação mais utilizado nas aulas pelos professores de Educação Física de ambas as escolas foi a observação, porém o professor de esportes da escola particular (PE) relatou que utiliza além da observação, testes físicos, avaliação física e provas teóricas. Vale ressaltar que o professor de esportes, em detrimento das características próprias da sua função na escola particular como treinador de modalidades esportivas, apresenta práticas avaliativas que corroboram com os pressupostos estabelecidos para o seu cargo. Assim, foi possível averiguar que os conteúdos, os objetivos de ensino e as práticas avaliativas adotadas por esse professor se diferenciam dos professores de Educação Física escolar, pautando-se na concepção esportivista de Educação Física com vistas a preparar os alunos para competições priorizando a aprendizagem de habilidades e técnicas, bem como de regras e táticas próprias dos esportes.

Observa-se igualmente, que a responsabilidade pela avaliação apareça centrada na figura do professor ou da equipe pedagógica da escola, sendo os critérios avaliativos estabelecidos com base no desempenho individual dos alunos, nos testes e nas atividades específicas, contrariando as orientações dos documentos PCN e CBC.

A função privilegiada da avaliação do ensino-aprendizagem apresentada pelos professores foi a contínua, pois todos os professores relataram que avaliam a aprendizagem de seus alunos em todas as aulas, como indica o PPP da escola pública e da escola particular. Mesmo a avaliação da aprendizagem descritas no PPP de ambas as escolas sendo concebidas de forma geral e não específica de acordo com as várias áreas de conhecimento, estas se apresentam em consonância com os pressupostos avaliativos do documento mineiro (CBC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Física.

Embora existam pontos semelhantes na forma como os professores de Educação Física que participaram desse estudo conduzam suas práticas avaliativas, foram encontrados pontos divergentes tanto em relação à concepção de Educação Física adotada, quanto aos objetivos elencados para a disciplina, a finalidade da avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental, as dificuldades

encontradas no ato avaliativo, a participação efetiva na elaboração do PPP e o planejamento das aulas.

Assim, os achados da pesquisa indicaram que não há uma concepção de Educação Física hegemônica na fala dos professores. Cada um dos docentes pesquisados possui diferentes visões do que compreendem como Educação Física escolar, fato que reflete na maneira como avaliam seus alunos.

A respeito dessa questão, é interessante refletir que mesmo os dois professores declarando trabalhar em suas aulas os conteúdos propostos pelos PCN, que compõem a cultura corporal de movimento como jogos, esportes, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, e conhecimentos sobre o corpo, os mesmos apresentam objetivos educacionais diferentes com o ensino desses conteúdos, o que, percebeu-se, reflete diretamente no foco da avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Todavia, acreditamos que essas dificuldades anunciadas pelos professores vão além dos fatores mencionados acima. Pelas análises das falas no decorrer de toda a entrevista foi possível perceber que todos os docentes sentem dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos em grande parte pela concepção de avaliação - muitas vezes confundida com dar nota - e pela própria natureza e lugar do trabalho da Educação Física escolar por ser uma disciplina que objetiva além do desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos educandos, pois é um campo educacional que tem como principal objeto de trabalho o corpo, a corporeidade e a cultura corporal do movimento.

Por conseguinte, foi possível perceber que a avaliação praticada por todos os professores de Educação Física pesquisados parece ser realizada de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas.

Durante a análise do Projeto Político Pedagógico das escolas pública e particular, bem como das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física e gestores foi possível considerar que o descuido com a avaliação da aprendizagem dos alunos na disciplina em Educação Física talvez possa ser reflexo das seguintes questões:

- Falta de uma definição clara do que representa a disciplina Educação Física na escola, tanto pelos docentes quanto por toda a comunidade escolar;

- Falta de um planejamento antecipado e significativo;
- Falta de conhecimento e/ou não participação ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Inadequada, ou inexistente, formulação de objetivos possíveis de se atingir e reais em relação ao contexto da escola;
- Inabilidade em transformar didaticamente os conteúdos da cultura corporal de movimento historicamente acumulados;
- Práticas avaliativas incoerentes e/ou pouco significativas no que se refere a aprendizagem por parte dos alunos dos conteúdos propostos para a disciplina.

