

EVANDRA HEIN MENDES

**METAMORFOSES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA :
DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR**

**Florianópolis – SC
2005**

**METAMORFOSES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DA FORMAÇÃO
INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR**

por

EVANDRA HEIN MENDES

ORIENTADOR: PROF. DR. JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO

Dissertação Apresentada à Coordenação de Pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, como Requisito para Obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

**Florianópolis – SC
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: **METAMORFOSES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA
ESCOLAR**

Elaborada por: **Evandra Hein Mendes**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em
Educação Física

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento –
Orientador

Prof. Dr. Viktor Shigunov

Prof. Dr. Luis Sergio Peres

Metamorfosear, essa é a proposta. A metamorfose não é o início e nem o fim, é o meio, é o amadurecimento.

Eduardo Lacerda

DEDICATÓRIA

À meu filho Felipe Augusto Hein Mendes (Pipe), que participou de todos os momentos, as mudanças e transformações ocorridas em nossas vidas durante o curso de mestrado, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado em Educação Física da UFSC, foi um período muito especial de minha vida, pois me proporcionou a concretização de um sonho e um ideal há muito almejado. Relembro e agradeço a todos os que me orientaram, colaboraram e tornaram possível esta realização:

- À UFSC e principalmente ao Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e ao curso de mestrado em Educação Física, pela oportunidade de vivenciar esta experiência;

- à UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná que investiu no meu processo de formação, possibilitando o transpor de mais um passo rumo à qualificação docente;

- àquele que se manifestou como a pessoa responsável por tudo, que acreditou em minhas potencialidades e como ele mesmo diz fez uma “aposta”, me selecionou para ser sua orientanda. Uma pessoa que eu tive a felicidade de conhecer e admirar a cada dia que passava, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Uma pessoa reconhecida pelo seu caráter, sua inteligência, dedicação, profissionalismo e envolvimento com a área da Educação Física. Sua característica principal é a forma de pensar e agir coerente e transparente, “ele não espera, faz acontecer”. A você meu amigo, conselheiro, mestre e orientador Juarez Vieira do Nascimento toda a minha admiração e eterno agradecimento. Espero ter lhe sido uma “aposta” que deu certo, pois você superou em muito as minhas expectativas iniciais;

- ao meu esposo Spock e meu filho Felipe, que foram o meu eixo central durante todo o curso e o processo de pesquisa, auxiliando e contribuindo em todos os momentos com o seu amor, dedicação e compreensão;

- à banca examinadora, pelas contribuições relacionadas à investigação;

- aos participantes da investigação, os docentes formadores, os professores egressos e os estudantes formandos, que ajudaram de forma imprescindível nesta caminhada investigativa;

- aos professores que atuaram como mestres nas disciplinas do curso de mestrado, e contribuíram, cada um da sua forma, para minhas escolhas epistemológicas e meu amadurecimento científico e social,

- à Novânia, pela presteza e agilidade nas solicitações, e pelo carinho que dispensava a todos nós (Spock , eu e principalmente o Felipe).
- aos alunos da turma de 2004 pelo coleguismo e amizade,
- aos meus pais Jorge e Veronica, e minhas irmãs Francieli e Danieli, por acreditarem, apoiarem e me incentivarem sempre.

RESUMO

METAMORFOSES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Autor: Evandra Hein Mendes

Orientador: Juarez Vieira do Nascimento

A estruturação da prática pedagógica em Educação Física caracteriza-se como um processo dinâmico permeado por intensas transformações, especificamente as metamorfoses nas práticas avaliativas. Elas se iniciam com as pré-concepções incorporadas ou vivenciadas nas experiências em relação à avaliação nos ensinos fundamental e médio. Com a entrada no curso de formação inicial, o indivíduo experimenta um processo de modelação pelo contato com os conteúdos e discussões desenvolvidas nas diversas disciplinas curriculares, modificando ou consolidando suas concepções iniciais. O ingresso no mercado de trabalho e o impacto com a cultura docente já instalada geram adaptações na sua prática pedagógica, especialmente no processo de avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, esta investigação analisou o processo de estruturação das práticas avaliativas implementadas na Educação Física escolar pelos egressos do curso de Educação Física da UNIOESTE. Para tanto, utilizou-se a metodologia descritiva-interpretativa com abordagem qualitativa dos dados. Os participantes consistiram de professores egressos, docentes formadores e estudantes formandos do curso de Educação Física da UNIOESTE. O instrumento utilizado na coleta dos dados consistiu de entrevista semi-estruturada, com questões abertas. Em relação às experiências advindas dos ensinos fundamental e médio, verificou-se que os docentes formadores e os professores egressos vivenciaram com maior ênfase a avaliação de desempenho físico e técnico, já os estudantes formandos experimentaram mais a avaliação voltada à participação nas aulas práticas. No que se refere ao período de formação inicial em Educação Física, percebeu-se que a maioria vivenciou avaliações que privilegiavam identificar a quantidade e o grau de retenção dos conhecimentos teóricos assim como avaliações do desempenho técnico e físico. Na análise das características das práticas avaliativas implementadas na Educação Física escolar, identificou-se que os professores egressos enfatizavam a análise da participação nas aulas, utilizando a observação, com o objetivo principal de estimular o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Neste sentido, observou-se o fraco impacto da formação inicial no processo de estruturação das práticas avaliativas, já que a experiência profissional advinda da realidade educacional foi mais significativa na consolidação das concepções de avaliação.

Uni- termos: Avaliação, Educação Física, Formação Inicial, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

METAMORPHOSES IN THE EVALUATION IN PHYSICAL EDUCATION: FROM THE INITIAL FORMATION TO THE PEDAGOGIC PRACTICE.

Author: Evandra Hein Mendes

Advisor: Juarez Vieira of Nascimento

The structuring of the pedagogic practice in physical education is characterized as a dynamic process permeated by intense transformations, specifically the metamorphoses at the evaluations practices. They begin with the incorporate pre-conceptions or lived in the experiences in relation to the evaluation at the school or high school. However, the entrance in the initial formation in the course, the individual tries a modelling process by the contact with the contents and the discussions developed in the several curricular subjects, modifying or consolidating the initial conceptions. The entrance in the job market and the impact with the educational culture already installed, which generates chances to the physical education teachers with the teaching, particularly in the evaluation process. By this view, this investigation analysed the process of structuring from the evaluations practices in the school physical education subject by the exits of the physical education course of UNIOESTE. Therefore, was used the descriptive-interpretative methodology through the qualitative approach of the data. The participants were the exits teachers, college teachers and senior students from the physical education course of UNIOESTE. The instrument used to collect the data consisted in a semi-structured interview, with open questions. The experiences which came from the school and the high school, were observed that the exits and college teachers have lived in the larger emphasis to the evaluation to the physical and technical performance, but the senior students already lived the evaluation process was more based on the participation in the practical classes. Referring to the lived experiences in the initial formation in physical education course, have been noticed that the majority lived evaluations which privileged to identify the amount and the degree of retention of the theoretical knowledge as well as the technical and physical acting. In the analysis of the characteristics of the physical education classes at school, observed that exits teachers emphasized the participation in the practical classes, using the observation, the main goal is stimulating the students with the proposed activities. From this point of view, the weak impact of the initial formation was observed in the process of structuring of the evaluations practices, since the experience professional which has come from the educational reality was more decisive in the consolidation of the evaluation conceptions.

Key-words: Evaluation, Physical Education, Initial Formation, Pedagogic Practice.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE ANEXOS	XII
LISTA DE QUADROS.....	XIII
I. INTRODUÇÃO	14
1.1 O problema e sua importância.....	14
1.2 Objetivos da pesquisa.....	18
1.3 Definição de termos.....	19
II. REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 Avaliação da Aprendizagem	21
2.1.1 O que significa avaliar: conceitos e definições.....	21
2.1.2 Correntes de avaliação da aprendizagem no Brasil.....	23
2.1.2.1 Modalidades de avaliação.....	25
2.1.3 Por que avaliar: objetivos e funções da avaliação da aprendizagem.....	26
2.1.3.1 Resultados da avaliação da aprendizagem.....	27
2.1.4 Como avaliar: procedimentos e etapas da avaliação da aprendizagem.....	29
2.1.5 A relação professor x aluno no processo de avaliação.....	31
2.2 Avaliação na Educação Física.....	33
2.2.1 Tendências de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.....	36
2.3 Avaliação na Formação Inicial em Educação Física.....	37
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Escolha do método de investigação.....	42
3.2 O mundo real da investigação.....	43
3.3 Trajetória do estudo.....	45
3.4 Identificação e Seleção dos Participantes.....	46
3.5 Características dos participantes da investigação.....	48
3.6 Instrumentos de coleta de dados.....	50
3.7 Coleta das informações.....	51
3.8 Tratamento e Análise dos dados.....	53
3.9 Critérios para agrupamento dos docentes formadores.....	54
IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	58
4.1. As experiências pessoais com a prática esportiva e a Educação Física Escolar: as pré-concepções de avaliação.....	58
4.1.1 Experiências pessoais com a prática esportiva.....	59
4.1.2 Experiências pessoais na Educação Física do ensino fundamental e médio.....	60
4.2. Avaliação na formação inicial em Educação Física.....	62
4.2.1 As tendências de avaliação e os ciclos de desenvolvimento profissional.....	62
4.2.2 As tendências de avaliação e os eixos curriculares.....	64
4.2.3 O papel da avaliação na formação de professores de Educação Física: a opinião dos docentes formadores.....	67
4.2.4 Concepções de avaliação na formação inicial em Educação Física.....	69
4.2.5 Objetivos da avaliação na formação inicial em Educação Física.....	71

4.2.6 Procedimentos de avaliação na formação inicial em Educação Física.....	73
4.2.7 Quantidade de avaliações realizadas por bimestre na formação inicial em Educação Física	78
4.2.8 Dificuldades encontradas durante o processo de avaliação na formação inicial em Educação Física.....	79
4.3 Experiências pessoais na formação inicial em Educação Física.....	81
4.3.1 Procedimentos avaliativos vivenciados na formação inicial.....	83
4.3.2 Discussões na formação inicial sobre a temática.....	85
4.3.3 Papel da avaliação na formação de professores de Educação Física.....	86
4.3.4 Impacto da formação inicial na estruturação das práticas avaliativas.....	89
4.4 Implementação de práticas avaliativas na Educação Física: características e dificuldades.....	92
4.4.1 Concepções de avaliação na Educação Física escolar.....	93
4.4.2 Objetivos da avaliação na Educação Física escolar.....	96
4.4.3 Procedimentos de avaliação na Educação Física escolar.....	98
4.4.4 Quantidade de avaliações realizadas por bimestre na Educação Física escolar.....	101
4.4.5 Dificuldades encontradas na implementação do processo avaliativo na Educação Física escolar.....	101
V. CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	121

LISTA DE ANEXOS

Anexos	Página
1. Termo de consentimento livre e esclarecido para professores e egressos do curso de Educação Física.....	122
2. Roteiro da entrevista semi-estruturada para professores e egressos do curso de Educação Física.....	124
3. Roteiro da entrevista semi-estruturada para professores e egressos do curso de Educação Física.....	126
4. Significado dos nomes utilizados para os participantes da investigação.....	128
5. Carta de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Modalidades de avaliação.....	26
2. Sistemas de notas.....	28
3. Tendências de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar.....	36
4. Perfil dos participantes da investigação.....	48
5. Período e duração das entrevistas realizadas.....	53
6. Distribuição dos egressos e docentes por ciclo de desenvolvimento profissional.....	55
7. Distribuição por eixo curricular e os ciclos de desenvolvimento profissional dos docentes formadores.....	57
8. Tendências de avaliação e os ciclos de desenvolvimento profissional.....	63
9. Enquadramento das tendências de avaliação conforme os eixos curriculares.....	65
10. Papel da avaliação na formação de professores de Educação Física segundo os docentes formadores.....	68
11. Concepções de avaliação na formação inicial em Educação Física.....	70
12. Objetivos da avaliação na formação inicial em Educação Física.....	71
13. Procedimentos de avaliação na formação inicial em Educação Física.....	74
14. Papel da avaliação na formação de professores de Educação Física.....	87
15. Influências na estruturação das práticas avaliativas.....	89

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 O problema e sua Importância

O processo de estruturação da prática pedagógica, e especificamente das práticas avaliativas em Educação Física, assemelha-se ao processo de metamorfose que sofre a lagarta para se transformar em borboleta e alçar vôos cada vez mais altos e seguros, porque durante o período de formação profissional e conseqüente estruturação das competências necessárias à prática pedagógica, ocorrem intensas transformações com o futuro profissional.

No que se refere ao processo de estruturação das práticas avaliativas adotadas na Educação Física, em geral inicia-se com as pré-concepções incorporadas através das experiências vivenciadas em relação à avaliação no ensino fundamental e médio, assemelhando-se a uma lagarta em sua fase primária e inicial de vida.

Contudo, a partir da entrada no curso de formação inicial o estudante vivencia um processo de modelação, que ocorre através do contato com os conteúdos e discussões desenvolvidas nas diversas disciplinas curriculares. Neste período podem ocorrer modificações ou consolidações das concepções iniciais, como acontece no casulo que abriga a lagarta, em seu período de dormência ou reflexão, e a partir do qual se espera que as transformações mais significativas aconteçam, e que a lagarta transforme-se em uma linda e perfeita borboleta.

O processo encerra-se então com o ingresso no mercado de trabalho e o impacto com a cultura docente já instalada que gera outras adaptações do professor de Educação Física para a implementação da sua prática pedagógica, especialmente o processo de avaliação, quando a borboleta sai do casulo e tenta alçar seus primeiros vôos para explorar e interagir com o ambiente em que está inserida.

Esses vôos inicialmente quase sempre são difíceis e geram medo, dúvidas e incertezas. Da mesma forma, ao analisar o processo de implementação das práticas avaliativas na intervenção pedagógica de professores de Educação

Física, percebe-se, que em todos os níveis de ensino, ele é cercado de contradições caracterizando-se como elemento gerador de inúmeras reflexões e discussões sobre o assunto.

As principais discussões dizem respeito tanto à forma reducionista, autoritária, classificatória e quantitativa dos sistemas de avaliação já instituídos, quanto à compreensão da avaliação apenas como um produto final da aprendizagem escolar.

No que se refere à construção dos documentos oficiais destinados à educação, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da Lei 9394/96 propõem no seu artigo 24, um modelo de avaliação com caráter contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados adquiridos ao longo do período sobre as eventuais provas finais.

Em contrapartida, as características das práticas avaliativas implementadas pelos professores de Educação Física na atualidade, identificadas pelos estudos de Bratfische (2003) e Souza (1993), tanto no ensino fundamental e médio, quanto no superior, direcionam-se na maioria das vezes exclusivamente à verificação do aprendizado pela análise da capacidade de retenção de informações e reprodução de movimentos técnicos, desconsiderando-se o desenvolvimento e progresso global do aluno.

No caso específico do ensino superior, esta situação pode ser considerada agravante, já que neste nível de ensino existe a preocupação em desenvolver competências para a formação de futuros professores.

Pesquisas realizadas por Rombaldi e Canfield (1996) com cursos de graduação em Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, demonstraram que o sistema de avaliação implementado pelos professores possuía o objetivo principal de classificar os alunos, apesar de teoricamente abordarem a concepção, as finalidades, as funções e objetivos da avaliação em uma perspectiva progressista.

Os cursos de formação inicial exercem grande influência na vida do futuro professor. No decorrer de todo o processo de formação profissional as experiências vivenciadas pelo indivíduo na escola e fora dela também produzem influência direta na estruturação da futura atuação profissional. Tanto as expectativas que os estudantes trazem consigo com relação à profissão

escolhida, antes mesmo de entrar para um curso universitário, quanto às experiências vivenciadas anteriormente podem influenciar nas decisões a serem tomadas durante o processo de formação o que afetará de forma contundente a estruturação da sua prática pedagógica na Educação Física.

Todavia, na opinião de Crum (1993), as aprendizagens desenvolvidas pela observação no decorrer da vida do ser humano produzem impacto maior do que a participação em cursos de formação inicial, visto que o tempo em que o indivíduo se dedica à formação inicial é infinitamente menor que a de todos os anos em que aprendeu observando o cotidiano social. Sendo assim, os cursos de formação inicial em Educação Física apresentariam fraco impacto no processo de formação profissional por não se constituírem instrumentos capazes de conduzir os profissionais da área a uma concepção claramente orientada para o ensino devido à falta de consistência e aproximação da realidade profissional, assim como divergências ideológicas do corpo docente.

Os conhecimentos e experiências prévias que se desenvolvem através da observação e do tratamento da informação pelos alunos, em resposta aos estímulos de ensino do professor, de acordo com Gonçalves (1993) determinam as motivações e expectativas do indivíduo em seu processo de formação profissional. Para Leal e Carreiro da Costa (1997) quanto mais profundo for o conhecimento sobre o indivíduo em formação, mais facilmente será possível atender as suas expectativas e assim criar um clima de ensino mais adequado.

O processo de formação de professores, segundo Pacheco e Flores (1999), envolve complexas mudanças de natureza cognitiva, afetiva e comportamental, que se processam ao longo do percurso da formação profissional.

A formação de professores situa-se em um contexto sócio-político-econômico que vem sofrendo profundas mudanças curriculares para atender a novas demandas e constantes transformações da profissão, especialmente após os anos de 1970. Apesar disso, os cursos de formação inicial têm possibilitado ao estudante a estruturação de conhecimentos teóricos e práticos que norteiam a prática pedagógica do futuro profissional.

Durante o curso de graduação, as oportunidades de aprendizagem direcionam-se, em sua maioria, ao processo de ensino dos conteúdos da Educação Física, em que são abordados conteúdos, objetivos, métodos de ensino

e procedimentos de avaliação.

No que se refere aos procedimentos de avaliação, tanto as experiências vivenciadas através das práticas avaliativas utilizadas por professores, quanto discussões relacionadas ao tema desenvolvidas nas disciplinas que compõem a estrutura curricular podem influenciar na construção da prática pedagógica de futuros profissionais egressos de cursos de graduação tornando-se necessárias discussões e reflexões mais profundas sobre o tema.

Sendo assim, a presente investigação justificou-se a partir da preocupação em demonstrar a necessidade de implementação de um debate mais consistente sobre o processo de avaliação da aprendizagem implementado nos cursos de formação de professores de Educação Física e a sua influência na estruturação da futura prática pedagógica dos profissionais e procurou responder o seguinte problema:

Como são estruturadas as práticas avaliativas implementadas na Educação Física Escolar pelos egressos do curso de Educação Física da Unioeste?

Também foram identificadas as seguintes questões norteadoras:

- Quais as principais características (concepções, objetivos e procedimentos) das práticas avaliativas implementadas na Educação Física Escolar pelos egressos do curso de graduação em Educação física da UNIOESTE?
- Quais as principais características (concepções, objetivos e procedimentos) das práticas avaliativas implementadas na formação inicial em Educação Física da UNIOESTE?
- Existem similaridades ou divergências nas práticas avaliativas implementadas pelos docentes formadores de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional em que se encontram e o eixo curricular em que atuam no curso de Educação Física?
- Qual é a contribuição das experiências pessoais anteriores (prática esportiva e ensino fundamental e médio) e da formação inicial em Educação Física para a estruturação das práticas avaliativas?
- Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos egressos do curso de Educação Física na implementação das suas práticas avaliativas na Educação Física Escolar?

1.2 Objetivos

- Analisar o processo de estruturação das práticas avaliativas implementadas na Educação Física Escolar pelos egressos do curso de Educação Física da UNIOESTE.