Algumas especificidades das escolas pesquisadas nos revelam importantes diferenças entre elas. Enquanto na escola pública a disciplina Educação Física é considerada como fundamental para a formação cidadã dos alunos, sendo um componente curricular que além de trabalhar os temas transversais orientados pelos PCN, ainda está integrado às outras disciplinas escolares auxiliando-as de forma lúdica e em consonância com os pressupostos do Plano de Intervenção, na escola particular a ênfase neste componente curricular não se dá com a mesma natureza. A escola particular apresenta foco no ensino do esporte, inclusive com professor especializado para esta função (PE).

Vale enfatizar que os resultados encontrados neste estudo não têm a pretensão de afirmar que esta realidade se estende a toda classe da Educação Física que trabalha no âmbito escolar, mas sim ao grupo pesquisado. Entretanto, essa pesquisa abre a possibilidade de investigação.

Esperamos que as reflexões promovidas nesta pesquisa suscitem novas discussões sobre o tema avaliação da aprendizagem. Para isso, faz-se necessário repensar a concepção docente sobre o ato de avaliar, configurando-o como uma ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, acreditamos que a avaliação não pode ser realizada de maneira aleatória, mas sim de forma sistemática e coerente objetivando promover o crescimento e aprimoramento do educando.

Pelas discussões ora propostas nos parece fundamental que o trabalho do professor de Educação Física seja elaborado coletivamente e integrado as outras disciplinas que compõem a matriz curricular da formação do aluno. Além disto, o professor necessita desenvolver o seu planejamento de ensino integrando-o ao Projeto Político Pedagógico da escola em que atua, definindo seus objetivos de trabalho e determinando previamente quais conteúdos irá ministrar, ajustando-os as faixas etárias de seus alunos.

Outro ponto importante que nossos achados parecem sinalizar acerca do trabalho docente na área de Educação Física é a consciente e planejada escolha da metodologia de ensino que será abordada, a qual será essencial, juntamente com a definição dos objetivos e finalidades da ação, para determinar quais serão as dimensões de avaliação utilizadas, seus critérios e instrumentos.

Podemos, todavia, concluir a partir de nossas análises que os fatores relacionados à avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar apontados pelos pesquisados indicam mudança positiva em relação aos procedimentos e as práticas avaliativas, sendo utilizados, mesmo que de forma assistemática, os critérios qualitativos em detrimento dos quantitativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ; M. E. D. A. de; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, cap.10, p. 177-195.

BAGNARA, I. C. **Perspectivas da avaliação na Educação Física Escolar**. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 31 out. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, A. L. R. et al. Objetivo, Conteúdos, Metodologia e Avaliação. In: DARIDO, S. C. (org.). **Educação Física Escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011, p.23-32.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento: 1991

BETTI, I. R. & BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.2, n.1, p.10-15, 1996.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v. 1 n. 1, p. 73-81, jan./jun. 2002.

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

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

_____. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de Fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, **Resolução CNE/CP nº 7**, de 18 de Março de 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 18 de Dezembro de 2010.

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

CALDEIRA, A. M. S. **Ressignificando a avaliação escolar**. In Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. (Cadernos de Avaliação 3).

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista-SP: Fontoura, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, supl, n.1, p.10-19, 1995.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

DAÓLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, n.15, v.2, p.181-186, 1994.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.1, n.2, p.124-128, 1995.

_____. **A avaliação em educação física escolar**: das abordagens à prática pedagógica. Anais do V Seminário de Educação Física Escolar, p.50-66, 1999.

_____. **Educação Física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011a.

_____. **Educação Física escolar**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011b.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O Contexto da Educação Física na Escola. IN: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.. **Educação Física na Escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DARIDO; S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. 7.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2011.