Para tanto foi necessário:

- Caracterizar as concepções, os objetivos e os procedimentos de avaliação adotados na formação inicial e na Educação Física Escolar pelos egressos do curso de graduação em Educação Física da UNIOESTE;
- Comparar as práticas avaliativas (concepções, objetivos e procedimentos) implementadas pelos professores da formação inicial em Educação Física na UNIOESTE, considerando os eixos curriculares em que atuam e os ciclos de desenvolvimento profissional em que se encontram na carreira docente;
- Analisar a contribuição das experiências pessoais anteriores e da formação inicial na estruturação das práticas avaliativas implementadas na Educação Física Escolar pelos egressos da UNIOESTE;
- Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos egressos do curso de Educação Física na implementação das suas práticas avaliativas na Educação Física Escolar;

O presente estudo foi organizado, conforme Bastos et al. (2000) em cinco capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a parte introdutória do estudo, os questionamentos iniciais, os objetivos e a justificativa. O segundo capítulo destina-se à revisão de literatura, através da demonstração e análise do estado atual do conhecimento sobre o tema proposto para o estudo. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no estudo para coletar e analisar as informações, com o intuito de responder ao problema inicial e os objetivos propostos. No quarto capítulo são discutidos os resultados da investigação, dialogando com a literatura da área. O quinto capítulo apresenta de forma sintetizada as considerações finais sobre o estudo.

1.3 Definição de Termos

Para uma melhor compreensão do estudo considera-se importante definir alguns termos.

Prática Pedagógica: Cotidiano do professor na preparação e execução do ensino (Cunha, 1995).

Formação Inicial: É entendida como o período durante o qual o professor adquire os conhecimentos científicos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (Carreiro da Costa, 1996).

Avaliação da Aprendizagem: “é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana, é assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência natural ou instintiva de sobreviver”. (Belloni, 2000:14)

Eixo curricular: conjunto de disciplinas advindas de áreas de estudos afins utilizados para desenvolver conhecimentos específicos em um curso de formação inicial.

Ciclos de desenvolvimento profissional: o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo de transição, evolução ou progressão de fases ou ciclos de desenvolvimento, influenciado tanto por fatores maturacionais do próprio indivíduo quanto por fatores interativos das características pessoais através do estilo de vida individual e dos estímulos ambientais. (Nascimento & Graça, 2003)

Cultura docente: processo construtivo onde os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. (Molina Neto, 1992)

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo realizou-se, inicialmente, análise sobre o conhecimento geral desenvolvido pelas Ciências Humanas e Sociais sobre a avaliação da aprendizagem. Em seguida, houve a preocupação em abordar a problemática da avaliação na Educação Física. E, finalmente, contextualizou-se a formação inicial em Educação Física e a problemática da avaliação da aprendizagem.

A teoria nesta investigação foi considerada como um mapa que guiou as decisões e direcionou o trabalho, um roteiro que permitiu explorar os espaços teóricos que se apresentaram com mais afinidade, servindo os interesses da investigação.

Os mapas, de acordo com Gomes (2004), podem fornecer ao investigador o contexto que servirá de referência para interpretar os dados e direcionar a sua abordagem.

2.1 Avaliação da aprendizagem

As discussões atuais em torno da avaliação são intensas na tentativa de definir o significado primordial de sua prática na ação educativa, já que, apresentam-se diversos os entendimentos do que seja avaliar.

2.1.1 O que significa avaliar: conceitos e definições

Existem inúmeros conceitos e definições atribuídos à avaliação educacional. Alguns enfatizam a dimensão medida, enquanto outros visam ao aspecto de julgamento, juízo de valor, ou ainda, premiam as duas posições.

Na perspectiva de compreender avaliação como medida, Thorndike e Hagen (citados por Sant'anna, 1993, p.177), conceituam avaliação como, "descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito". Da mesma maneira, Bradfield e Moredock (citados por Sant'anna, 1993, p.177), sugerem que, "Avaliação significa atribuir

um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica”.

Em contrapartida, com o intuito de conceituar avaliação, mas na dimensão de juízos de valor, Brighenti (citado por Dalmás, 1994, p.104) considera que, “A avaliação busca confrontar os resultados desejados com os alcançados, para analisar as causas dos acertos e dos desvios ocorridos. Consiste em detectar as falhas da organização e de emprego de recursos, a falta de adaptação à realidade, bem como a falha das políticas e das estratégias”.

A avaliação, sob esta perspectiva, pode ou não ser baseada em medida. Quando baseada na medida, vai além de uma descrição quantitativa, acrescentando-lhe um julgamento de valor.

Avaliar, para Rabelo (1998, p.11) “é indispensável em toda atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação. A avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação.”

Belloni (2000) salienta que:

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana, é assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência natural ou instintiva de sobreviver. (p.14)

Considerando as definições já citadas, o ato de avaliar pode ser entendido como um posicionar-se constante frente ao realizado, confrontando-o com o desejado. Para tanto, torna-se necessário partir do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, para ser posteriormente avaliada novamente. Sendo assim, a avaliação, deve oferecer informações para processar a melhoria do planejamento na ótica da eficiência e da eficácia.

2.1.2 Correntes de avaliação da aprendizagem no Brasil

Ao longo dos anos, diversas foram as correntes de avaliação que surgiram no contexto educacional do Brasil, cada qual elaborada e idealizada por um ou mais educadores preocupados com as questões avaliativas que permeiam as relações humanas e educativas.

Desde os anos 30, de acordo com Lima (1999) havia uma influência muito forte na avaliação educacional brasileira da psicologia aplicada, com imensa proliferação de testes padronizados, baseados no ideário behaviorista americano.

Na formação de professores, a ênfase era dada na construção dos instrumentos avaliativos. A utilização da Taxionomia de Bloom (1983) para avaliar através de categorias ou níveis de habilidades cognitivas era muito disseminada. As categorias classificavam-se em:

- Conhecimento: que evoca apenas informação, reprodução do conteúdo que foi apresentado; privilegia a memorização.
- Compreensão: que exige não somente a memorização, mas a compreensão do conteúdo para afirmá-lo de outra forma.
- Aplicação: que usa abstrações em situações particulares e concretas; privilegia a resolução de problemas.
- Análise: para este nível são necessários os anteriores, já que exige o desdobramento do conhecimento em seus elementos ou partes constituintes.
- Síntese: combina elementos e partes para formar pontos de vista; o objetivo é desenvolver e analisar a criatividade dos alunos.
- Avaliação: este nível exige fazer julgamento, justificar um procedimento ou posição assumida.

Entretanto, conforme Lima (1999) a partir de meados dos anos 1970, Saul começa a utilizar no processo avaliativo a ótica qualitativa e propõe o que chamou de avaliação emancipatória. As correntes qualitativas passam então a questionar as limitações dos testes padronizados na compreensão integral da aprendizagem, ou seja da análise apenas quantitativa do processo, advinda das correntes positivistas.

Sobre a discussão do aspecto qualitativo, Luckesi (1997) adota as proposições de Saul e segue construindo na perspectiva qualitativa uma proposta de avaliação diagnóstica, a qual teria função de qualificação do educando e não

de classificação, efetivando-se como instrumento para a democratização do ensino.

No mesmo sentido das discussões de Luckesi, em meados de 1990, Franco analisava o processo avaliativo por duas categorias, o objetivismo e o subjetivismo. A primeira caracterizava-se pela corrente quantitativa e o paradigma positivista. A segunda pela predominância do sujeito sobre o processo de conhecimento.

Na opinião de Franco (citado por Lima, 1999), a ênfase no subjetivismo em detrimento ao objetivismo na avaliação proporcionou evolução em vários aspectos, já que questiona a aplicação de testes padronizados, valoriza a auto-avaliação, permite questões abertas, onde o sujeito constrói sua própria resposta. Contudo, do ponto de vista crítico a ênfase no subjetivismo produz preconceito contra a quantificação, análises abstratas e centradas apenas no indivíduo.

A autora desenvolve então sua proposta que chamou de Vínculo indivíduo/sociedade, analisada por Lima (1999) como equivocada e contraditória, visto que as discussões direcionam-se para as relações de trabalho da teoria de Marx, que não pode ser apenas transposta para a escola, pois a realidade da criança precisa ser distinta daquela vivenciada pelo adulto.

Um estudo que apresenta maior aproximação com os fenômenos escolares é o de André (1990), que propõe a verticalidade e horizontalidade das relações no âmbito educacional, assim como a criação de espaços no seu cotidiano para sua organização e planejamento.

Ainda na década de 90, um importante estudo na opinião de Lima (1999) penetra os labirintos das práticas pedagógicas, intitulado "Papel e função do erro na avaliação escolar", desenvolvido por Davis e Espósito.

Esse estudo conduz a novas formas de estudar a avaliação escolar, já que indica resoluções de questões práticas reais na escola e no ato de avaliar. O erro é considerado construtivo e sistemático, sendo que pode acontecer por três possibilidades: 1-"a criança possui a estrutura de pensamento necessário à solução da tarefa, mas selecionou procedimentos inadequados para tal", 2 - "a criança errou porque a estrutura de pensamento que possui não é suficiente para solucionar a tarefa" e 3 - "a criança errou porque não possui a estrutura do pensamento necessária à solução da tarefa, de onde decorre uma impossibilidade de compreender o que lhe é solicitado".

Todas essas correntes acompanharam a história do processo educacional até o presente momento, em todas as áreas de conhecimento. Na Educação Física esse processo foi percebido e vivenciado da mesma maneira, embora descrito por outros autores mais próximos desta área de conhecimento, como Souza (1993) por exemplo.

Para compreender o processo de avaliação em sua integralidade, torna-se necessário analisar todas as suas dimensões e características. Desta maneira, questões iniciais relacionadas a o quê, porquê, como e quando avaliar emergem da prática pedagógica escolar. Tais questões, remetem o educador a refletir em primeiro momento sobre as diferentes abordagens que a avaliação assume no processo de ensino-aprendizagem e que caracterizam as modalidades de avaliação.

2. 1.2.1 Modalidades de avaliação da aprendizagem

A opção em adotar uma ou outra modalidade de avaliação no decorrer do processo ensino-aprendizagem pelo professor é influenciada por sua concepção de homem, mundo e educação.

Numa análise geral, independente da modalidade escolhida, a avaliação permite ao professor agrupar os elementos necessários para que ele possa se tornar um “guia” na aprendizagem do aluno, permitindo verificar em que ponto se encontra o aprendiz e em que aspectos o aluno deve melhorar.

Em relação às diferentes modalidades de avaliação, de acordo com Piletti (2000) e Sant’anna (1993), pode-se destacar três principais, a avaliação diagnóstica, formativa e somativa (Quadro 1).

Avaliação diagnóstica	Avaliação formativa	Avaliação Somativa
é aplicada no início de uma unidade, semestre ou ano letivo.	é realizada ao longo do processo de ensino aprendizagem	é realizada no fim do processo de ensino-aprendizagem
Tem como função verificar o domínio de pré-requisitos, conhecimentos e habilidades necessárias para novas aprendizagens.	Compreende uma função controladora, visto que informa o professor e o aluno sobre o domínio gradativo e hierárquico de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, localizando as deficiências na organização do ensino	Possui uma função classificatória. Classifica os alunos ao final de uma unidade, semestre ou curso, segundo os níveis de aproveitamento, expressos em notas ou conceitos.
Fundamenta o planejamento	Permite reformulação e aperfeiçoamento da prática pedagógica.	Retroalimentação final

Quadro 1 – Modalidades de avaliação (Souza, 1993)

Todas as modalidades podem vir a contribuir com o processo de avaliação, desde que o professor saiba considerar corretamente os recursos da diagnóstica e da formativa durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, empregando no final a avaliação somativa.

Para tanto, torna-se necessário o domínio por parte do professor de conhecimentos específicos relacionados ao ato de avaliar, iniciando por análises e reflexões sobre as próprias funções da avaliação no processo de ensino aprendizagem.

2.1.3 Por que avaliar: objetivos e funções da avaliação da aprendizagem

As discussões atuais apontam para compreensão mais abrangente das funções da avaliação, visto que esta não se restringe somente a classificar os alunos conforme seu desempenho, mas oferece possibilidades também para diagnosticar e prognosticar, tanto em relação às competências e habilidades dos alunos, como do próprio processo de ensino-aprendizagem elaborado pelo professor.

A avaliação, de acordo com Sant'anna (1995), possibilita em primeiro momento diagnosticar para que, a partir disso, seja possível prognosticar com o intuito de planejar novos dispositivos didáticos que influenciam no desempenho futuro. Conforme a autora as funções gerais da avaliação são: fornecer as bases para o planejamento, possibilitar a seleção e a classificação de pessoal (professores, alunos, especialistas), ajustar políticas e práticas curriculares, facilitar o diagnóstico, melhorar a aprendizagem e o ensino, estabelecer situações

individuais de aprendizagem, interpretar os resultados, promover e agrupar alunos.

A função das práticas avaliativas é interagir com os alunos com o intuito de compreender o processo de aprendizagem, identificando a origem das dificuldades, resistências e avanços, apesar de que em muitos momentos a avaliação segundo Zabala (1999), é utilizada como um instrumento de sanções, onde o sujeito avaliado é somente o aluno, e o objeto caracteriza-se como as aprendizagens desenvolvidas conforme conteúdos mínimos.

A utilização de provas como forma de ameaça ou castigo à indisciplina, conforme Luckesi (1997), não tem relação com o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos, mas com doutrinação através do medo que age como controlador social para ações indesejáveis.

A partir do momento em que se exercer a avaliação como uma função meramente classificatória e burocrática, “persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre com o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.” (Hoffmann, 2000, p. 18)

Ao contrário, Perrenoud (1999) afirma que a avaliação não é um fim em si, mas necessita ser compreendida como um processo de acompanhamento e julgamento sistemático de toda a atividade de ensino, visto que todo o processo de avaliação é apresentado aos alunos de forma resumida representada através de números, denominada nota.

Desde muito tempo a nota caracteriza o processo de avaliação da aprendizagem, mas o verdadeiro papel da avaliação é de contribuir nas decisões de natureza educacional tanto no que se refere ao ensino, aprendizagem, como no planejamento.

2.1.3.1 Resultados da avaliação da aprendizagem

Os resultados obtidos através do processo avaliativo geralmente demonstram-se por meio de “símbolos somáticos numéricos ou quase numéricos

que caracterizam a performance dos estudantes em seus esforços educacionais” chamados de notas. (Thorndike, citado por Depresbiteris, 1989, p. 52)

Um sistema de notas é um meio de comunicar aos outros o progresso da aprendizagem do aluno. É parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não pode ser separado das outras funções do programa institucional. A principal função das notas é fornecer informações sobre o desempenho dos alunos em um curso ou em parte dele.

Dentre os sistemas de notas mais comuns, três destacam-se, segundo Medeiros citado por Depresbiteris (1989): a medida referente às normas, medida referente a critério e medida auto-referente (Quadro 2).

Medida referente às normas	Medida referente a critério	Medida auto-referente
O que se apóia nas diferenças individuais e compara os resultados de cada aluno com os demais companheiros de turma	O que confronta os resultados obtidos por um aluno com padrões previamente fixados, iguais para todos	O que compara o rendimento do aluno com seu próprio rendimento anterior, ou com o seu potencial
Corresponde a uma visão pragmatista, que acentua os valores e conseqüências da educação	Aproxima-se de uma concepção behaviorista, onde o aluno conhece precisamente o que se espera dele, em que seqüências as experiências de aprendizagem serão apresentadas e os critérios pelos quais os seus resultados serão apreciados	Concepção construtivista.
Importância atribuída centra-se na identificação precoce dos pontos fortes e fracos de cada aluno.	Interesse em saber se os alunos atingiram os padrões desejados, sem se preocupar em comparar a qualidade do trabalho de uns com os outros	A preocupação central está nos valores, interesses e dignidade de cada aluno como ser humano.

Quadro 2– Sistemas de notas

Sistemas de ensino, profissionais da educação, professores, pais e alunos, na opinião de Hoffmann (2000) têm suas atenções centradas na promoção do estudante de uma série para outra. Os pais estão sempre voltados para a promoção de seus filhos, na expectativa de que tenham boas notas para serem aprovados.

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. Ao iniciar um ano letivo, estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar. Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para outra.

Em contrapartida, compete a um sistema de notas demonstrar de maneira resumida e simbólica se os objetivos estão sendo atingidos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, apresenta-se necessário a todos os envolvidos no contexto educacional (pais, alunos e professores), analisar não apenas as notas obtidas, mas realizar um acompanhamento mais contínuo para notificar a evolução ao indivíduo em relação aos conteúdos de ensino.

Para que a avaliação seja coerente com todo o processo de ensino-aprendizagem, é preciso em primeiro momento estabelecer o que se vai avaliar, para então selecionar o instrumento a ser utilizado, para que este seja condizente tanto se for direcionado a aspectos quantitativos quanto qualitativos.

A prática da avaliação consciente, só será possível na medida em que tanto os professores, quanto os alunos e pais, estiverem efetivamente interessados na aprendizagem do educando.

2.1.4 Como avaliar: procedimentos e etapas da avaliação da aprendizagem

De modo geral, pode-se definir em quatro etapas os passos utilizados na avaliação da aprendizagem. Conforme Piletti (2000, p.95) o primeiro passo ou etapa é determinar o que vai ser avaliado.

Nessa etapa o professor indica claramente quais as dimensões do comportamento que irá avaliar, seja a aquisição de conhecimento ou de habilidades, atitudes e interesses.

Identificar o que se irá avaliar é fator determinante para desenvolver as etapas posteriores, já que a natureza do que se irá avaliar determina em grande parte, a seleção de condições, critérios, técnicas e instrumentos de avaliação.

Além de determinar o que vai ser avaliado, Piletti (2000) indica como segunda etapa ou passo: “Estabelecer os critérios e as condições para avaliação”, e esclarece que os critérios são as bases do julgamento e devem ser formados de maneira precisa e objetiva.

No processo de avaliação da aprendizagem, de acordo com Depresbiteris (1989), pode-se utilizar dois tipos de critérios: absoluto e relativo. A avaliação baseada em padrões absolutos é chamada avaliação referente ao critério, e a baseada em padrões relativos é chamada avaliação baseada em normas.

A avaliação baseada em critérios verifica o desempenho do aluno em relação aos objetivos, enquanto a avaliação baseada em normas tem por finalidade verificar a posição do aluno em relação ao grupo, sendo mais apropriada a um sistema classificatório.

A partir do momento em que a escola pratica uma avaliação normativa, segundo Perrenoud (citado por Depresbiteris, 1989), reforça as desigualdades, já que o professor estará ensinando mais lentamente a um grupo em média mais fraco e ensinando mais depressa a um grupo mais forte, o que levará a um aumento das diferenças entre os alunos.

Para a interpretação dos resultados na avaliação baseada em critérios, a nota representa uma porcentagem de alcance em relação aos objetivos estabelecidos, enquanto na avaliação baseada em normas o significado da nota está relacionado à média do grupo. Luckesi (1988), salienta a necessidade de utilizar o critério como exigência de qualidade e não como forma de autoritarismo do professor para com o aluno.

O estabelecimento dos critérios no processo de avaliação, para Perrenoud (citado por Depresbiteris, 1989), se especifica em razão dos próprios valores do professor.

Contudo, o autor realça algumas indicações gerais referentes ao estabelecimento de critérios que considera universais e que podem ser levados em consideração por todos, tais como: os critérios devem corresponder ao estágio evolutivo do aluno, serem estáveis, serem atualizados de acordo com as descobertas científicas e valores culturais. Além disso, é importante ao professor ser cuidadoso no exercício ou julgamento dos critérios da avaliação, visto que o nível de aprendizagem do aluno depende muito do que o professor irá avaliar.

Após o estabelecimento dos objetivos e dos critérios necessita-se, para Piletti (2000), partir para a terceira etapa que consiste em selecionar as técnicas e instrumentos de avaliação.

A avaliação, segundo Tyler (citado por Brancher e Nascimento, 2003), envolve a obtenção de mudanças de comportamento nos estudantes, visto que, o que se pode medir são comportamentos que denunciam se houve ou não aprendizagem.

Torna-se impossível medir tudo o que se aprendeu, portanto, as técnicas e instrumentos a serem utilizados precisam ser variados, como: provas objetivas,

subjetivas, trabalhos, debates, entre outros, para atingir o maior número de dados, tanto de natureza quantitativa como qualitativa.

A constância das avaliações também é importante, já que fornece maior número de amostras do conjunto.

A escolha do instrumento ou mecanismo de avaliação depende dos objetivos e do tipo de informação que se pretende coletar em cada etapa do período letivo.

O papel dos instrumentos de avaliação, é de coletar dados sobre o desempenho do aluno para análise posterior.

A quarta etapa da avaliação, para Piletti (2000) refere-se finalmente à realização de aferição dos resultados obtidos que consiste em verificar se o que se pretendia foi alcançado, com fins de melhoria das ações do professor e do desempenho dos alunos.

Nesta etapa a abordagem dos dados quantitativos precisa se caracterizar qualitativa, visto que há necessidade de reflexões sobre os resultados obtidos.

Em qualquer das etapas do processo de avaliação torna-se imprescindível que desde o princípio as reflexões se realizem em conjunto (professor e aluno), para não influenciar negativamente na relação, já que a avaliação, através dos tempos, caracteriza-se como elemento de contradição e desavenças entre professor e aluno, o que compromete a sua relação no cotidiano escolar.

2.1.5 A relação professor x aluno no processo de avaliação

Ser avaliador, de acordo com Bonniol (2001) significa ter o poder de fazer, de conduzir ou de participar da avaliação.

Nas relações construídas entre o aluno e o professor no processo de avaliação, Sant'anna (1995, p.27) afirma que "o aluno não é um indivíduo passivo assim como o professor não é a autoridade que decide quais os conhecimentos que o aluno precisa desenvolver. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas identificando através dos erros e acertos as melhores alternativas para o sucesso."

A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, para Hoffmann (2000) parte de duas premissas básicas:

“Confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Para uma nova perspectiva de avaliação o educador necessita desenvolver uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. Uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento, através de uma visão, ao mesmo tempo ampla e detalhada de sua disciplina.” (p.19)

Em contrapartida, percebe-se no contexto real, por parte do sujeito que avalia, de acordo com Hoffmann (2000, p.20) dificuldades em considerar as limitações do avaliado, já que, pensar como o aluno pensa e porque ele pensa dessa forma não é tarefa costumeira dos professores, sendo que, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de apropriação de conteúdos.

O ato de avaliar, para Luckesi (1997) implica coleta, análise e síntese dos dados acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade estabelecido para aquele tipo de objeto. A avaliação, diferentemente da verificação ou examinação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto exigindo decisão do que fazer ante ou com ele.

Atualmente, os resultados da aprendizagem têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando expressa em sua aprovação ou reprovação. Raramente, conforme Luckesi (1997), apenas em situações reduzidas e específicas, encontramos professores que fogem a esse padrão usual fazendo da aferição da aprendizagem um efetivo ato de avaliação.

A partir dessas observações, percebe-se que a prática educacional brasileira opera, em quase sua totalidade como verificação ou exames utilizando o processo de aferição da aprendizagem de forma negativa desenvolvendo nos estudantes o medo e a constante ameaça da reprovação.

No processo avaliativo, segundo Luckesi (2002), interessa o que estava acontecendo antes, agora e o que acontecerá depois com o educando, o que desenvolve um olhar do professor como um ser em desenvolvimento e construção permanente.

O ideal, conforme Luckesi (1997), seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria acontecer com a aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. A avaliação, seria um mecanismo pelo qual o professor detectaria os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos e trabalharia para atingir a qualidade ideal mínima necessária.

A avaliação no meio escolar para Perrenoud (1999) é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência. Neste processo os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida pelo professor e os melhores alunos.

Na Educação Física esta problemática é percebida com clareza e em diversos momentos das aulas, especialmente nas atividades práticas, já que rapidamente identifica-se o aluno não tão forte, ou tão rápido, ou tão habilidoso, mas ao contrário evidencia-se logo o aluno com vocabulário ou experiências motoras maiores, o que influencia o professor a estabelecer hierarquias, tendo como base o nível mais alto, mais complexo.

2.2 Avaliação na Educação Física

É comum que a avaliação da aprendizagem em Educação Física se restrinja em medir a condição física e a capacidade psicomotora do aluno. Essas dimensões são observadas mais claramente durante as aulas, contudo, revelam-se não menos importantes neste processo os aspectos cognitivos e afetivos dos discentes.

A Educação Física escolar esteve relacionada ao esporte assumindo valores do mundo capitalista como rendimento, competição e eletização. O processo de avaliação centrava sua função em selecionar talentos, futuros campeões, transformando o homem em um objeto a ser medido e observado.

O ser humano caracteriza-se pela globalidade de todas as dimensões. Contudo, a medida em que o professor no decorrer do processo de ensino e

aprendizagem e conseqüentemente na avaliação considera os domínios separadamente corre o risco de parcelar o ser humano.

Da mesma forma, a partir do momento em que a avaliação é realizada pelo professor que não tem clareza do que pretende com ela, o processo fica sem sentido algum, tanto para o avaliador, quanto para o avaliado.

Além disso, quando a avaliação é compreendida como uma atividade metodológica que consiste simplesmente na coleta e combinações de dados relativos ao desempenho, configura-se no docente uma concepção autoritária do processo de ensino da Educação Física, impregnada de arbitrariedade, sendo o principal critério de avaliação o modelo comum de performance ou sucesso em competições.

Os estudos realizados em relação ao tema avaliação em Educação Física, têm apresentado como preocupação principal os métodos e técnicas usados com fins classificatórios e seletivos. Tais formas de avaliação implicam comparação entre os alunos prestigiando os de melhores habilidades e capacidades físicas.

A avaliação, para Pereira (citado por Bratfische, 2003), não deve ter a intenção de expor os alunos a situações de constrangimento e nela deve-se tomar cuidado para que não acabe por afastar os alunos da prática das atividades propostas.

As práticas avaliativas predominantes no contexto educacional atual priorizam o domínio psicomotor e a aptidão física, o que demonstra o desconhecimento por parte dos professores das indicações dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (2004) sobre a avaliação, em que os principais aspectos a serem avaliados dizem respeito à capacidade do aluno de enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa; estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva; valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem.

Um instrumento de avaliação que atende a expectativa de compreender todos estes aspectos, conforme Carmo et al (1987), é a auto-avaliação que proporciona momento de reflexão do educando sobre suas contribuições para o crescimento individual e do grupo.

Refletir sobre seu próprio desempenho pode ser uma das melhores formas de alterar a conduta e o posicionamento sobre o processo de construção de conhecimentos.

Por vezes, a avaliação é colocada como apenas o cumprimento de uma exigência burocrática, que exige a aplicação de provas, sua correção e a atribuição de notas ou conceitos, sem contribuir efetivamente com a melhoria dos aspectos que envolvem o processo ensino e aprendizagem (Carmo et al, 1987).

Concebida como um instrumento tanto de diagnóstico como de retroalimentação, a avaliação apresenta-se necessária em todas as etapas do ensino, já que aponta os erros ocorridos no momento em que acontecem permitindo uma recuperação imediata, tanto para o aluno como para o professor. Na avaliação, percebe-se imprescindível que a preocupação precisa centrar-se no educando de uma maneira globalizada, avaliando o aluno .

O incentivo e desenvolvimento de práticas avaliativas em que alunos e professores compartilhem responsabilidades no decorrer de todo o processo possibilita ao aluno, dentro de suas possibilidades, ser um elemento ativo, avaliando os companheiros, os professores, as atividades ensinadas e a si mesmo, o que contribui para a formação pessoal do educando.

Para tanto, o professor e os alunos poderão discutir os critérios a serem utilizados na avaliação. Essa abertura contribui para o entendimento do programa a ser desenvolvido naquele período do ano letivo, ampliando a compreensão dos alunos sobre os propósitos que busca o professor e responsabilizando assim, todos pela trajetória a ser percorrida.

Algumas concepções deveriam orientar, na opinião de Ferreira citado por Carmo et al (1987), a prática da Educação Física para alcançar alguns avanços como:

- A avaliação se faz por objetivos integralizados;
- Ênfase em avaliação diagnóstica e formativa;
- A avaliação deve fornecer informações qualitativas quanto ao domínio ou não dos objetivos;
- O aluno pode participar do processo de avaliação emitindo julgamentos sobre a qualidade do programa, do grupo e do docente;
- O aluno deve ser estimulado à avaliação recíproca e à auto-avaliação.

O fenômeno avaliação em Educação Física, de acordo com Bratfische (2003), precisa abranger a utilização de novos paradigmas que não podem ser fundamentados na quantificação de habilidades desenvolvidas, na performance ou na estética de seus praticantes, mas em como estes corpos “dicotomizados” como cognitivos e motores recebem e percebem a real importância desta disciplina no seu cotidiano.

2.2.1 Tendências de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar

Algumas tendências ou correntes avaliativas se apresentaram ao longo das décadas construindo a história da avaliação na área da Educação Física, assim como da própria prática pedagógica dos professores.

Optou-se em adotar a matriz analítica para as tendências de avaliação utilizada por Souza (1993) em seus estudos na área da avaliação em Educação Física, as quais se caracterizam como clássica, humanista-reformista e crítico-social (Quadro 3).

	Tendência Clássica	Tendência Humanista-Reformista	Tendência crítico-social
Concepção de avaliação	Avaliar é medir a quantidade e exatidão da retenção de informações	Avaliar é o processo individual de controlar a evolução da aprendizagem	Avaliar é julgar qualitativamente a participação mútua no processo de aprendizagem
Objetivos da avaliação	Avaliar aspectos físicos observáveis (valências físicas, habilidades esportivas e desenvolvimento motor)	Avaliar aspectos psicológicos (motivos internos da evolução pessoal)	Avaliar aspectos culturais e sociais da Educação Física
Funções da avaliação	Avaliação somativa	Avaliação formativa	Avaliação diagnóstica
Procedimentos de avaliação	Testes objetivos, provas práticas, que evidenciam a reprodução da informação ou habilidade	Auto-avaliação	Tarefas que envolvem reflexão e discussões coletivas.
Responsabilidade pela avaliação	Professor	Alunos	Professor e alunos

Quadro 3 : Tendências de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar (Souza, 1993)

A tendência clássica de avaliação, na opinião de Souza (1993), reflete a pedagogia tradicional e tecnicista de educação, já que privilegia no processo de avaliação a verificação quantitativa da extensão do conhecimento adquirido pelo aluno. A ênfase está no aspecto de medir especificamente as evidências observáveis do comportamento humano através da utilização de escalas métricas ou tabelas, sendo que nos resultados obtidos busca-se a congruência dos objetivos propostos no processo de aprendizagem.

Em contrapartida, o autor destaca que na tendência humanista-reformista de avaliação a preocupação centra-se nos aspectos internos do indivíduo, visto que ela privilegia as mudanças qualitativas internas do aluno. Para tanto utiliza em grande escala a auto-avaliação, pois através dela o próprio educando define e demonstra sua evolução a partir de uma constante reflexão sobre si mesmo, o que estimula a auto-realização.

Já a tendência crítico-social de avaliação, conforme Souza (1993) tem caráter progressista e preocupa-se em desenvolver mecanismos de transformação social, através da autonomia e participação democrática. O processo avaliativo busca constantemente diagnosticar para avançar, solucionando problemas e traçando caminhos alternativos. Estão presentes no processo de avaliação desta tendência e são analisados o aluno, o professor, a escola e a comunidade.

A compreensão do processo avaliativo como um todo, sua função e papel na educação podem se construir ainda na fase de estruturação da futura prática pedagógica dos professores de Educação Física durante o curso de formação inicial. Sendo assim, para melhor analisar as práticas avaliativas que os professores adotam, torna-se necessário levar em consideração o contexto do ensino superior que estes vivenciaram enquanto estudantes.

2.3 Avaliação na formação inicial em Educação Física

A formação inicial caracteriza-se como uma fase muito importante para o futuro docente, pois através dela é possível adquirir e desenvolver conhecimentos e atitudes indispensáveis para a atuação profissional.

Nos dias atuais o número de cursos de formação inicial, especialmente na área da Educação Física, vem se proliferando de forma intensa, com a aprovação

do Ministério da Educação para a criação de um número expressivo de Faculdades particulares em todo território nacional, o que consiste em um dos problemas da formação inicial, na opinião de Fensterseifer (1998), já que o aumento do número de cursos de Educação Física, e como consequência o número de vagas, vem gerando um excesso no mercado de trabalho de profissionais despreparados auxiliando para o rebaixamento da remuneração da área.

Da mesma forma, apresentam-se como problemas da formação inicial em Educação Física, conforme Nascimento (1998), a falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas, um freqüente mal-estar no ambiente acadêmico advindo da questão salarial, das condições de trabalho e do despreparo dos alunos, a fragmentação disciplinar e a qualidade na formação inicial e a heterogeneidade dos programas de formação profissional.

A formação inicial, para Castro (citado por Brancher, 2003) encontra-se em um contexto sócio-político-econômico que vem sofrendo profundas mudanças nas últimas décadas, especialmente após os anos de 1970, em que a Educação Física passou por diversas modificações curriculares para atender as novas demandas da profissão e as constantes transformações neste campo de atuação.

O momento histórico que antecede a virada do século, de acordo com Nascimento (1998), favorece a reflexão sobre as transformações ocorridas na Educação Física e Desportos no ensino universitário, através da reestruturação dos currículos baseados nas Novas Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação que se caracterizam pela dinamicidade, e ao mesmo tempo, por contradições e conflitos que revelam os estágios de evolução do pensamento da comunidade acadêmica da área.

Contudo, as dificuldades encontradas na elaboração de projetos pedagógicos de formação profissional universitária, segundo Nascimento (1998), não foram suficientes para evitar a proliferação indiscriminada de cursos de licenciatura e bacharelado em diferentes regiões brasileiras. A situação de homogeneidade do currículo mínimo foi substituída pela heterogeneidade. Há instituições que fornecem somente curso de licenciatura, outras que proporcionam a licenciatura e o bacharelado como cursos distintos e ainda há aquelas que fornecem o bacharelado e a licenciatura como um único curso, porém com caráter de complementariedade.

Existem diferentes modelos curriculares (diversidade) para uma mesma titulação, ou até mesmo diferentes titulações (bacharelado e licenciatura) desenvolvidos em um mesmo modelo curricular.

A concepção de um currículo para formação de professores, na opinião de Pacheco & Flores (1999), se inicia da análise concreta da função docente e correspondente tarefas de ensino e que se traduz na elaboração de um perfil funcional do professor, isto é, um perfil de competências. Sem a elaboração deste perfil, configurador das funções, dos papéis e das competências do professor pode existir uma explicitação dos pressupostos de formação ou uma clarificação do tipo/modelo de profissional que se pretende formar.

Para que os currículos de Educação Física sejam referenciais na formação profissional, conforme Medina (1983), deveriam se caracterizar como abertos e flexíveis, acompanhando as transformações e a evolução do conhecimento.

A formação inicial para Nascimento (1998) é a denominação freqüentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada ao exercício ou qualificação básica para a profissão, que inicia formalmente com o ingresso em um curso de nível universitário.

A formação de professores é entendida por Carreiro da Costa (1994) como o período em que estes adquirem os conhecimentos científicos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

Apesar dos conflitos e divergências que possam existir entre os docentes que estruturam os cursos de formação inicial, torna-se fundamental, neste processo que a comunidade acadêmica considere as reais necessidades dos futuros profissionais para a atuação no mercado de trabalho da área, ampliando os debates do nível da definição de disciplinas e aumento ou redução de carga horária para questões relacionadas à busca e produção de conhecimento, a aproximação da realidade do aluno, assim como a formação de sujeitos críticos e participativos.

Torna-se imprescindível, para Fensterseifer (1998), aos futuros profissionais de Educação Física assumir uma concepção de movimento e homem como uma unidade, privilegiando o desenvolvimento de capacidades de decisão, autonomia, criatividade, numa perspectiva de compreensão do homem como um todo, através de experiências históricas coletivas.

Em contrapartida, os cursos de Educação Física na sua maioria, para Oliveira (1997), na prática priorizam o aspecto técnico, em detrimento do aspecto pedagógico. Na sua maioria os docentes dos cursos não sabem ou não se interessam se o aluno sabe ensinar, mas sim, se ele consegue realizar os movimentos técnicos das diversas modalidades esportivas e de manifestações culturais do movimento humano, o que de acordo com Nascimento (2002), vive-se um momento de desafios em relação à Educação Física e de inquietação referentes à prática e atuação docentes nas instituições escolares, a regulamentação da profissão e os campos de trabalho conquistados pela área. Já a formação inicial apresenta-se desarticulada, desvinculada da realidade social concreta, privilegiando a formação desportiva e o desenvolvimento de habilidades motoras. Os currículos são organizados procurando atender os interesses do corpo docente e operacionalizados em disciplinas isoladas com conteúdos isolados.

O que dificulta mudanças em muitos casos é a própria história dos cursos de formação inicial. A origem dos cursos de graduação em Educação Física do Brasil, na opinião de Betti (1991), é militarista e baseada em culturas exteriores, especialmente européias, por isso ainda privilegiam a formação de preparadores físicos.

As práticas avaliativas na formação inicial por sua vez podem consolidar, nos futuros professores da área, a compreensão do ato de avaliar como um processo de reprodução, seleção, qualificação, deixando de lado o plano da formação humana.

Os cursos de formação de professores, segundo Fensterseifer (1998), podem abrir caminhos para construção de um novo projeto de humanização, através do qual sejam oportunizadas e provocadas análises, reflexões e discussões sobre o papel do professor enquanto construtor de uma prática pedagógica em sua globalidade.

Para tanto, na estruturação curricular e organização geral de um curso de formação em Educação Física, torna-se necessário refletir em primeiro momento, que perfil de profissional se quer formar, para então elaborar estratégias e metodologias de ação.

Durante muitos anos os cursos de graduação, na concepção de Fensterseifer (1998), basearam-se no pressuposto de que uma formação teórica

sólida garantiria uma prática conseqüente. Na atualidade, percebem-se intensas reflexões dos docentes dos cursos universitários na tentativa de se reorganizar e reestruturar para desenvolver uma formação profissional na perspectiva de teoria e prática entendida como uma unidade.

Essas reflexões se evidenciam nas discussões sobre as Novas Diretrizes Curriculares, bem como nas preocupações do Conselho Nacional de Educação (CNE) em estabelecer orientações básicas às mudanças curriculares. Além de permitir a incorporação de elementos que atendam as necessidades reais dos estudantes, as diretrizes buscam a harmonização curricular e assegurar a melhoria da qualidade do ensino superior.