DESSBESEL, R. da S.; STRIEDER, R. M. **Planejamento e avaliação educacional**: a conexão entre eles. 2010. Disponível em: http://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010/CCHC/PLANEJAMENTO%20E%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20EDUCACIONAL-%20A%20CONEX%C3%83O%20ENTRE%20%20ELES.pdf. Acesso em: 31 mar. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. 3.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, S.; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na Educação Física. **Motrivivência**. Ano XIX, nº 28, p.120-138. Jul./2007.

FERREIRA NETO, A. (org). **Pesquisa histórica na Educação Física Brasileira**, Vitória. UFES. Centro de Educação Física e Desporto: V-1: 1996.

FIGUEIREDO, Z. C. C. (Organizadora). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRÓES JÚNIOR, *et al.* **Avaliação**: desafios e perspectivas para Educação Física escolar. 2011. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/190-419-1-SM.pdf. Acesso em: 28 out. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

KUNZ, E. et al. **Novas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física**: justificativa, preposições, argumentações. Revista do CBCE, vol 20(1), p.37-47, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURENÇO JÚNIOR, A. **Instrumentos para avaliação em Educação Física**. 2005. Disponível em: http://www.saosebastiao.sp.gov.br/educacao/docs/aef/aval_ef.htm. Acesso em: 29 out. 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2.ed. Salvador: Malabares, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000. (Série Trilhas).

MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte, 2000.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** São Paulo: Didática, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. 26.ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

MELO, L. F. de. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física Esportes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Tecendo tramas sobre Avaliação da Aprendizagem em aulas de Educação Física escolar.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Física: proposta curricular, ensinos fundamental e médio (CBC).** Belo Horizonte: 2008.

_____, Governo de. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2.197,** de 26 de Outubro de 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 6. ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. (org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas 2.** 2.ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Tese de doutorado. Niterói, RJ: UFF, 2004.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física.** 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PAES NETO, G.; SANTOS, A.; OLIVEIRA, N. C. de. **A avaliação como parte do processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física.** 2012. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab21.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2014.

PEREIRA, S. A. M.; SOUZA, G. M. C (org.). **Educação Física escolar: elementos para pensar a prática educacional.** São Paulo: Phorte, 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTES JUNIOR, J. A. de F.; TROMPIERI FILHO, N. **Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.** 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

RAMOS, A. B. **Análise reflexiva sobre as práticas avaliativas de Educação Física.** 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd128/analise-reflexiva-sobre-as-praticas-avaliativas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 23 ago. 2014.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALES, R. M. **Teoria e prática da Educação Física escolar.** São Paulo: Ícone, 2010.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5^a. A 8^a. série do ensino fundamental. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, jan./mar., 2008.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL et. al. **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.79-90.

SILVA, J. F. da. **Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Campinas-SP: Unicamp, 2010.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E. S. et al. **Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. CBCE (organizador). Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TAFFAREL, C. N. Z. (org). **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez, São Paulo: 1992.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? IN: FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 111-136.

TOJAL, J. B. A. G. **Currículo de Graduação em Educação Física: A busca de um modelo**. Campinas / SP: Ed. UNICAMP, 1989.

_____. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005.

TOLEDO, E., VELARDI M., NISTA-PICCOLO, V. L. Os desafios da Educação Física Escolar: seus conteúdos e métodos. IN: MOREIRA, E. C., NISTA-PICCOLO (orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na Escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.), **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA (DOCENTES)**1. Informações iniciais:**

DATA:	DURAÇÃO:
FORMAÇÃO:	
CARGO:	FUNÇÃO:
TEMPO DE MAGISTÉRIO:	
TEMPO DE MAGISTÉRIO NA REDE ESTADUAL/PARTICULAR:	
TEMPO NA ESCOLA:	
TRABALHA ATUALMENTE COM:	
QUANTAS AULAS POR SEMANA VOCÊ MINISTRA NESTA ESCOLA?	
QUAL O TEMPO DE DURAÇÃO DE CADA AULA?	
LEGENDA: Negrito = pergunta entrevistadora Normal = resposta Entre * = observação da transcritora R = Renata (pesquisadora) PE= Professor(a) da escola pública estadual PP= Professor(a) da escola particular	

2. Dados da Pesquisa

1- R= Então, professor(a), você pode falar um pouco sobre o que é Educação Física escolar para você?

PE=

PP=

2- R= A partir de 2004, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceram duas formações distintas para o profissional de Educação Física: licenciatura e bacharelado. Assim, o que você achou dessa separação? Para você, há diferença(s) entre a Educação Física praticada na escola e a Educação Física praticada em outros locais (como academias, clubes, etc)? Se sim, quais seriam essa(s) diferença(s)?

PE=

PP=

3- R= Para você, para que serve a Educação Física na Educação Básica nos dias de hoje?

PE=

PP=

4- R= Você considera a Educação Física uma disciplina importante na Educação Básica? E por que você acha isso?

PE=

PP=

5- R= A respeito do Projeto Político Pedagógico da sua escola, você o conhece? Ajudou na elaboração dele? Conta como foi esse processo...

PE=

PP=

6- R= Falando agora sobre Planejamento, você costuma planejar suas aulas? Conta como você faz isso.

PE=

PP=

7- R= Existe planejamento coletivo na escola? Se sim, como ele é realizado?

PE=

PP=

8- R= Quais conteúdos você planeja e trabalha nas suas aulas nas séries finais do ensino fundamental? E como é decidida a escolha dos conteúdos a serem trabalhados? (você, coletivo). Qual ou quais objetivo(s) você pretende alcançar com a escolha desses conteúdos? Como você sabe se os objetivos da sua aula foram atingidos?

PE=

PP=

9- R= A coordenação costuma ajudar na escolha dos conteúdos que serão ministrados em suas aulas? Se sim, ajuda como? Você considera dispensável essa ajuda da coordenação na escolha dos conteúdos? O que te levou a pensar dessa forma?

PE=

PP=

10- R= Conte me como você organiza suas aulas e como você sabe se o aluno aprendeu o conteúdo proposto?

PE=

PP=

11- R= Com relação a avaliação escolar, você costuma avaliar seus alunos? Quando você avalia e com que frequência você faz isso? De que forma o faz?

PE=

PP=

12- R= Por que e para que você avalia seus alunos?

PE=

PP=

13- R= Em sua opinião, como é a avaliação na Educação Física hoje e o que você pensa a respeito disso?

PE=

PP=

14- R= Você dá nota? Você pode me falar como você faz isso?

PE=

PP=

15- R= Quais critérios você utiliza para avaliar a aprendizagem de seus alunos na disciplina?

PE=

PP=

16- R= Na sua graduação você teve alguma disciplina que abordasse o tema avaliação do ensino aprendizagem em Educação Física e qual foi essa disciplina? Você pode me falar como foram essas aulas na graduação e o que você achou delas?

PE=

PP=

17- R= Você utiliza o conhecimento apreendido na graduação sobre o tema avaliação da aprendizagem? Como você percebe isso na sua prática docente?

PE=

PP=

18- R= Você se baseia em alguma tendência pedagógica ou abordagem da Educação Física escolar para selecionar os conteúdos a serem trabalhados? Se sim, qual (ou quais)? Se não, comente o porquê disso.

PE=

PP=

19- R= Você se baseia em alguma tendência pedagógica ou abordagem da Educação Física escolar para selecionar as práticas avaliativas da aprendizagem na disciplina em questão? Se sim, qual (ou quais) seriam? Se não, comente o porquê disso.

PE=

PP=

20- R= Conte como você faz sua avaliação?

PE=

PP=

21- R= Para você, como é avaliar seus alunos? (fácil, difícil, sofrível, indiferente...). Por quê?

PE=

PP=

22- R= Você pode me falar quais as dificuldades que você apontaria em se avaliar a aprendizagem em Educação Física?

PE=

PP=

23- R= Você acha que é necessária a avaliação na disciplina Educação Física? Por quê?