As Novas Diretrizes Curriculares indicam, na reformulação dos currículos de Educação Física, a existência das Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares (PPCC) e das Atividades Curriculares Complementares (ACC), que se referem, de acordo com Pacheco & Flores (1999, p. 103) a “um conjunto de atividades diferenciadas que, integradas numa perspectiva interdisciplinar contribuem para que o aluno ou futuro professor se sensibilize, discuta e experimente situações educativas e didáticas, visto que, o objetivo é o desenvolvimento progressivo das competências docentes no exercício da prática pedagógica.”

Nesta perspectiva, a avaliação deve estar presente em todos os momentos de ensino desde o planejamento e construção dos conteúdos a serem desenvolvidos, e não ser pensada apenas como resultado final de todo o processo.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo foram abordados os aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos que foram adotados para o desenvolvimento da investigação. Para tanto, apresentaram-se inicialmente as questões teóricas referentes ao próprio método e sua justificativa de utilização. A seguir estão descritos os procedimentos empregados na investigação.

3.1 Escolha do método de investigação

Esta investigação tinha como tema norteador a avaliação em Educação Física que emergiu de reflexões acerca das práticas avaliativas adotadas pelos professores que ministravam aulas nessa disciplina na escola e utilizavam medidas de desempenho físico com a intenção de selecionar talentos ou futuros campeões, prática que denota uma compreensão de ser humano como objeto a ser medido e testado.

Com o intuito de aprofundar o nível de compreensão deste processo, estabeleceu-se, como ponto de partida, a análise da contribuição da formação inicial sobre a intervenção profissional, visto que esta possibilita ao estudante a estruturação de conhecimentos teóricos e práticos que nortearão a prática pedagógica do futuro docente, especificamente no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Tendo em vista o tema da investigação, idealizou-se uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de subsidiar as discussões de forma a não limitar as dimensões de análise e o próprio campo de observação, já que, conforme Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos acreditam que as situações são complexas, sendo assim, tentam descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação.

A pertinência da escolha pela pesquisa qualitativa está relacionada ao fato de que o seu processo de construção considera tanto as reflexões e experiências

teórico-metodológicas advindas da atuação pedagógica do pesquisador, como também a complexidade da problemática de avaliação na área da Educação Física.

Na atualidade, muitas são as discussões em relação à pesquisa qualitativa e quantitativa, especialmente na área das Ciências Humanas e Sociais. Gamboa (1995) considera que as discussões em relação a esse tema não podem se estabelecer apenas no nível técnico, visto que elas somente têm sentido dentro do enfoque epistemológico. Corroborando com este autor, Lüdke e André (2003) destacam a importância de refletir sobre questões epistemológicas, especificamente o que é ciência, o que é conhecimento científico, qual a postura do investigador frente ao conhecimento.

No que diz respeito à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) sublinham que apesar de utilizar-se da subjetividade tanto do pesquisador quanto do objeto, ela preenche os requisitos de uma investigação sistemática. Os autores ressaltam que a função do pesquisador “é de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p.67).

3.2 O mundo real da investigação

O mundo real desta investigação foi composto por um curso de formação inicial em Educação Física e estabelecimentos de ensinos fundamental e médio do município de Marechal Cândido Rondon – Paraná.

Os sujeitos participantes foram tanto estudantes, quanto docentes e egressos do curso de formação inicial em Educação Física da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que se encontravam imersos no tema da investigação, por constituírem a realidade educacional dos ensinos fundamental, médio e superior do município de Marechal Cândido Rondon - Paraná.

A contribuição dos participantes proporcionou um caráter de complementariedade à investigação, já que as bases da compreensão do tema avaliação foram construídas a partir de ângulos e olhares diferentes para cada indivíduo nos diversos ciclos de desenvolvimento profissional.

O curso de Educação Física da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no campus de Marechal Cândido Rondon, foi implantado no ano de 1983. Funciona em período integral, ofertando anualmente 50 vagas. O tempo mínimo para a integralização é de 4 anos e o máximo de 7 anos, com uma carga horária total de 3206 horas-aula no Bacharelado, das quais 116 horas destinam-se a Atividades Acadêmicas Complementares e 3216 horas-aula na Licenciatura, das quais 126 horas destinam-se a Atividades Acadêmicas Complementares. O grau obtido é de Bacharel ou Licenciado em Educação Física.

A opção por uma modalidade ou outra do curso ocorre no terceiro ano, a qual é integralizada no quarto e último ano, com disciplinas específicas da habilitação desejada. Há também a possibilidade de o aluno cumprir, num quinto ano, as disciplinas da outra modalidade, obtendo assim ambas habilitações.

A autorização de funcionamento do curso foi garantida pelo Decreto Federal nº 89.185/83, e o seu reconhecimento efetivou-se pela Portaria Ministerial nº 316/87.

O Perfil do Profissional da área da Educação Física que o curso se propõe a desenvolver, tanto para o Bacharel como para o Licenciado, envolve uma sólida formação que engloba os conhecimentos relativos ao corpo humano e a sua motricidade, o processo de crescimento e desenvolvimento e suas adaptações à atividade física, como também o saber referente aos processos de ensino e aprendizagem e aos muitos elementos de nossa cultura corporal: jogo, esportes, ginástica, dança e lutas.

Para atender as especificidades de cada área, a formação específica do Bacharel está voltada para as funções de treinador, administrador e/ou assessor esportivo, enquanto que a do Licenciado, por sua vez, está direcionada para a atuação pedagógica, principalmente no que se refere ao ensino formal.

As disciplinas e as cargas horárias respectivas são distribuídas anualmente em quatro séries. Na 1ª série são oferecidas as disciplinas de Anatomia Humana (120 hs), Atletismo (120 hs), Biologia (60 hs), Crescimento e Desenvolvimento Humano (120 hs), Dimensões Filosóficas da Educação Física (60 hs), Esportes Aquáticos (90 hs), Ginástica (60 hs), História e Teoria da Educação Física (90 hs) e Rítmica (90 hs).

Na segunda série são ministradas as disciplinas de Dimensões Psicológicas da Educação Física (60 hs), Dimensões Sociais e Políticas da

Educação Física (60 hs), Esportes Complementares (90 hs), Fisiologia Humana (90 hs), Futebol e Futsal (90 hs), Ginástica Olímpica (60 hs), Ginástica Rítmica (60 hs), Lutas (60 hs), Métodos e Técnicas de Pesquisa (60 hs), Organização e Administração da Educação Física Formal e Não Formal (90 hs) e Voleibol (90 hs).

Na terceira série são oferecidas Aspectos Gerais da Nutrição (60 hs), Basquetebol (90 hs), Cinesiologia (60 hs), Didática (90 hs), Educação Física Adaptada (90 hs), Educação Física com Cuidados Especiais (60 hs), Educação Física na Infância (60 hs), Gerenciamento e Marketing em Educação Física e Esportes (60 hs), Handebol (90 hs), Noções Básicas de Estatística e Informática (60 hs), Socorros de Urgência e Higiene (90 hs).

Na opção do Bacharelado, na quarta série, são oferecidas as disciplinas de Atividades em Academia (60 hs), Biomecânica (60 hs), Lazer e Recreação (90 hs), Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes (90 hs), Metodologia do Treinamento Esportivo (90 hs), Nutrição Aplicada a Educação Física e Esportes (60 hs), Prática de Estágio Supervisionado em Educação Física e Esportes (120 hs) e Seminário de Monografia no Bacharelado (60 hs).

Na quarta série, na opção da Licenciatura compreende as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (60 hs), Lazer e Recreação (90 hs), Prática no Ensino Fundamental -Estágio Supervisionado de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries (150 hs), Prática no Ensino Médio - Estágio Supervisionado no Ensino Médio (150 hs), Psicologia da Educação - Adolescência e Aprendizagem (90 hs) e Seminário de Monografia (90 hs).

3.3 Trajetória do estudo

O trabalho de investigação foi iniciado com visitas à Superintendência Regional de Ensino no município de Marechal Cândido Rondon – Paraná, pertencente ao Núcleo de Educação localizado no município de Toledo – Paraná, representante regional da Secretaria Estadual da Educação (SEED), com sede em Curitiba – Paraná, assim como à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. O objetivo da visita à Superintendência de Educação foi ter acesso à listagem das escolas públicas e particulares de Marechal Cândido Rondon, bem como informações sobre o quadro de professores de cada estabelecimento para

visualizar a dimensão do estudo e selecionar os professores de Educação Física egressos do curso da UNIOESTE que participariam da investigação. Da mesma forma, a visita a esta Universidade foi realizada com o intuito de obter a listagem dos docentes formadores e os estudantes formandos. A primeira foi emitida pelo Colegiado do Curso de Educação Física, e a segunda pela Secretaria Acadêmica, juntamente com o histórico resumido de cada estudante formando.

Realizaram-se então as visitas às escolas em que os professores sorteados lecionavam, para explicar sobre a investigação e solicitar o consentimento dos diretores, coordenadores e professores. O resultado desta etapa pode ser considerado muito positivo, já que todos os sujeitos contactados aceitaram prontamente participar do estudo.

A partir desse momento, iniciou-se a coleta das informações para o estudo piloto.

3.4 Identificação e seleção dos participantes

Na tentativa de compreender todos os aspectos envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem, tornou-se imprescindível a participação e opinião dos estudantes, dos egressos e dos docentes do curso de Formação Inicial em Educação Física da UNIOESTE, os quais forneceriam informações úteis ao estudo, já que se encontravam no centro da problemática em questão.

A seleção foi intencional para cada grupo de participantes. Em relação aos docentes formadores, foram selecionados 18 (dezoito) professores do quadro de 21 (vinte e um) professores, considerando somente aqueles que possuíam regime de trabalho de tempo integral e que pertenciam ao corpo docente efetivo da instituição.

Os professores com regime de trabalho temporário na IES não participaram do estudo devido a insuficiente experiência no magistério superior, o que não contribuiria com as reflexões acerca do processo de avaliação.

Quanto à seleção dos participantes egressos do curso de graduação em Educação Física da UNIOESTE, a seleção se realizou mediante o cumprimento do critério de ser atuante no ensino fundamental e médio há pelo menos dois anos no município de Marechal Cândido Rondon – Paraná. Este critério foi adotado por se acreditar que o tempo de atuação profissional de dois anos se

constitua o tempo mínimo para que um profissional obtenha subsídios para as constantes tomadas de decisões que o cotidiano da prática pedagógica exige.

A intenção inicial em relação aos professores egressos era selecionar 8 (oito) professores com titulação apenas de graduação, com o intuito de identificar a influência da formação inicial no desenvolvimento das aprendizagens sobre avaliação. Contudo, isso não foi possível devido ao fato de que a grande maioria dos professores egressos já possuiu cursos de especialização (lato sensu), apenas 4 (quatro) possuíam somente a titulação de graduado. Esta situação justificou a realização de ajustes na metodologia e então selecionar 4 (quatro) professores egressos com titulação de graduados em Educação Física e quatro com titulação de especialistas.

Quanto aos estudantes formandos do curso de Educação Física, a amostra foi obtida através de sorteio, já que foram montados três grupos considerando o índice de aproveitamento acadêmico (IAA), definido a partir do cálculo da média geral das disciplinas que o estudante cursou e obteve aprovação e que se encontravam relacionadas no histórico escolar. Totalizaram 9 (nove) estudantes, sendo 3 (três) estudantes que apresentavam IAA igual ou superior a 9,0, 3 (três) estudantes que apresentavam IAA entre 8,9 e 8,0, e 3 (três) estudantes com IAA entre 7,9 e 7,0. Estes critérios de escolha dos participantes foram utilizados por se considerar que, desta forma, todos os estudantes formandos do curso de graduação em Educação Física da UNIOESTE estariam representados, considerando o nível de desempenho demonstrado nas disciplinas cursadas.

3.5 Características dos participantes da investigação

Compreendida como essencial, a etapa inicial de caracterização dos participantes da investigação, apresenta informações em relação ao gênero, à idade, ao estado civil, à área de formação, à titulação, ao regime de trabalho, aos anos de experiência profissional, aos ciclos de desenvolvimento profissional e à experiência esportiva (Quadro 4).

Características	Docentes formadores	Professores Egressos	Estudantes Formandos
Gênero	Masculino - 12 Feminino – 6	Masculino – 3 Feminino - 5	Masculino - 3 Feminino - 6
Idade	30 – 40 anos: 4 41 – 50 anos: 10 51 – 60 anos: 3	25 - 30 anos: 2 31 – 35 anos: 4 36 – 40 anos: 2	20 anos: 1 21 anos: 3 22 anos: 3 23 anos: 2
Estado Civil	Casados: 15 Solteiros: 2 Viúvos: 1	Casados: 8	Solteiros: 9
Área de formação	Educação Física: 13 Fisioterapia: 2 Bioquímica: 1 Teologia: 1	Licenciatura em Educação Física : 8	Licenciatura em Educação Física (em andamento): 9
Titulação	Especialista: 4 Mestre:10 Doutor: 4	Graduado: 4 Especialista: 4	_____
Regime de trabalho	40 horas/ Dedicção Exclusiva: 13 24 horas:4	1 - 10 aulas: 1 11 – 20 aulas: 1 21 – 30 aulas:0 31 – 40 aulas: 5	_____
Anos de experiência	0 -10 anos: 4 11 – 20 anos: 7 21 – 30 anos: 7	0 -10 anos: 4 11 – 20 anos: 4	_____

Quadro 4 – Perfil dos participantes da investigação

Em relação ao **gênero**, identificou-se a predominância do gênero masculino no grupo dos docentes formadores. Em contrapartida, o gênero feminino predominou no grupo dos egressos e estudantes formandos.

No que se refere à **idade**, o grupo dos docentes formadores apresentou idade mais avançada, quando comparado aos grupos dos professores egressos e estudantes formandos. Este fato era considerado esperado e estava convergente com o próprio agrupamento dos investigados, através da evolução natural e cronológica do estágio de estudante para professor do ensino fundamental e

médio, e posteriormente do ensino superior, que exige tempo maior para formação e aperfeiçoamento profissional.

Na análise do **estado civil**, o grupo dos docentes formadores e professores egressos concentrou maior número de pessoas casadas, e o grupo dos estudantes formandos o de pessoas solteiras.

Quanto à análise da **área de formação acadêmica**, verificou-se que os participantes da investigação optaram por cursar a licenciatura em Educação Física, exceto alguns docentes formadores que possuíam graduação em Fisioterapia, Bioquímica e Teologia, os quais atuavam em disciplinas como: Psicologia da Educação, Dimensões Filosóficas da Educação Física, Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia e Socorros Urgentes.

Na análise da **titulação**, o grupo dos docentes formadores apresentou titulação mais elevada quando comparado aos outros participantes da investigação, já que a maioria possuía mestrado ou doutorado. De fato, o ambiente universitário motiva e favorece a busca de aperfeiçoamento profissional. Além disso, a titulação é considerada na progressão dos níveis da carreira docente, assim como é oportunizado ao docente afastamento integral e remunerado para qualificação profissional.

Apesar da política institucional de capacitação docente, no quadro de docentes formadores ainda existiam quatro docentes que possuíam titulação apenas de especialista. Estes docentes possuíam tempo de serviço elevado, contudo não demonstraram interesse ao longo da sua carreira universitária em buscar melhor qualificação.

Em contrapartida, no grupo dos professores egressos a grande maioria possuía titulação de especialista, dificultando a seleção de professores apenas graduados, visto que o objetivo da investigação também era o de identificar possíveis influências da formação inicial e da formação continuada nas práticas avaliativas implementadas.

Os cursos de especialização concentram seus horários de aulas e estudos em geral nos finais de semana e nos períodos de recesso ou férias escolares. Esta situação tem permitido aos professores o necessário aperfeiçoamento profissional, já que o órgão empregador a que pertencem no ensino fundamental e médio não tem liberado os professores dos seus afazeres para dedicarem-se somente aos estudos.

Os professores que não possuíam titulação de especialista eram os que terminaram a graduação recentemente e ainda não tiveram oportunidade de continuar seus estudos.

Em relação à análise do **regime de trabalho** dos participantes da investigação, tanto os docentes formadores quanto os professores egressos possuíam carga horária de trabalho que variava, entre trinta e quarenta horas semanais.

No que se refere aos anos de **experiência profissional**, foram observados índices mais elevados no tempo de docência dos professores formadores e escores menores no grupo dos professores egressos.

3.6 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados na coleta de dados compreenderam ferramentas que auxiliam no processo de obtenção de um conjunto de conhecimentos vitais na construção da práxis investigativa. Eles consistiram da análise documental, que incluiu projeto político pedagógico do curso e os planos de ensino anuais dos docentes formadores, assim como de entrevista semi-estruturada com docentes formadores, estudantes formandos e egressos do curso de graduação em Educação Física, com o intuito de realizar a triangulação dos dados.

Optou-se pelo uso da entrevista semi-estruturada pelo fato de que esta vem sendo utilizada atualmente nas pesquisas educacionais com maior ênfase, devido ao caráter de interação que a permeia, já que ganha vida ao iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado, ao contrário de outros instrumentos que não permitem interação e proximidade com o participante.

Apesar disso, Lüdke & André (2003) alertam que, na utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados há uma série de exigências e cuidados necessários, especialmente no que se refere ao respeito pelo entrevistado, tanto em aspectos que envolvem o local e horário marcados e cumpridos de acordo com a conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato.

Na aplicação de entrevistas semi-estruturadas, segundo Lüdke & André (2003), não há uma ordem rígida de questões e o pesquisador pode fazer adaptações, se necessário, visto que conforme Minayo (1994) estas consistem na

aplicação de um pequeno número de perguntas abertas, formuladas segundo a utilização de um roteiro que contenha a essência do conteúdo do problema a ser investigado.

Quanto ao roteiro da entrevista, foram realizadas validações de face e conteúdo, colocando a apreciação de doutores, para posterior aplicação no estudo piloto. A entrevista foi realizada com o auxílio do uso de um gravador portátil, posterior à assinatura do termo de consentimento e livre esclarecido dos entrevistados. Após a coleta, as informações obtidas nas entrevistas foram transcritas para retornar aos entrevistados que puderam confirmar as informações e consentir o seu uso na pesquisa as quais possibilitaram a análise e discussão dos dados.

O roteiro buscou obter informações sobre a biografia dos participantes da pesquisa: (idade, gênero, estado civil, titulação, regime de trabalho, experiência esportiva anterior à formação inicial, anos de experiência profissional e área de atuação profissional); as experiências relacionadas ao processo de avaliação (fatos marcantes das experiências vivenciadas durante o curso em relação às práticas avaliativas na construção da sua prática pedagógica, as oportunidades vivenciadas no seu curso de formação inicial em relação às aprendizagens em avaliação, as características do processo de avaliação vivenciado enquanto aluno do ensino fundamental e médio) e a caracterização das práticas avaliativas que implementa (conceitos, objetivos, finalidades, aspectos avaliáveis, número de avaliações por bimestre, tipo de avaliação, instrumentos e dificuldades enfrentadas). Foram elaborados estes questionamentos com a intenção de extrair o máximo de informações sobre o processo de avaliação na Educação Física, tanto nos ensinos fundamental e médio quanto no superior, que possam nortear a interpretação e análise das informações para identificar o nível de associação entre as práticas avaliativas implementadas na formação inicial em Educação Física com aquelas implementadas pelos egressos deste curso.

3.7 Coleta das Informações

A coleta das informações foi realizada no período entre 06 de abril a 10 de junho de 2005.

As entrevistas foram realizadas com os docentes formadores em uma sala de reuniões do Colegiado de Educação Física, nas dependências da UNIOESTE. Quanto aos estudantes formandos, utilizou-se salas de aulas do curso de Educação Física da UNIOESTE que se encontravam livres de atividades nos dias e horários previamente marcados. Em relação aos professores egressos, as entrevistas foram realizadas nas salas dos professores das escolas em que lecionavam, em dias e horários previamente agendados, utilizando-se um gravador portátil.

As entrevistas aconteceram em condições adequadas, já que não houve interrupções ou interpelações externas.

Durante a realização das entrevistas procurou-se seguir o roteiro elaborado previamente para cada segmento envolvido no estudo. Entretanto, quando se percebia necessário, a fim de contribuir com o andamento da entrevista, a ordem das questões era alterada prontamente. Ao final de cada entrevista, era solicitado que os participantes do estudo discorressem algum comentário sobre o tema que julgassem importante e que não tinha sido abordado no transcorrer da entrevista.

A duração das entrevistas variou entre 41 (quarenta e um) minutos a mais longa, realizada com um docente formador, e 10 (dez) minutos a mais curta, realizada com um estudante formando (Quadro 5).

	Egressos	Docentes formadores	Estudantes formandos
Data da entrevista	13/04– Evandro 14/04– Euclides 26/04– Catarina 30/05– Dora 06/06– Fedra 08/06– Policarpo e Dirce 10/06- Cleonice	06/04– Antero 08/04– Atreu 09/05– Alcina 10/05– Ariston 11/05- Alípio e Alice 12/05– Alceu e Acácia 13/05– André 18/05– Anastácia e Agripino 19/05– Ângela e Berenice 23/05– Alexandre 31/05– Aécio e Sofrônio 02/06– Aristeu 09/06– Arquimedes	06/04– Elpídio 10/05– Haidê, Sofia e Irineu 12/05– Odessa 16/05– Procópio 23/05– Stela 06/06– Escolástica
Recurso e quantidade de registro	- 1 gravador portátil Panasonic RN – 305 - 4 fitas MC - 60 min	- 1 gravador portátil Panasonic RN – 305 - 9 fitas MC - 60 min	- 1 gravador portátil Panasonic RN – 305 - 4 fitas MC - 60 min
Tempo empregado	- 15 a 20 min	- 14 a 41 min	- 10 a 16 min

Quadro 5. Período e duração das entrevistas realizadas

Enquanto que a duração média das entrevistas realizadas com os docentes formadores foi de 26 (vinte e seis) minutos, com os professores egressos e estudantes formandos foi de 14 minutos.

Após a realização de cada entrevista houve a etapa de “transcrição”, em que as entrevistas foram reescritas procurando respeitar as normas gramaticais para tornar o texto mais elaborado. No período de 07 de abril a 29 de julho de 2005, as entrevistas foram manuscritas primeiramente e, após sua conclusão, foram digitadas em um editor de texto no computador. Na seqüência, foram devolvidas aos participantes do estudo para analisarem o conteúdo e confirmarem as informações. Alguns participantes realizaram correções gramaticais no texto, o que foi acatado e modificado prontamente pelo pesquisador, retornando novamente o texto aos participantes do estudo.

3.8 Tratamento e análise dos dados

Na pesquisa qualitativa os dados são analisados de forma indutiva, por isso não existiram hipóteses iniciais. O processo de análise se assemelha a um funil, onde as evidências estão abertas no início e vão se tornando mais fechadas e específicas no final.

Para a análise dos dados obtidos nesta investigação, os professores foram agrupados considerando o eixo curricular e os ciclos de desenvolvimento profissional. Foi utilizada a estatística descritiva com uma abordagem qualitativa dos resultados.

A análise documental foi realizada através do projeto político pedagógico do curso e dos planos de ensino anuais dos professores do ano vigente da pesquisa (2005), no que se refere ao registro do processo de avaliação.

Para analisar as informações qualitativas realizou-se, num primeiro momento, a manipulação das entrevistas de forma mais abrangente, com a preocupação de familiarizar-se com as informações coletadas.

O segundo momento caracterizou-se pela leitura aprofundada das entrevistas, buscando selecionar um grupo de unidade de significados representativos para a construção das seguintes categorias:

- Conceito de avaliação
- Objetivos da avaliação
- Procedimentos de avaliação: provas/ trabalhos/ observações/ seminários/produção textual/ resenhas.
- Quantidade de avaliações
- Dificuldades encontradas durante o processo avaliativo.
- Experiências vivenciadas em relação à avaliação: no ensino fundamental, médio e superior.
- Oportunidades de desenvolver aprendizagens sobre avaliação
- Discussões acerca do tema na formação inicial
- Papel da avaliação na formação inicial em Educação Física

3.9 Critérios para agrupamento dos docentes formadores

O desenvolvimento profissional, conforme Nascimento & Graça (1998), pode ser compreendido como um processo de transição, evolução ou progressão de fases ou ciclos de desenvolvimento, influenciado tanto por fatores maturacionais do próprio indivíduo quanto por fatores interativos das características pessoais através do estilo de vida individual e dos estímulos ambientais.

Nesta investigação foi incorporada e utilizada para a análise dos ciclos de desenvolvimento profissional, a proposta de Nascimento & Graça (1998), já que esta foi adaptada à realidade brasileira, que determina o ciclo de entrada na carreira docente desde o início ou ingresso na carreira até o final do 3º ano. O ciclo de consolidação compreende o início do 4º até o final do 6º ano. O ciclo de diversificação localiza-se entre o início do 7º ano e o final do 19º ano. O ciclo de estabilização é o período de atuação profissional entre o início do 20º ano e o final do 35º ano.

O tempo de experiência profissional foi considerado nesta investigação para classificar o ciclo de desenvolvimento profissional dos docentes formadores, desconsiderando as possíveis experiências em outros níveis de ensino na carreira docente.

Verificou-se junto aos participantes da investigação que tanto o grupo dos docentes formadores quanto o dos professores egressos concentraram a maior parte dos indivíduos no ciclo de diversificação. Contudo, foi o grupo dos docentes formadores que apresentou maior número de sujeitos no ciclo da estabilização. Da mesma maneira, o grupo dos professores egressos apresentou índices mais elevados de professores no ciclo de consolidação (Quadro 6).

Ciclos	Entrada (0 a 3 anos)		Consolidação (4 a 6 anos)		Diversificação (7 a 19 anos)		Estabilização (20 a 35 anos)	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Professores Egressos	0	0	1	12,5%	7	87,5%	0	0
Docentes Formadores	0	0	0	0	10	61,1%	8	39,9%

Quadro 6 – Distribuição dos egressos e docentes por ciclos de desenvolvimento profissional

O agrupamento dos professores por eixo curricular foi realizado considerando-se as áreas temáticas contidas nas Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da área de Educação Física para o ano de 2004, sendo estas:

- Dimensões sócio-antropológicas do movimento humano:

Conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e históricos que enfocam aspectos éticos, culturais, estéticos e epistemológicos.

- Pedagogia do movimento humano:

Conhecimentos dos princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenção do profissional no campo de trabalho e de formação.

- Dimensões científico-tecnológicas do movimento humano:

Conhecimentos sobre técnicas de estudo e pesquisa.

- Manifestações da cultura do movimento humano:

Conhecimentos das diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros.

- Dimensões técnico-funcionais aplicadas ao movimento humano:

Conhecimentos articuladores dos fundamentos teórico-metodológicos e a intervenção profissional no âmbito das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

- Dimensões biodinâmicas do movimento humano:

Conhecimentos sobre o ser humano nos aspectos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos.

- Dimensões comportamentais do movimento humano:

Conhecimentos sobre mecanismos e processos do desenvolvimento humano, contemplando, entre outros, aspectos motores, aquisição de habilidades e fatores psicológicos intervenientes.

Quando o professor ministrava disciplinas em diferentes eixos curriculares, foi considerada a carga horária mais elevada ou significativa das disciplinas que ministrava. Quando a carga horária era igual e as disciplinas se situavam em eixos diferentes, o professor foi enquadrado no eixo curricular que possuía menor número de professores.

Na análise da distribuição dos docentes formadores considerando o eixo curricular em que atuavam e o ciclo de desenvolvimento profissional em que se encontravam, identificou-se que o ciclo de diversificação envolveu maior número de eixos curriculares, nomeadamente o sócio-antropológico, o pedagógico, o científico-tecnológico, o de manifestações de cultura, o técnico-funcional, o biodinâmico e o comportamental. Em contrapartida, o ciclo de estabilização

envolveu apenas docentes que atuavam nos eixos pedagógico, de manifestações de cultura, técnico-funcional e biodinâmico do movimento humano (Quadro 7).

Ciclos Eixos	Entrada (0 a 3 anos)		Consolidação (4 a 6 anos)		Diversificação (7 a 19 anos)		Estabilização (20 a 35 anos)		Total	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Sócio- Antropológico	0	0	0	0	1	5,5%	0	0	1	5,5%
Pedagógico	0	0	0	0	2	11,1%	2	11,1%	4	22,2%
Científico- tecnológico	0	0	0	0	1	5,5%	0	0	1	5,5%
Manifestações da Cultura	0	0	0	0	4	22,2%	3	16,6%	7	38,8%
Técnico-funcional	0	0	0	0	0	0	1	5,5%	1	5,5%
Biodinâmico	0	0	0	0	0	0	2	11,1%	2	11,1%
Comportamental	0	0	0	0	2	11,1%	0	0	2	11,1%
Total parcial	0	0	0	0	10	61,1%	8	39,9%	18	100%
Total: 18										

Quadro 7 – Distribuição por eixo curricular e ciclo de desenvolvimento profissional dos docentes formadores

De modo geral, os docentes atuantes nos eixos pedagógico, de manifestações culturais, técnico-funcional e biodinâmico caracterizaram-se como aqueles mais experientes, já que se encontravam nos estágios mais avançados da carreira docente, contabilizando de 20 a 35 anos de experiência profissional com a formação inicial em Educação Física.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor apresentar e discutir os resultados obtidos a partir dos dados coletados com os participantes da pesquisa, foram consideradas as características individuais de cada grupo em relação à trajetória e experiência profissional no que se refere à temática avaliação, confrontando as análises com discussões advindas de outras investigações já realizadas por estudiosos do assunto e disponíveis na literatura da área.

4.1. AS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS COM A PRÁTICA ESPORTIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS PRÉ-CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Tanto a experiência esportiva quanto as experiências relacionadas ao movimento humano, em geral advindas das aulas de Educação Física, podem influenciar o desenvolvimento do processo de formação profissional na área da Educação Física.

A experiência esportiva anterior como atleta pode constituir-se em um aspecto facilitador para a docência e determinar as formas de trabalho, já que o desempenho do professor, para Santos (1997), é grandemente influenciado pelos modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante.

Os professores que participaram de processos de aprendizagem e treino em modalidades esportivas extra-escolar desenvolveram aprendizagens que estruturaram suas representações no domínio da Educação Física. (Leal & Carreiro da Costa, 1997)

Com o intuito de identificar a possibilidade de que as experiências pessoais encontravam-se entre os aspectos influenciadores da formação profissional, mais especificamente na estruturação do processo de avaliação incorporado na prática pedagógica da Educação Física, foram incluídos, no roteiro da entrevista realizada com os participantes da investigação, tópicos em que puderam relatar suas vivências em relação ao tema advindas da prática esportiva e dos ensinamentos fundamental e médio.

4.1.1 Experiências pessoais com a prática esportiva

A experiência esportiva, ligada a alguma modalidade específica, proporciona ao indivíduo vivências de situações diversas no decorrer da sua vida como atleta. O estresse do dia-a-dia, presente tanto nas sessões de treinamento como nas competições, exige constantemente do atleta uma postura rígida para superação dos próprios limites, a partir do aumento nos índices de disciplina e determinação.

A adoção desta postura ou comportamento, presente no esporte institucionalizado de rendimento, pode ser incorporada também para a superação dos obstáculos que se impõe na vida cotidiana do ser humano, extrapolando o âmbito esportivo influenciando e determinando sua forma de ser e de agir no meio em que está inserido.

No que se refere aos níveis de rendimento requeridos ao atleta, estes podem ser internalizados e se apresentarem como base em todas as dimensões do comportamento humano, direcionando o próprio processo de avaliação a uma análise estratificada apenas do desempenho técnico-físico, privilegiando os dados quantitativos em detrimento dos qualitativos e considerando o produto final e não o processo, foi necessário analisar as experiências pessoais com a prática esportiva dos estudantes formandos e professores egressos.

Na análise da **experiência esportiva**, verificou-se que o grupo dos estudantes formandos apresentou número mais elevado de sujeitos que possuíam experiência esportiva anterior à formação inicial, que o dos professores egressos.

Curiosamente o grupo dos professores egressos apresentou menos intenções em avaliar o desempenho físico e técnico dos seus alunos, já que privilegiavam avaliar a participação nas aulas, sem considerar em que nível esta participação se efetivava. Em contrapartida, os estudantes formandos idealizavam avaliar o desempenho dos alunos, especialmente através de provas práticas.

Alguns professores egressos que possuíam experiência esportiva anterior à formação inicial apresentaram sentimento de repúdio e indignação em relação à avaliação do desempenho físico e técnico dos alunos, como pode ser observado na fala:

Eu contesto a avaliação das disciplinas práticas. Não é uma questão de você propor a execução de determinado grupo de fundamentos técnicos do esporte, você pega alunos que já vivenciaram o esporte, e avalia da mesma forma os sujeitos que não vivenciaram e talvez não gostem desse esporte e está quantificando. (Dirce - professora egressa)

4.1.2 Experiências pessoais na Educação Física do ensino fundamental e médio

O processo de estruturação das concepções sobre avaliação se inicia a partir das experiências pessoais vivenciadas já na infância, especialmente aquelas advindas do contexto educacional em que o indivíduo está inserido. De fato, as lembranças registradas da infância e da adolescência, deixam marcas para a vida toda e podem influenciar na elaboração de conceitos e pontos de vista sobre diversos assuntos.

Experiências adquiridas no percurso escolar básico que se inicia no ensino fundamental e termina no ensino médio são consideradas determinantes nas escolhas profissionais futuras, já que neste período os alunos passam por intensas modificações pessoais, construindo e elaborando seus próprios conceitos a respeito do mundo que os cerca, assim como descobrindo suas aptidões e potencialidades pessoais.

Percebeu-se, então, imprescindível considerar as experiências pessoais com a avaliação nos ensinos fundamental e médio dos professores egressos e estudantes formandos.

Na análise das **experiências pessoais relacionadas à avaliação vivenciadas nos ensinos fundamental e médio**, identificou-se que os professores egressos eram avaliados pelo rendimento físico e técnico que apresentavam, já os estudantes formandos eram avaliados somente pela participação nas aulas, conforme pode ser observado nos relatos:

Algumas coisas acabam marcando a vida da gente, eu lembro que existiam avaliações práticas, tínhamos que saber por exemplo no voleibol, dar saque, e a nota variava de acordo com os acertos, se errássemos um diminuiria a nota. Assim eram avaliadas as outras modalidades também, tínhamos que correr em volta do colégio na rua, e cada volta que déssemos em determinado tempo somava uma determinada nota. (Dirce - professora egressa)

Eu participei de um processo em que a avaliação era quantitativa, você tinha que acertar tantos saques, fazer tantas bandejas, tantos arremessos, era bem tecnicista. (Policarpo – professor egresso)

Avaliavam quem fazia aula e quem ia de uniforme. Não tinha prova prática nem teórica. (Sofia – estudante formanda)

Só por participação, nunca tive uma avaliação diferente, só por participação. Não tive prova prática, nem teórica. (Haidé –estudante formanda)

Uma situação ainda mais problemática relacionada ao assunto, pode ser percebida no seguinte relato:

Certa vez eu fiquei de exame em Educação Física porque eu não conseguia executar o saque por baixo, então fiz o exame, onde era para eu ficar sacando a tarde inteira até conseguir, devido a isso eu fiquei com a mão machucada. Cheguei até a não gostar de Educação Física por um tempo. (Helena – estudante formanda)

Situação única que se apresentou apenas no grupo dos estudantes formandos, já que o sistema imposto aos outros sujeitos deste mesmo grupo, direcionava-se a análise dos aspectos comportamentais através da verificação da participação nas aulas de Educação Física.

Emerge da análise dos dados uma tendência de diminuição da intenção em avaliar desempenho nas aulas de Educação Física, já que índices mais elevados de avaliação por desempenho foram verificados nos professores egressos e índices mais baixos nos estudantes formandos.

De fato, o desenvolvimento e incorporação de novos paradigmas para a área interferem na prática pedagógica, visto que permitem a reelaboração dos conceitos, conteúdos, objetivos, métodos e estratégias de avaliação, enfim dos próprios rumos da Educação Física. Contudo, verificou-se ainda pouca intencionalidade dos participantes da investigação em perceber, no processo avaliativo, a evolução individual e construção de conhecimentos, através de mudanças de hábitos de vida e dos aspectos culturais do movimento humano.

Na tentativa de buscar entender os reais motivos da falta de compreensão do processo de avaliação na Educação Física, na perspectiva de este se constituir um instrumento de construção e evolução individual do conhecimento dos alunos, preconizado nas tendências pedagógicas mais recentes, nomeadamente a humanista-reformista e a crítico-social (Souza, 1993), investigou-se o processo de formação profissional desta área, especificamente no que se refere ao tema proposto.

4.2 AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O desenvolvimento do processo de avaliação implementado pelos docentes nas diversas disciplinas do curso de formação inicial em Educação Física, pode servir de modelo e ser incorporado no futuro pelos estudantes na prática pedagógica.

Os conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes, conforme Leal & Carreiro da Costa (1997), se constituem em um esquema a partir do qual se constroem padrões de interação com o conteúdo desenvolvido durante o curso de formação inicial.

O conhecimento que o professor possui, para Pacheco & Flores (1999), precisa ser compreendido como um conjunto de saberes contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares que reflita as suas concepções, percepções, experiências e expectativas pessoais.

A trajetória de vida de cada professor pode ter influência significativa no momento de escolha da futura profissão, sendo assim, percebeu-se a necessidade de analisar e refletir sobre as características das práticas avaliativas neste nível de ensino, envolvendo desde a compreensão do ato de avaliar, os objetivos, os procedimentos, as tendências adotadas e inclusive as dificuldades encontradas pelo corpo docente durante o processo como um todo.

4.2.1 As tendências de avaliação e os ciclos de desenvolvimento profissional na formação inicial

A carreira docente pode ser caracterizada em ciclos ou estágios. Sendo assim, a caracterização ou organização dos ciclos, para Huberman (1995), pode auxiliar na análise das características da prática pedagógica dos professores, visto que o estudo da vida profissional permite identificar aspectos da construção da identidade profissional, sendo necessário analisar as tendências de avaliação adotadas e os ciclos de desenvolvimento profissional em que os docentes formadores se encontravam (Quadro 8).

Ciclos de desenvolvimento profissional	Tendência Tradicional		Tendência Humanista-reformista		Tendência Progressista		Total	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Entrada	0	0	0	0	0	0	0	0
Consolidação	0	0	0	0	0	0	0	0
Diversificação	3	30%	4	40%	3	30%	10	100%
Estabilização	5	62,5%	1	12,5%	2	25%	08	100%
Total	8	44,4	5	27,7%	5	27,7%	18	100%
18								

Quadro 8 - Tendências de avaliação e os ciclos de desenvolvimento profissional

Na análise dos **ciclos de desenvolvimento profissional e a relação com as tendências de avaliação**, a predominância de docentes formadores do ciclo de diversificação foi na tendência humanista e do ciclo de estabilização na tendência tradicional de avaliação.