PE=

PP=

24- R= E você acha que a avaliação ajuda no seu trabalho? Como?

PE=

PP=

25- R= Para você, há diferença entre aplicar uma prova (teórica e/ou prática) e avaliar? Explique a respeito disso.

PE=

PP=

26- R= Você gostaria de dizer mais alguma coisa, que eu não perguntei, e que você ache interessante fazer sobre o tema avaliação da aprendizagem em Educação Física ? Ou qualquer outro...

PE=

PP=

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTORES)

1. Informações iniciais:

DATA:	DURAÇÃO:
FORMAÇÃO:	
CARGO:	FUNÇÃO:
TEMPO DE MAGISTÉRIO:	
TEMPO DE MAGISTÉRIO NA REDE ESTADUAL/PARTICULAR:	
TEMPO NA ESCOLA:	
TRABALHA ATUALMENTE COM:	
LEGENDA: Negrito = pergunta entrevistadora Normal = resposta Entre * = observação da transcritora R = Renata (pesquisadora) G = Gestores	

2. Dados da Pesquisa

1- R= Você considera importante a Educação Física na escola? E por quê você acha isso?

G=

2- R= A partir de 2004, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceram duas formações distintas para o profissional de Educação Física: licenciatura e bacharelado. Assim, o que você achou dessa separação?

G=

3- Para você, há diferença(s) do trabalho docente na disciplina Educação Física com essa separação entre Bacharel e Licenciado?

G=

4- R= Como é a participação dos professores de Educação Física na elaboração do Projeto Pedagógico da sua escola?

G=

5- R= Existe planejamento coletivo na escola? Se sim, como ele é realizado?

G=

6- R= A coordenação costuma ajudar na escolha dos conteúdos que serão ministrados em suas aulas? Se sim, ajuda como?

G=

7- R= Quais os princípios de avaliação escolar que são trabalhados nessa escola?

G=

8- R= Você gostaria de dizer mais alguma coisa, que eu não perguntei, e que você ache interessante fazer sobre o tema avaliação da aprendizagem em Educação Física? Ou qualquer outro...

G=

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, **Renata Beatriz Klehm**, acadêmico(a) do **Mestrado em Educação** juntamente com o professor(a) **Cristiane Machado**, aluna e docente, respectivamente, da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, MG, estamos realizando uma pesquisa intitulada: “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOCENTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS ESCOLAS DE OURO FINO-MG”, com o objetivo de explorar práticas de avaliação da aprendizagem dos professores de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental de duas escolas de Ouro Fino-MG, sendo uma particular e a outra pública estadual. A realização deste estudo permitirá colaborar com a necessária ampliação de estudos na temática avaliação da aprendizagem na área.

A coleta de dados se fará por meio de Análise documental: consulta aos documentos escolares principalmente Projeto Político Pedagógico da escola e planejamento do professor; Entrevista: baseada em roteiro semi-estruturado com os professores de Educação Física; Observação em campo: frequência regular por no mínimo um bimestre nas aulas para apreender o fazer pedagógico *in loco*.

Para a realização desta pesquisa, o (a) senhor(a) não será identificado (a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim, como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando por isso expressar a sua vontade.

A realização deste estudo não lhe trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante a entrevista, porém serão tomados todos os cuidados para que isso não ocorra.

Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde “Dr. José Antônio Garcia Coutinho”, que é o órgão que irá controlar a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (35) 3449 9271, Pouso Alegre, MG.

O senhor(a) concorda em participar deste estudo? Em caso afirmativo, deverá ler a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio ou imprimindo a impressão digital do polegar direito.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, entrevista e relevância, assim como me foram retirados todas as dúvidas.

Mediante isto, concordo livremente em participar dela, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo.

Para tanto, lavro minha assinatura (impressão digital do polegar direito) em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o pesquisador(a).

Pouso Alegre, ____ , _____ 20____.

Participante: _____

Assinatura: _____

Pesquisador(a): _____

Assinatura: _____