Ao investigar a prática pedagógica na formação inicial em Educação Física, Brancher & Nascimento (2003), verificaram que os docentes formadores do ciclo de diversificação eram os que possuíam maior esclarecimento sobre os tipos de avaliação e suas formas de utilização, enquanto os do ciclo de estabilização centravam suas avaliações em objetivos seletivos, características da tendência tradicional.

Este fato pode ser compreendido, em sua essência, a partir do momento em que se analisam as experiências que estes sujeitos tiveram com a forma tradicional de se avaliar advindas dos ensinos fundamental, médio e da formação inicial. Nessa época, os docentes eram submetidos a avaliações que pretendiam verificar e quantificar o desempenho físico-técnico e de retenção de conhecimentos. A intenção principal da avaliação era classificar, comparar os alunos com padrões externos, nomeadamente índices e records esportivos.

Desta maneira, pode-se analisar que as pré-concepções adquiridas na vivência de toda uma vida escolar centrada em avaliações voltadas à tendência tradicional, a probabilidade de que mudanças significativas na forma de

compreender e operacionalizar o processo de avaliação em sua atuação profissional aconteçam é muito baixa.

Da mesma forma, o ciclo de estabilização é considerado como um período de desinvestimento do professor na carreira docente, fato que resulta em muitos casos na diminuição da intenção em mudanças na prática pedagógica educacional como um todo.

O ciclo de estabilização caracteriza-se tanto por envolver aspectos positivos quanto negativos no que se refere à atuação profissional. Os positivos referem-se ao fato de que o embasamento teórico e prático advindo da experiência profissional proporciona subsídios e enriquece as discussões e reflexões relacionadas às generalidades e especificidades da área da Educação Física.

Ao contrário, os aspectos negativos estão relacionados à resistência às mudanças, já que ao longo dos anos foram incorporadas metodologias de ensino e de avaliação experimentadas e construídas no cotidiano educacional que dificilmente serão repensadas ou reelaboradas neste ciclo. Outro aspecto considerado negativo no processo de ensino e aprendizagem característico do período, diz respeito ao baixo interesse nas atividades extra-classes desenvolvidas pelo curso, devido ao fato de os professores acreditarem que já contribuíram para o processo suficientemente.

Na análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas sobre as práticas avaliativas implementadas pelos docentes, na formação inicial, identificou-se maiores similaridades no que se refere à concepção, aos objetivos e procedimentos utilizados para avaliar dos professores que atuavam no mesmo eixo curricular do que os que se encontravam no mesmo ciclo de desenvolvimento profissional.

4.2.2 As tendências de avaliação e os eixos curriculares

O eixo curricular em que o professor atua geralmente está impregnado de diferentes paradigmas de conhecimentos advindos das áreas mães, nomeadamente da saúde, humanas, exatas e sociais, que interferem na forma de compreender a própria Educação Física, e conseqüentemente o processo de

avaliação, sendo imprescindível considerar as tendências de avaliação adotadas e o eixo curricular em que os docentes formadores atuavam (Quadro 9).

Tendências Eixos Curriculares	Tendência Tradicional	Tendência Humanista-reformista	Tendência Progressista
Sócio– Antropológico			X
Pedagógico			X
Científico-tecnológico	X		
Manifestações da cultura	X	X	
Técnico-funcional	X		
Biodinâmico	X		
Comportamental			X

Quadro 9: Enquadramento das tendências de avaliação conforme os eixos curriculares.

Na análise das **tendências de avaliação e os eixos curriculares**, verificou-se que os docentes formadores pertencentes aos eixos biodinâmico, técnico-funcional e científico tecnológico apresentavam o sistema de avaliação condizente com a tendência tradicional e as principais características das práticas avaliativas direcionavam-se à análise quantitativa, à preocupação com o produto e não com o processo, bem como a intenção em desenvolver apenas a avaliação somativa ao final dos bimestres e ano letivo.

Sendo assim, a concepção de avaliação era de mensuração e os objetivos em avaliar direcionavam-se à verificação da retenção quantitativa de conteúdos. Quanto aos procedimentos de avaliação os docentes privilegiavam a utilização de provas escritas e práticas, em detrimento da utilização de seminários, produção de textos, resenhas, auto-avaliações e análise da participação nas aulas.

No estudo de Brancher e Nascimento (2003) o teste prático caracterizou-se como o instrumento mais utilizado pelos docentes que atuavam no eixo biodinâmico, técnico-funcional e das manifestações culturais.

Em contrapartida, os docentes que pertenciam aos eixos sócio-antropológico, pedagógico e comportamental apresentavam características no processo de avaliação que atendiam à tendência progressista de avaliação cujo processo avaliativo volta-se aos aspectos e dados qualitativos, visto que a

preocupação estava em acompanhar a evolução individual do estudante no processo de desenvolvimento do conhecimento, a ênfase então era na avaliação formativa.

Em relação à concepção de avaliação, os docentes formadores privilegiavam o juízo de valor em detrimento da mensuração. Quanto aos objetivos, pretendiam analisar através das práticas avaliativas além da evolução e progresso individual dos alunos, o desenvolvimento do senso crítico voltado à transformação social no âmbito educacional. Entre os procedimentos avaliativos mais utilizados destacavam-se a produção textual, as resenhas, seminários, mini-aulas e auto-avaliações em detrimento das provas teóricas e práticas.

Na investigação de Brancher (2003) foi constatado que os professores que atuavam nos eixos sócio-antropológico, pedagógico e comportamental, não utilizavam procedimentos como testes práticos e avaliação de atitudes. Em contrapartida, adotavam com maior ênfase os testes teóricos e seminários.

Já os docentes formadores que pertenciam ao eixo das manifestações da cultura, que concentrou o maior número de sujeitos e envolve as disciplinas esportivas, de dança, ginástica e jogo, geralmente mais evidentes e presentes nos currículos de formação de professores de Educação Física, apresentavam características do sistema de avaliação que implementavam tanto da tendência tradicional quanto da humanista-reformista e a análise ou avaliação dos docentes formadores voltava-se aos aspectos intrínsecos do processo de desenvolvimento do conhecimento individual dos estudantes, através da observação da mudança de comportamentos. Para tanto, a avaliação diagnóstica tornou-se o parâmetro de análise e comparação individual.

Em relação à concepção de avaliação, os docentes formadores pertencentes a este eixo compreendiam-na enquanto mensuração. Todavia, quanto aos objetivos, pretendiam analisar através das práticas avaliativas o progresso individual dos alunos e a mudança de comportamentos já adquiridos em relação ao próprio conhecimento. Os procedimentos avaliativos mais utilizados eram a prova prática, festivais, projetos externos, estágios, auto-avaliações e a participação nas aulas em detrimento de procedimentos como produção textual, resenhas, seminários, provas teóricas.

Ainda, na pesquisa de Brancher & Nascimento (2003) evidenciou-se que os docentes que atuavam no eixo das manifestações culturais não avaliavam as atitudes ou participação nas aulas, mas enfatizavam a avaliação prática.

Em geral as áreas da saúde e das ciências exatas identificam-se mais com a tendência tradicional de avaliação, a de ciências humanas com a tendência humanista-reformista e a área das ciências sociais com a tendência progressista ou crítico-social de avaliação.

Após identificar o enquadramento das tendências de avaliação conforme o eixo curricular que os docentes formadores atuavam, eles foram questionados ainda sobre suas opiniões em relação ao papel da avaliação num curso de formação de professores de Educação Física.

4.2.3 O papel da avaliação na formação de professores de Educação Física: a opinião dos docentes formadores

A formação de professores, na opinião de Ferry (citado por Pacheco & Flores, 1999), possui uma natureza específica que a distingue de outro tipo de formação, visto que na medida em que inclui componentes acadêmicos-científicos, profissional-pedagógico e profissional precisa discutir o ensino como profissão, com a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a atividade de ensino.

Na formação inicial em Educação Física, ressalta Fensterseifer (1998), é preciso saber quais conhecimentos são relevantes para as pessoas e como este se constrói, em particular, para os futuros docentes.

No quadro 10, apresenta-se a opinião dos docentes formadores sobre o papel da avaliação na formação de professores de Educação Física, que se torna imprescindível para se ter clareza e consistência nos objetivos almejados para o desenvolvimento de competências necessárias à futura atuação profissional na área.

Opiniões dos docentes formadores	f	f %
Verificar aptidão para o exercício da profissão	14	77,7%
Identificar a evolução individual	7	38,8%
Selecionar profissionais	2	11,1%
Perceber capacidades e potencialidades profissionais	2	11,1%

Quadro 10 - Papel da avaliação na formação de professores de Educação Física segundo os docentes formadores.

Em relação ao **papel da avaliação na formação inicial em Educação Física**, os docentes formadores descreveram como papel ou função principal do processo de avaliação perceber e desenvolver capacidades e aptidões necessárias para uma atuação profissional de qualidade na área, como pode ser observado nas falas:

O papel seria a formação dele como cidadão, de profissional, como ele vai atuar, de formação mesmo. (Acácia – docente formador)

O papel é saber realmente se estão capacitados para concluir o ensino superior, porque às vezes está quase um ensino médio, deveria ser mais profunda a avaliação. (Procópio – docente formador)

Como o professor vai lidar com uma população de crianças, teria que avaliar o processo de como é que ele vai atuar perante o aluno. (Elpídio – docente formador)

Contudo, alguns docentes formadores acreditavam que a experiência profissional é a que subsidia na maioria das vezes a organização e a reelaboração das práticas avaliativas, sendo a contribuição da formação inicial considerada insuficiente, conforme os relatos:

O bom professor se forma na sala de aula, dando aula, então obviamente o estudante não vai sair da universidade sendo um bom professor, ele teve na universidade professores com diferentes tendências dentro da perspectiva pedagógica, mas se ele teve o mínimo de experiência na perspectiva de construção de conhecimentos, experiências democráticas, experiências onde a avaliação era vista e entendida como parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Então eu penso que na formação quanto mais nós pudermos envolver os alunos nas escolas, sobretudo, onde vão atuar e retornar fazendo reflexões das práticas avaliativas que estão ocorrendo atualmente nas escolas nós vamos poder contribuir bem melhor enquanto universidade

na formação do quadro de docentes para a educação básica. (Aécio – docente formador)

Eu acho que o papel é conhecer vários processos de avaliação, e na verdade, na verdade ele vai aprender mesmo é trabalhando e tendo que avaliar, agora, se ele tiver um pouco de fundamentação, se ele conhecer o processo a ser avaliado, ele vai aprender, se ele vivencia aqui fica mais fácil quando for professor. (Alicina – docente formador)

Um dos papéis bastante importante, e talvez os professores não percebam, é o exemplo das avaliações que o professor realiza, então seria uma atitude, um comportamento que os alunos talvez inconscientemente estariam copiando, eu falo isso porque aconteceu comigo, teve influência sobre a minha vida profissional as avaliações que os professores fizeram na faculdade e como era professor de ensino superior era considerado que aquela era a melhor forma, talvez naquele período fosse a melhor forma e ela foi incorporada. (Alice – docente formador)

Na universidade, o professor e o aluno devem, na opinião de Chauí (1980), refletir, analisar e problematizar a prática avaliativa. Ao contrário, a falta desse tipo de ações, por parte especialmente dos professores, tem se constituído em um dos empecilhos para a construção do conhecimento e para a melhoria da qualidade de ensino pois, segundo Perrenoud (1993), não é suficiente apenas expor os saberes para que estes sejam assimilados. Há a necessidade de se realizar uma transposição didática de uma tradução pragmática dos saberes, para as situações didáticas, onde é necessário planificar, introduzir, coordenar e refletir.

Na mesma direção, Bento (1987) ressalta que somente com reflexões profundas torna-se possível a avaliação dos alunos e a atividade pedagógica do professor.

Ramalho & Carvalho (1994) destacam a urgência em reconsiderar o papel dos centros formadores, a partir das suas próprias dificuldades em redimensionar sua prática.

4.2.4 Concepções de avaliação na formação inicial em Educação Física

As concepções sobre o processo avaliativo interferem na forma como o professor o desenvolve na prática educativa cotidiana, assim como estão interligadas com os objetivos e os procedimentos utilizados para avaliar na Educação Física.

No quadro 11, a apresentação das concepções de avaliação permite analisar os pressupostos teóricos que norteavam o processo avaliativo na formação inicial em Educação Física da Unioeste.

Concepções	Docentes formadores	
	f	f %
Mensuração	8	44,4%
Àcompanhamento da construção e evolução do conhecimento	7	38,8%
Feedback	4	22,2%
Incentivo	2	11,1%

Quadro 11 - Concepções de avaliação na formação inicial em Educação Física.

Na análise das **concepções de avaliação na formação inicial em Educação Física**, verificou-se que os docentes formadores possuíam diferentes concepções de avaliação mas, para a maioria o entendimento do que é avaliar ainda encontrava-se atrelado à tendência clássica de avaliação, denominada por Mizukami (1986) de abordagem tradicional e comportamentalista, a partir da qual a compreensão de avaliação direciona-se ao medir, conforme pode ser observado no relato:

A avaliação que eu utilizo é um processo muito mais enquanto um instrumento de construção do que de medida. (Antero – docente formador)

Avaliar é você conhecer o teu aluno, sobre como ele entrou na tua disciplina e como ele está saindo, como ele construiu esse processo durante esse ano ou semestre. (Acácia – docente formadora)

A avaliação serve para medir, ela mede o nível de conhecimento que o aluno está adquirindo. (Atreu - docente formador)

Resultados semelhantes foram obtidos na investigação de Fensterseifer (1998) sobre avaliação no ensino superior. Nos seus estudos identificou-se que os professores da formação inicial em Educação Física possuíam diferentes concepções de avaliação, mas o que predominava era a avaliação classificatória.

O processo de avaliação, conforme Rios e Alsina (2002), precisa se fundamentar em uma concepção de processo cíclico, que se desenvolve durante

todo o processo de ensino-aprendizagem, assumindo o papel de diagnóstico, formativo e somatório, de acordo com as funções específicas que ele deve cumprir no início, durante e ao término desse processo.

4.2.5 Objetivos da avaliação na formação inicial em Educação Física

O processo de idealização e construção das práticas avaliativas leva o docente a refletir sobre os objetivos a serem alcançados com a disciplina de Educação Física. Em geral eles são selecionados pelos docentes a partir das concepções já elaboradas ao longo do processo de construção dos conhecimentos, tanto no que se refere às práticas avaliativas, quanto da própria área da Educação Física assim como da educação como um todo.

Para avaliar, ou gerar juízos de valor em relação à situação de aprendizagem do educando, Rios e Alsina (2002), afirmam que é necessário, em primeiro lugar, ter critérios claros e precisos, que no caso do processo de ensino e aprendizagem são os objetivos educacionais, formulados de modo a obter evidências dos ganhos esperados mediante os processos de apreciar ou medir.

No quadro 12, analisam-se os objetivos de avaliação que embasavam o processo avaliativo na formação inicial em Educação Física da Unioeste.

Objetivos	Docentes formadores	
	f	f %
Medir o nível de retenção dos conteúdos desenvolvidos	8	44,4%
Identificar como ocorreu o processo de construção da aprendizagem e a evolução individual	7	38,8%
Analisar a atuação e desempenho do professor	4	22,2%

Quadro 12- Objetivos da avaliação na formação inicial em Educação Física.

Em relação aos **objetivos da realização de avaliações na formação inicial em Educação Física** os docentes formadores preocupados com a qualidade da preparação profissional, a partir das suas aulas e respectivas

disciplinas, assim como da futura atuação do professor de Educação Física, destacaram que suas intenções eram as de medir o nível de retenção dos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Esta preocupação evidencia-se na fala:

Avaliar é uma forma de tentar buscar aquilo que o aluno possa ter assimilado do que foi passado. (Anastácia – docente formador)

Segundo Rios e Alsina (2002), o enfoque avaliatório mais tradicional, que vem se constituindo ao longo do tempo, foi o psicométrico cujo propósito é o de se constituir em um processo de medição válido de algum tipo de característica psíquica ou comportamental.

Em contrapartida, alguns docentes formadores tinham objetivos de identificar como ocorreu o processo de construção da aprendizagem e evolução individual, como pode ser observado no relato:

O meu objetivo é sistematizar o nível do avanço que o aluno tem tido na questão do conhecimento, da construção do conhecimento, na abertura de novas possibilidades para buscar outros conhecimentos, aprofundar conhecimentos. (Aécio – docente formador)

Distinguir ou constatar o processo de mudança positivo ou a ausência adequada em um educando, em relação com o progresso esperado e expresso, de algum modo, na intenção educativa ou objetivo educacional, é o enfoque atual do processo de avaliação, na opinião de Rios e Alsina (2002), e é denominado de edumétrico.

Em contrapartida, o resultado da realização das avaliações, conforme Chauí (1980), não é utilizado pelo professor para identificar e interpretar a evolução do aluno, mas ao contrário, apenas registrado em forma de conceitos ou notas.

Da mesma forma, Fensterseifer (1998) afirma que os resultados do processo avaliativo podem ser utilizados como fundamento para as novas ações educativas, semelhante a um tratamento médico.

Os docentes formadores também enfatizaram que o objetivo em realizar avaliações era o de garantir um retorno (feedback) por parte do corpo discente sobre a atuação do professor, conforme a fala:

De vez em quando, essa avaliação serve mais para o meu feedback do que pro aluno, pra mim saber como é que está sendo a aprendizagem por parte do aluno, como é que

os alunos estão se adequando à matéria, no que eu tenho que mudar. (Atreu – docente formador)

O processo de avaliação, para Rios e Alsina (2002), deve ter um caráter integral com o fim de dar feedback não só quanto à melhora da aprendizagem dos alunos, mas de se poder apreciar a qualidade dos recursos e materiais didáticos e das estratégias de intervenção.

Na formação inicial, ainda segundo os autores, deve existir clareza quanto aos objetivos a serem atingidos. Os alunos devem conhecê-los e participar da definição dos parâmetros que deverão cumprir, devem ser estabelecidas metas grupais e também pessoais.

4.2.6 Procedimentos de avaliação na formação inicial em Educação Física

Para implementar as práticas avaliativas, professores elaboram e selecionam as estratégias e procedimentos de coleta de informações sobre seus alunos que lhes possibilitem emitir pareceres ou juízos de valor relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

O quadro 13, apresenta os procedimentos de avaliação implementados no curso de formação inicial em Educação Física da UNIOESTE.

Procedimentos	Docentes formadores	
	f	f %
Provas teóricas	14	77,7%
Seminários	14	77,7%
Participação	10	55,5%
Auto-avaliação	10	55,5%
Trabalhos teóricos	10	55,5%
Provas práticas	9	50%
Resenha	3	16,6%
Relatórios	2	11,1%
Produção de textos	2	11,1%
Mini-aulas	2	11,1%
Festivais	1	5,5%
Estágios	1	5,5%
Projetos com a comunidade	1	5,5%

Quadro 13 - Procedimentos de avaliação na formação inicial em Educação Física.

Em primeiro momento, através da análise dos pontos levantados nos depoimentos, percebeu-se que para o grupo dos docentes formadores e estudantes formandos, a avaliação possuía um caráter mecanicista (tendência clássica) baseada na apreensão do conhecimento pela memorização e na demonstração do fundamento técnico. A postura que ainda predominava em muitos docentes do curso de formação inicial em Educação Física da UNIOESTE, era a da concepção bancária de educação (Freire, 1998), a partir da qual o aluno tem que devolver, especialmente através da memorização, retenção e apreensão das informações, o conhecimento depositado pelo professor. Esse tipo de avaliação caracteriza-se pelo caráter autoritário adotado nas relações pessoais no decorrer do processo e está descrita na tendência clássica de avaliação (Souza, 1993).

Resultados similares a estes foram encontrados também no estudo de Baggio (2000) sobre o processo de avaliação implementado no curso de formação inicial de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria –

UFSM que também estava voltado aos pressupostos da tendência tradicional de avaliação.

Os procedimentos usualmente aplicados para avaliar, segundo Rios e Alsina (2002), são a prova escrita e/ou oral, a prova de execução, as provas grupais ou de discussão, e a observação.

Na análise dos **procedimentos avaliativos mais utilizados no processo de avaliação na formação inicial em Educação Física**, verificou-se que, os docentes formadores privilegiavam a aplicação de provas teóricas e práticas, a elaboração de trabalhos escritos e o desenvolvimento de seminários, em detrimento de estratégias como produção de textos, resenhas, organização de festivais e projetos direcionados à comunidade externa, ou ainda a elaboração e aplicação de mini-aulas e estágios nas diversas disciplinas.

As provas teóricas foram consideradas pelos docentes a estratégia avaliativa em que era possível perceber mais claramente a retenção dos conteúdos repassados nas aulas, como pode ser observado na fala:

A forma de avaliação que eu utilizo é puramente aula teórica, aula prática, avaliação teórica e avaliação dos conhecimentos trabalhados. É bastante numérica, eu não dou nada a mais ou nada a menos por ele vir ou deixar de vir. Infelizmente eu não encontrei uma maneira de avaliar o aluno não só pelo que aprendeu, eu não gosto de dar trabalhos, porque se eu dou trabalhos um ou dois fazem e os outros levam o nome junto, ou se ele vem expor, ele pode fazer muitas cópias, não é um assunto que ele possa envolver de alguma forma, está tudo pronto nos livros, eu não vejo como acrescentar muito para ele dessa maneira. (Anastácia - docente formadora)

A utilização da prova teórica se justificava ainda na opinião de alguns docentes como um tipo de avaliação que exige do professor tempo menor de dedicação na elaboração e principalmente na sua correção, conforme o relato:

Às vezes eu faço prova escrita, eu odeio fazer, mas por necessidade faço, nem sempre dá tempo da gente trabalhar como quer, uma prova você lê em um número xis de aulas, numa tarde, uma resenha não, falta tempo, então você faz uma prova. (Aristeu – docente formador)

Em contrapartida, alguns docentes formadores consideraram a prova teórica como instrumento ineficiente para acompanhar a evolução do aluno, assim como demonstraram sua indignação em relação à utilização exclusivamente de provas teóricas na análise do processo de ensino e aprendizagem, como pode ser observado nas falas:

Nós avaliamos ainda através de provas, aquela avaliação que pra mim não leva a nada, porque no momento da provas eu não sei como o aluno se encontra, se ele teve, se ele entendeu ou se ele decorou, se ele colou, de repente o aluno ta colando toda a prova e ta me enganando e não sabe nada, ou outro aluno que participa, sabe bastante coisa e chega no momento e deu um branco, ele ficou nervoso, afetou e ele esqueceu as coisas, então, quer dizer, a avaliação é um critério muito delicado, e eu acho que nós devemos repensar. (Atreu – docente formador)

Contesto literalmente provas, o instrumento prova escrita, não tenho hábito de aplicar prova escrita...eu chego a fazer prova, mas aí uma dinâmica que eu adotei como diferenciada, depois de terminado o conteúdo, eu solicito que individualmente os alunos construam uma prova em cima do que foi dado, aí na construção desta prova recolho, avalio as questões, enfim, depois faço o processo de troca dessas provas dentro da turma, ou seja, uma troca geral dentro da turma, aí eu fazendo a prova sua, alguém fazendo a minha prova, eles responderem as provas que construíram, depois, passa por uma breve correção de minha parte, sugestão em relação a adequação das questões, então esse seria um dos poucos momentos que eu digo que tem prova, na avaliação da disciplina, e ainda assim associado a esse processo eu solicito que eles mesmos recolham e corrijam as respectivas provas que aplicaram, enfim, se auto-aplicaram, então é mais no intuito de construção como eu disse do que de avaliação, porque em elaborar as questões, a leitura para elaboração das questões vai ter que ser feita, ou seja, está construindo conhecimento em cima. É muito mais essa intenção. E no processo de correção de novo se retorna, então para corrigir vão ter que estudar pra ver as questões, então com isso o intuito literalmente de construir muito mais do que quantificar o aproveitamento. (Antero – docente formador)

Oportunizando ao aluno que ele expresse a sua aprendizagem através de diferentes meios, ou seja, através de solução de problemas, festivais e assim por diante, a gente vai poder ter recursos maiores para você poder estar sendo o mais justo possível em uma avaliação, enquanto se você utiliza só um tipo de avaliação vai estar privilegiando aqueles alunos que por aquela via conseguem estar respondendo o seu processo de aprendizagem. (Alice – docente formador)

A utilização de provas, na opinião de Hoffmann (1995) atende apenas as funções de constatação e mensuração dos resultados, e não se caracteriza como instrumento de caráter investigativo que procura compreender como o conhecimento foi construído e em que nível se efetivou.

Existe uma tendência, conforme Fensterseifer (1998), de acomodação do professor em avaliar o aluno apenas em momentos especiais, com a elaboração de um grande instrumento, quase sempre provas, em detrimento da avaliação contínua no dia-a-dia. Neste caso a oportunidade de retornar aos conteúdos e objetivos que não foram alcançados perde-se, interrompendo o processo de interação professor-aluno-conhecimento.

Transpareceu ainda, para uma parcela significativa dos docentes formadores, a opinião de que a demonstração do movimento ou gesto técnico pelo professor se concretize como estratégia facilitadora para a docência, já que enfatizavam a realização das provas práticas constantes com os acadêmicos - futuros professores de Educação Física.

A valorização somente da dimensão técnica na avaliação prática, voltada à observação da execução correta do movimento como instrumentalização para melhoria do ensino na Educação Física escolar, demonstra a falta de clareza das diferentes estratégias que podem ser utilizadas nas aulas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como a dicotomia entre o entendimento das funções e ideais de um curso de formação de professores e o processo de avaliação.

Além disso, na opinião de Carreiro da Costa (1991), a identificação da Educação Física está centrada no Desporto. No caso da formação de professores ela também caracteriza-se e constitui-se tanto como orientação predominante quanto em prolongamento de aplicação desportivo. Como consequência, o campo de possibilidades na formação dos professores limita-se ao desporto, simplificando e reduzindo as potencialidades educativas da disciplina.

Os docentes formadores apontaram ainda como procedimentos avaliativos mais utilizados o desenvolvimento de seminários, conforme o relato:

Eu utilizo seminário, eu acho que o aluno se empenha mais se ele tem que apresentar de fato. (Ariston – docente formador)

Alguns docentes formadores demonstraram preocupar-se em analisar não apenas o produto final do seminário, ou seja apresentação, mas o processo de forma global, como pode ser observado no comentário:

Eu analiso o desenvolvimento do seminário propriamente dito, a elaboração, a execução e a avaliação propriamente dita do seminário. (Atreu - docente formador)

De uma forma geral, transpareceu, nos depoimentos de alguns docentes, o caráter progressista na forma de pensar e compreender o processo avaliativo evidenciado na tendência crítico-social de avaliação (Freire e Libâneo citados por Souza, 1993).

A tendência crítico-social preconiza a concretude da avaliação como um instrumento pedagógico, utilizado para o desenvolvimento da autonomia do aluno, através da expressão dos seus posicionamentos nas decisões tomadas conjuntamente com o corpo docente, valorizando a reflexão coletiva.

Estes aspectos parecem ser mais indicados em se tratando da formação de futuros professores, já que o sistema de avaliação pode ser utilizado tanto para medir, comparar e classificar, como para emancipar.

Contudo, constatou-se nas entrevistas que apesar de demonstrarem intenções de mudanças no sistema avaliativo, alguns docentes ainda sentem dificuldades em efetivá-las na sua prática pedagógica cotidiana.

Isto se deve, na opinião de Luckesi (1997), pela incorporação através da prática educativa cotidiana de uma pedagogia da prova, visto que todas as ações do professor e do aluno voltam-se para este objetivo deixando de lado o verdadeiro sentido do ensino que é a aprendizagem.

Segundo Fortes (1996), existe uma grande dificuldade do professor em agregar o conhecimento teórico na prática cotidiana, visto que a imprevisibilidade das situações que se apresentam na prática faz com que o professor busque se instrumentalizar a partir de suas experiências e consolide um repertório pedagógico próprio.

4.2.7 Quantidade de avaliações realizadas por bimestre na formação inicial em Educação Física

A quantidade de avaliações realizadas por bimestre pode indicar a tendência de avaliação que o professor adota na sua prática pedagógica, tornando-se necessário analisar a quantidade de avaliações realizadas por bimestre na formação inicial em Educação Física.

Na análise da **quantidade de avaliações realizadas por bimestre** no curso de formação inicial em Educação Física, percebeu-se que a maioria dos docentes formadores aplicava de 2 a 3 avaliações. Este número pode ser considerado insuficiente para identificar a evolução individual e construção de conhecimentos e competências voltadas à da futura prática pedagógica na Educação Física, preconizado na tendência crítico-social de avaliação (Souza, 1993).

Além disso, a realização de apenas uma ou duas avaliações por bimestre privilegia a análise apenas do produto final e não do processo como um todo, prejudicando a observação da evolução individual, visto que os docentes

formadores pareciam atender mais os pressupostos da tendência tradicional de avaliação, por aplicarem poucas avaliações por bimestre. (Souza, 1993)

4.2.8 Dificuldades encontradas durante o processo de avaliação na formação inicial em Educação Física

No transcorrer do processo de ensino e aprendizagem os docentes deparam-se com inúmeras dificuldades, desde a elaboração de estratégias de ensino até o processo de avaliação o que também acontece especificamente no que se refere à formação inicial em Educação Física.

É importante destacar também os aspectos que interferem de forma negativa no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na opinião dos docentes formadores da área da Educação Física.

Na análise das **dificuldades encontradas durante o processo de avaliação na formação inicial em Educação Física**, os docentes formadores destacaram a dificuldade em quantificar os aspectos subjetivos como participação, interesse e esforço individual, como pode ser observado nas falas:

Quantificar, porque quando você quantifica você passa a comparar os alunos e isso para mim é difícil, porque embora eu saiba que cada um tenha seu ritmo, tenha sua forma de aprender, tenha seus interesses eles são pessoas ao mesmo tempo iguais e ao mesmo tempo diferentes, então eu tenho essa dificuldade de quantificar, porque a gente vê a dificuldade do aluno, aquilo que eles evoluíram. (Acácia – docente formadora)

A questão de estar muito preso aos números, é uma coisa que talvez esteja incomodando, como eu vou saber que aquela quantificação do processo corresponde a aprendizagem, mas existe uma questão administrativa que exige isso, então a gente procura ser o mais justo possível, dentro daquela concepção de que cada aluno é diferente e eu tenho que acompanhar o desenvolvimento. (Alice- docente formadora)

Além disso, foram citadas dificuldades na análise da realidade, do contexto e diferenças individuais de vivências esportivas na avaliação prática de desempenho, conforme o relato:

É a tua observação enquanto docente que vai permitir você quantificar o aluno? Que outros elementos estão permeando a realidade desse aluno que está realizando determinada atividade? De repente você está trabalhando uma disciplina, vamos exemplificar como voleibol, aí você pega pessoas ou alunos que já vivenciaram o esporte, gostam do esporte, você está avaliando da mesma forma os sujeitos que não vivenciaram e talvez não gostam desse esporte, e está quantificando esse aluno. (Antero – docente formador)

Da mesma forma, outras dificuldades foram destacadas no sentido de perceber o desenvolvimento do aluno como um todo e não compartimentalizado, como pode ser observado na fala:

Não conseguir perceber o aluno como um todo, mas apenas no momento e pelo conhecimento compartimentalizado, ver o retrato apenas do momento. (Anastácia – docente formador)

Outra dificuldade citada foi a falta de tempo para dedicar a avaliação no processo como um todo. Da mesma forma, os docentes formadores ressentiam-se da falta de tempo e espaços ou momentos de discussões e reflexões acerca da temática avaliação no seu cotidiano. Até mesmo nas reuniões realizadas pelo colegiado de curso envolvendo o corpo docente e discente privilegiavam os assuntos burocráticos em detrimento dos pedagógicos, conforme os relatos:

Eu gostaria de poder me dedicar mais ao ensino para poder fazer uma avaliação mais aplicada, mais avaliações, explorar mais a questão da avaliação. Muitos professores se acomodam e começam a utilizar provas dos anos anteriores e isso me incomoda, mas eu me sinto desmotivado também pelos alunos, mas eu gostaria de comparar estatisticamente uma turma com a outra, ver diferenças e semelhanças nos vários aspectos. Eu acho que até deveria ter reuniões tipo conselho de classe para saber quem são os alunos, entender os alunos, porque cada um tem uma história. (André – docente formador)

Motivado pela correria do dia-a-dia a gente se esquece dessas discussões mais pedagógicas, mas eu penso que a gente poderia em alguns momentos, até mesmo para se sentir mais seguro quando está avaliando, realizar alguns encontros em que esse tema fosse discutido, para trocar experiências, idéias e até conscientizar alguns de que avaliar não é repetir o que foi dito. (Acácia – docente formador)

A gente sente a necessidade dos professores se envolverem mais nesse conhecimento da avaliação, às vezes numa reunião de colegiado se vê pessoas que não tem conhecimento, porque se dedicam apenas aquela área de conhecimento e não se preocupam com outras situações, discussões, como fazer uma proposta de avaliação. Dentro da universidade temos que acompanhar a evolução, então a gente gostaria que de alguma forma em reuniões de colegiado e até de toda a universidade, de todo o centro tivesse mais discussões a respeito desse tema. Porque é uma cascata, uma seqüência de situações. Se você aplica esse modelo aqui na universidade e todos os alunos tiverem esse modelo provavelmente ele irão aplicar quando forem trabalhar, então nós precisamos servir de modelo, se a gente não mudar aqui também não muda na escola. (Alípio – docente formador)

Eu acho fundamental no curso de graduação uma disciplina de avaliação, para que o nosso aluno saia com base para avaliar o domínio cognitivo, motor e afetivo-social. A avaliação é um tema muito complexo porque a gente trabalha com a subjetividade das pessoas. Os professores deveriam ter um conhecimento mais amplo, e nós somos exemplos para eles. (Angela – docente formador)

De fato, não há dúvida na opinião de Fensterseifer (1998) de que é necessário ampliarmos as discussões acerca da avaliação nos cursos de formação inicial em Educação Física que visam especialmente à formação de professores.

O alcance da excelência profissional em Educação Física, segundo Carreiro da Costa (1991), torna-se mais difícil devido às concepções dominantes nos cursos de formação inicial da área que não contribuem para a identificação clara das finalidades que os professores devem perseguir e o papel que devem desempenhar nesta disciplina.

4.3 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A ESTRUTURAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

A escolha de uma profissão é cercada, na maioria das vezes, por dúvidas e incertezas visto que geralmente, são conhecidas poucas informações reais das funções e atribuições de cada âmbito profissional.

A opção por determinada profissão, para Nunes (1985), apóia-se num conjunto de representações que se tem sobre o papel de adulto, a sociedade em que se vive, sobre as carreiras escolares e sobre o futuro exercício profissional. Representações essas que resultam e articulam-se com o componente econômico-social que determinam, em muitos casos, as próprias oportunidades e possibilidades ao longo da vida.

A partir do momento em que a escolha da profissão é efetivada inicia-se uma caminhada árdua rumo à formação e qualificação profissional na área de atuação futura.

Os estudantes que freqüentam os cursos de formação de professores de Educação Física, na opinião de Carreiro da Costa (1991), também freqüentaram aulas desta disciplina e já iniciam o curso com uma determinada representação sobre a Educação Física e o papel do professor.

Na formação inicial, conforme Nascimento (1998), existe a preocupação em desenvolver conhecimentos específicos da área pois, a característica principal desta etapa é a da preparação para o exercício ou qualificação inicial da profissão.

O estudante, para Pacheco & Flores (1999), a partir do longo percurso escolar, elabora um modelo de comportamento profissional considerando as experiências adquiridas e as imagens de professores que atuaram na sua formação, já que neste período tem contato com um número elevado de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar e a compreensão do currículo oficial para se tornar professor. Assim, a aprendizagem profissional dos professores é entendida como um processo cognitivo associado a um mundo de significações que são reconstruídas na diversidade de opiniões.

Deste modo, a formação inicial, na opinião de Carreiro da Costa (1991), pode alterar ou reforçar, conforme as ações e direcionamentos teóricos e práticos, as representações que os estudantes internalizaram ao longo do tempo, sendo necessário analisar as experiências pessoais relacionadas à avaliação no ensino superior dos professores egressos e estudantes formandos.

Na análise das **experiências pessoais relacionadas à avaliação no ensino superior**, tanto os conteúdos, objetivos e métodos de ensino quanto as estratégias de avaliação privilegiavam os aspectos quantitativos através da análise do desempenho técnico e físico.

No caso da graduação em Educação Física, especialmente na modalidade de licenciatura, a intenção principal volta-se geralmente à formação de futuros professores, portanto, os conteúdos, objetivos, métodos de ensino e as estratégias de avaliação precisam contemplar as expectativas e necessidades dos futuros docentes.

Apesar disso, verificou-se a partir das vivências na formação inicial em Educação Física de todos os participantes da investigação, que, em muitos momentos, o desenvolvimento de competências voltadas à futura atuação profissional não era considerado como ponto central do processo de ensino e aprendizagem, mas ao contrário, a ênfase era no desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades direcionadas exclusivamente à prática esportiva.

A origem militarista de propostas e culturas, vindas do exterior relacionadas à Educação Física, marcou os primeiros currículos dos cursos, sendo a maior parte da carga horária destinada às disciplinas relacionadas aos esportes, predominando o paradigma esportivo. A formação não era de professores, mas de preparadores físicos. (Betti, 1991)

O próprio processo de ingresso para o curso privilegiava os que possuíam experiência esportiva, já que o vestibular era composto tanto por provas teóricas quanto por provas práticas, chamadas de prévias. Na avaliação prática, o indivíduo precisava realizar atividades coordenativas, de força, resistência, nadar, entre outras.

Verificou-se que apenas alguns professores egressos participaram desse processo, pois essa avaliação foi abolida a partir da década de 1990, desobrigando o grupo dos estudantes formandos da experimentação desse tipo de análise. Apesar disso, continuaram sendo avaliados no transcorrer do curso em muitas disciplinas através da análise do desempenho físico e técnico por meio das provas práticas.

Com o intuito de analisar as experiências adquiridas no ensino superior em relação à avaliação, apresentou-se necessário identificar, a partir das opiniões dos professores egressos e estudantes formandos, tanto o que era avaliado, a partir das intenções reais dos professores em avaliar, quanto como avaliavam, através dos procedimentos e instrumentos adotados nas avaliações das diversas disciplinas que compõem o currículo do curso.

4.3.1 Procedimentos avaliativos vivenciados na formação inicial

Na análise dos **procedimentos mais utilizados no processo de avaliação durante a formação inicial em Educação Física**, tanto no que diz respeito aos professores egressos, quanto aos estudantes formandos, foram provas teóricas e trabalhos nas disciplinas que abarcam conteúdos de essência teórica e provas práticas nas disciplinas esportivas ou práticas, como pode ser observado nas falas:

Cada disciplina tinha sua particularidade, tinham disciplinas que trabalhavam com seminários e discussões. Nas disciplinas práticas era avaliado a prática, tinha-se que demonstrar conhecimento prático da modalidade. (Policarpo – professor egresso)

Nas disciplinas práticas tiveram avaliação prática e teórica, nas outras disciplinas, avaliações teóricas com trabalhos e provas. (Cléo – estudante formanda)

A utilização destes procedimentos avaliativos nos cursos de formação de professores, revelou em primeiro momento o privilégio da análise quantitativa em

detrimento da análise qualitativa, especialmente no que se refere às disciplinas que envolvem conteúdos esportivos e culturais.

O enfoque exclusivamente quantitativo, assim como a ênfase nos resultados obtidos em apenas alguns momentos avaliativos, privilegia o produto final em detrimento da reflexão voltada ao processo como um todo construído ao longo do tempo nas relações educativas, conforme o relato:

Às vezes eles avaliavam o que você sabia na hora e não o que você veio aprendendo, adquirindo, não levavam em consideração se você estava bem ou não naquele dia da prova, se foi atleta e já dominava o conteúdo. (Escolástica – estudante formanda)

De fato, apenas a análise do produto final torna-se insuficiente para observar a evolução individual do sujeito no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. As indicações da própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), enfatizam a necessidade da incorporação do caráter contínuo e cumulativo nas práticas avaliativas.

A avaliação constitui-se, na maioria das vezes, segundo Fensterseifer (1998), em instrumento para verificação da capacidade de memorização dos alunos. Com isso o professor não utiliza o resultado das avaliações para interpretar mas somente para verificar.

A maioria dos cursos de Educação Física, na opinião de Oliveira (1988) baseia-se na educação reprodutora, conformista, priorizando o aspecto técnico no processo de ensino e aprendizagem em detrimento do aspecto pedagógico-metodológico.

O próprio aluno acaba se acomodando, conforme Fensterseifer (1998) diante das incoerências do processo ao qual é submetido e que acaba prejudicando a sua própria formação, fazendo o que o professor exige, independente das suas necessidades e interesses.

Os processos de formação profissional e pessoal, segundo Borges (1995), nos quais os professores de Educação Física constroem os seus saberes, são inseparáveis, já que são influenciados pelas condições materiais de existência em interação com seus espaços de vida. Além disso, para Mizukami (1996), o professor realiza, ao longo da sua trajetória profissional, sínteses pessoais dos conhecimentos teórico-práticos construídos a partir do exercício da docência.

Contudo, percebe-se, segundo Tardif (2000), no modelo universitário de formação, problemas epistemológicos gerados pela utilização de um modelo aplicacionista do conhecimento, a partir do qual os alunos têm contato com conteúdos na sala de aula e em seguida aplicam esses conhecimentos nos estágios. Após a formação, os estudantes iniciam sua vida profissional e somente então constataam que aqueles conhecimentos não se aplicam na prática educativa cotidiana e aprendem seu ofício na prática.

A análise das experiências pessoais acerca da avaliação no ensino superior envolve tanto a forma como o acadêmico foi avaliado quanto as discussões realizadas sobre a temática durante o período de formação.

4.3.2 Discussões na formação inicial sobre a temática

Considerando que a formação inicial visa à preparação do futuro profissional para atuar na área da Educação Física, inúmeras competências voltadas à formação de professores precisam ser desenvolvidas surgindo a necessidade de disponibilizar espaços e momentos para discussões aprofundadas relacionadas aos elementos que subsidiam a prática pedagógica de uma forma geral e especificamente no que se refere à avaliação da aprendizagem. (Fensterseifer, 1998)

Apesar disso, para Pereira (1996), os cursos de formação inicial assumem uma natureza provisória e transitória na formação docente, pois a formação inicia antes do ingresso na universidade e prossegue durante toda a sua vida pela experiência profissional.

Da mesma forma, Cró (citado por Pacheco e Flores, 1999) ressalta a importância da reflexão na ação e a partir da ação, destacando estratégias de formação como a explicitação e confrontação das práticas profissionais, o contributo dos professores e das teorias e técnicas, a ligação entre prática profissional e objeto de formação, a alternância de formação e situações de trabalho, a explicitação das aprendizagens e o desenvolvimento de um processo educativo, sendo imprescindível verificar as oportunidades de discussões acerca da temática avaliação na formação inicial em Educação Física que os professores egressos e estudantes formandos tiveram.

Na análise das **oportunidades de discussão sobre a temática em questão na formação inicial em Educação Física**, os professores egressos e estudantes formandos destacaram a insuficiência de discussões sobre o assunto durante todo o curso de graduação, como pode ser observado nas falas:

Sobre a avaliação falamos pouco, éramos avaliados mas não discutíamos como avaliar o aluno, inclusive quando fomos para o estágio encontramos algumas dificuldades, porque não sabíamos o que fazer com os alunos na questão da avaliação. (Dirce – professora egressa)

Foi só um trabalho apresentado em Didática, mas foi bem por cima. Muito pouco, muito pouco, eu acho que deveria ter tido bem mais. (Haidê –estudante formanda)

As práticas avaliativas constituem parte integrante do processo de ensino que será desenvolvido cotidianamente pelo futuro professor de Educação Física. O desenvolvimento do conteúdo deve ser preocupação de todo o corpo docente nas mais diversas disciplinas do curso de formação inicial em Educação Física, já que cada disciplina pode contribuir com um enfoque ou ponto de vista diferente nas discussões pedagógicas.

Ao contrário, a partir do momento em que o curso ignora a necessidade destas discussões, os futuros professores podem apresentar imensas dificuldades na implementação do processo avaliativo ao ingressar no mercado de trabalho.

Há poucas razões, de acordo com Crum (1993), para manter grandes expectativas quanto ao impacto da formação de professores, visto que muitos cursos sofrem de falta de consistência, sem uma cultura técnica partilhada entre os docentes e com confusão de ideologias em relação à própria Educação Física, e dificilmente serão instrumentos capazes de conduzir os profissionais a uma concepção claramente orientada para o ensino.

4.3.3 Papel da avaliação na formação de professores de Educação Física

Na formação inicial em Educação Física, Damke (1996) ressalta a necessidade de incentivar os estudantes para que, ao longo dos cursos de licenciatura, coloquem-se como investigadores. Para tanto, o curso precisa utilizar metodologias que favoreçam o pensamento reflexivo. O processo formativo dos licenciados supõe o mesmo tipo de vivências que sejam efetivadas no exercício

profissional, porque não basta, na opinião da autora, dizer como se faz, é preciso vivenciar as situações concretas e não apenas memorizar o que foi descrito sobre as normas.

O quadro 14, analisa as opiniões dos professores egressos e estudantes formandos sobre o papel da avaliação na formação de professores de Educação Física.

Papel da avaliação	Egressos		Estudantes formandos	
	f	f %	f	f %
Analisar as condições e capacidades profissionais	5	62,5%	6	66,6%
Contribuir no processo de formação profissional	8	100%	1	11,1%
Estimular a reflexão	0	0	1	11,1%
Verificar conhecimento	0	0	1	11,1%

Quadro 14 - Papel da avaliação na formação de professores de Educação Física

Na análise do **papel da avaliação na formação de professores de Educação Física**, verificou-se que enquanto os professores egressos acreditavam que a avaliação deveria tanto contribuir no processo de formação profissional, quanto no processo de análise das condições e capacidades profissionais, os estudantes formandos afirmavam que o processo de avaliação deveria apenas analisar as condições e capacidades profissionais.

De fato, os professores egressos encontravam-se imersos no cotidiano escolar, e percebiam a necessidade de estarem mais bem preparados ao final de um curso de formação inicial para sua intervenção profissional, especialmente no que se refere à implementação das práticas avaliativas. Já os estudantes formandos, ainda não conseguiam visualizar sua prática pedagógica futura, e entendiam o papel da avaliação como elemento de diagnóstico das condições e capacidades profissionais ou de seleção dos profissionais.

Contudo, os estudantes formandos foram submetidos a sistemas de avaliações que consideravam na maior parte do tempo o desempenho técnico e físico, o grau de retenção de informações e a participação efetiva nas aulas, sendo raros os momentos em que as avaliações pretendiam identificar aptidões e

capacidades profissionais a partir de experiências vinculadas a realidade do mercado de trabalho, como pode ser observado nas falas:

Eu acho que muitas avaliações que são realizadas são muito de decorar, eu acho que o aluno teria que desenvolver conhecimentos não só de decorar. (Haidê – estudante formanda)

Eu acho que os professores deveriam discutir mais avaliação, porque só falam “eu vou fazer avaliação dessa forma” e pronto, a gente fica sem saber o que ele vai avaliar, muito pelo teórico, porque vão fazer avaliação assim, no que a gente vai crescer. (Procópio – estudante formanda)

É, só tenho a dizer que estou no último ano e não sei, realmente não sei como avaliar, eu acho que cada um vai fazer do seu jeito, o que acha que deve ser feito. (Cléo – estudante formanda)

O último comentário reflete o fraco impacto (Crum, 1993) da formação inicial na estruturação da prática pedagógica, na qual está incluído o processo de avaliação ou as práticas avaliativas a serem implantadas pelo futuro profissional de Educação Física.

Os estudantes formandos e professores egressos relataram ainda a falta de relação entre as intenções e o que realmente se implementava na prática pedagógica dos docentes formadores do curso de formação inicial em Educação Física.

A preocupação com a avaliação segundo Hoffmann (1997), tem sido há muito tempo registrada em encontros, seminários e congressos, mas pouco se tem feito para uma mudança no processo avaliativo da prática educacional cotidiana.

Considera-se que quando o acadêmico encerra o curso de formação inicial torna-se um professor, contudo este processo de transformação é permeado por dúvidas em relação à atuação profissional. Sendo assim, o que geralmente acontece com os recém-formados após a conclusão do curso, na opinião Fensterseifer (1998), é uma reprodução na sua prática pedagógica da forma como foram avaliados, sendo necessário analisar o impacto da formação inicial no processo de estruturação das práticas avaliativas.

4.3.4 Impacto da formação inicial na estruturação das práticas avaliativas

A probabilidade de que os estudantes coloquem em prática os procedimentos que experienciaram, na opinião de Baggio (2000), é muito maior que a daqueles que adquirem conhecimento apenas através de leituras ou na participação de cursos/palestras/conferências.

Sendo a formação inicial em Educação Física um curso preocupado com a capacitação dos futuros profissionais, suas ações precisam voltar-se no sentido de colaborar com a estruturação das práticas pedagógicas e conseqüentemente do processo de avaliação. Há a necessidade de que durante esse processo sejam oportunizadas atividades de simulações ou até mesmo vivências de situações que os futuros professores enfrentarão na realidade do mercado de trabalho da área em que o processo avaliativo será presente e constante, assim como para facilitar este processo torna-se necessário formar profissionais capazes de analisar criticamente as situações de ensino e aprendizagem, adaptando-as e incorporando-as ao seu conhecimento.

No quadro 15, são analisadas as influências da formação inicial em Educação Física na estruturação das práticas avaliativas dos professores egressos.

Fatores influenciadores	Professores Egressos	
	f	f %
Experiência profissional (trocas de experiências)	7	87,5%
Formação Inicial	2	25%
Ensino fundamental e médio	1	12,5%
Formação continuada	4	50%

Quadro 15 - Influências na estruturação das práticas avaliativas

No que diz respeito à análise do processo de **estruturação das práticas avaliativas**, o grupo dos estudantes formandos não foi questionado, já que ainda não estruturaram o processo de avaliação. Contribuíram com suas opiniões somente os professores egressos que consideraram a experiência profissional como o fator que mais influenciou ou contribuiu para a estruturação das práticas avaliativas, como pode ser observado na fala:

Quando comecei a trabalhar com a Educação Física já me questionava como deveria avaliar, pois acredito ter chegado ao final do curso na faculdade sem saber como avaliar o aluno. No começo avaliava desempenho, porém comecei a sentir-me frustrada porque via inúmeros alunos frustrados também. Com o decorrer do tempo, fui lendo, me informando, conversando com os professores e fui mudando. A visão que eu tinha da Educação Física também mudou. Hoje estou sempre procurando novas coisas para avaliar porque a questão da avaliação é um problema em todas as disciplinas. (Dirce-professora egressa)

Esta situação também foi encontrada nos estudos de Scherer (2000) sobre o conhecimento pedagógico dos professores de Educação Física, evidenciando que a experiência docente parece ser a principal fonte de conhecimento para a prática cotidiana do professor de Educação Física, a partir da qual, durante a sua trajetória profissional, ele modifica suas estratégias de ação sustentadas, principalmente na reflexão sobre o seu cotidiano.

A entrada nas escolas e o contato com a prática diária da Educação Física, em conjunto com a falta de consistência dos cursos de formação inicial, de acordo com Crum (1993), afetam fortemente as concepções dos professores.

Segundo Pereira (1996) a universidade, em geral, não propicia ao aluno o conhecimento da realidade escolar onde exercerá sua profissão.

Ao analisar **as influências e contribuições do curso de formação inicial na estruturação das práticas avaliativas** dos participantes da investigação, verificou-se que estas foram consideradas insuficientes e pouco consistentes, tendo em vista a relevância do tema na área de atuação da Educação Física. Ao contrário, em muitos casos a formação inicial influenciou de forma negativa no que se refere à estruturação das práticas avaliativas, já que as experiências foram consideradas prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem, e os professores não gostariam de repeti-las ou incorporá-las em sua prática pedagógica, conforme os relatos:

Eu acho que com os anos de experiência que você vai vendo que ali você deixou a desejar, nas minhas primeiras avaliações eu avaliava a participação, aplicava provas pra pegar eles na verdade, não pra avaliar meu trabalho. (Catarina – professora egressa)

Através da prática, da experiência mesmo e de outras formas que os outros professores avaliam também. (Fedra – professora egressa)

A própria experiência profissional, as tentativas a cada ano, depende muito da turma também. As leituras e discussões nas reuniões pedagógicas. (Dora- professora egressa)

Identificou-se através dos depoimentos dos participantes da investigação, a despreocupação do curso de formação inicial em Educação Física em desenvolver conhecimentos sobre o processo avaliativo, já que foram relatadas poucas discussões relacionadas ao tema e realizadas apenas na disciplina de Didática. Assim, as experiências que os futuros profissionais vivenciaram em relação às práticas avaliativas centraram-se nos exemplos dos próprios docentes formadores, através dos sistemas de avaliação que implementaram.

Observou-se também que as oportunidades de desenvolver aprendizagens sobre avaliação apresentaram-se restritas, pelo fato de que, nas próprias atividades propostas e desenvolvidas pelo próprio curso que tem por objetivo fornecer aos professores em formação, experiências próximas da realidade do mercado de trabalho, como os projetos de extensão e pesquisa e os estágios nos quais, os futuros profissionais chegam a desempenhar até mesmo funções de docência, a atividade de avaliar não é oportunizada ou permitida, o que dificulta imensamente o desenvolvimento de conhecimentos para a estruturação das futuras práticas avaliativas.

O estágio, conforme Santos (1991), assume importância primordial na formação do professor, por se constituir um espaço intermediário entre o mundo da prática e o acadêmico, em que os estudantes possam aprender e adquirir experiências através do contato escolar, contudo, ele perde o sentido a partir do momento em que apenas socializa o futuro profissional com a prática dominante nas escolas.

Aprender a ensinar, para Sanches e Silva (1998), significa implicar-se num processo de desenvolvimento contínuo, gerador de tensões, de medos e incertezas, de dificuldades e de dilemas até então desconhecidos.

Todavia, torna-se necessário que discussões mais profundas sejam desenvolvidas na formação inicial com vistas a instrumentalizar o estudante para ultrapassar essa etapa com mais segurança e consciência. Esta preocupação pode ser observado na seguinte fala:

Eu acredito que isso deveria ser melhor discutido... pra se chegar num consenso, pra se ter claro pro aluno que está saindo da graduação alguns encaminhamentos, alguns meios pra ele utilizar isso quando for um profissional. (Evandro – professor egresso)

Este contexto em relação à discussão da avaliação existe, na opinião de Fensterseifer (1998), porque os professores não estão seguros da forma como avaliam seus alunos. Logo, não há interesse em utilizá-la, o único foco de discussão está relacionado ao tipo de instrumento de avaliação que será utilizado, mas geralmente prevalece o que os professores determinam.

Além da experiência profissional, outro fator considerado relevante no processo de estruturação das práticas avaliativas foi a formação continuada. De fato, quando o professor continua sua formação em cursos de pós-graduação, já traz consigo subsídios da realidade escolar em que atua que contribuem para as discussões sobre o assunto. Ao contrário, durante o curso de formação inicial as reflexões são muitas vezes meras aproximações com o real. Na formação continuada o professor busca pontualmente resolver ou discutir suas dúvidas advindas da própria prática pedagógica com reflexões mais consistentes do que no período de formação inicial.

A formação inicial em Educação Física necessita, na opinião de Crum (1993), atingir a coesão conceitual, já que o desacordo conceitual na formação de professores é mais regra do que exceção. Para tanto, são necessários diálogos regulares entre os membros do corpo docente, liderança forte e um empenho coletivo.

Além disso, de acordo com Carreiro da Costa (1991), os professores não podem se eximir da responsabilidade sobre o estado atual da formação inicial em Educação Física, mas os professores, enquanto agentes socializadores, podem contribuir através da sua postura profissional para reforçar ou quebrar o ciclo de reprodução de certas idéias na Educação Física.

4.4 A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CARACTERÍSTICAS E DIFICULDADES

O processo de avaliação é permeado de incertezas e idéias pré-concebidas advindas tanto da trajetória pessoal de cada indivíduo, quanto dos pressupostos teóricos da educação de uma forma geral. Avaliar envolve, sobretudo, uma tarefa árdua e dolorosa, a de emitir juízos de valor sobre algo, no caso da Educação Física, sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Para analisar de forma integral o conhecimento dos participantes da pesquisa sobre a avaliação, assim como as características principais do sistema de avaliação implementado foram analisadas as opiniões relacionadas à concepção, objetivos, procedimentos e número de avaliações e dificuldades enfrentadas.

4.4.1 Concepções de avaliação na Educação Física Escolar

A forma como o professor compreende e conceitua o processo avaliativo interfere e se concretiza na construção das práticas pedagógicas, especificamente na implementação das práticas avaliativas na Educação Física.

A concepção de educação, na opinião de Luckesi (1997), está intimamente ligada a concepção de avaliação, não existe dicotomia entre as mesmas, não são processos estanques e desiguais. A avaliação está sempre inserida no ato educativo, mesmo quando não pretendemos que o seja.

A avaliação da aprendizagem, para Bento (1987), implica uma determinada compreensão de mundo, de homem, de sociedade, e essas concepções determinarão a visão de educação, de ensino, de aprendizagem, de movimento e da Educação Física, sendo assim, tornou-se imprescindível analisar as concepções de avaliação dos professores egressos e estudantes formandos.

Na análise das **concepções de avaliação** identificou-se que os professores egressos compreendiam a avaliação tanto como mensuração, acompanhamento da construção e evolução dos conhecimentos, quanto de incentivo à participação nas aulas de Educação Física. Já os estudantes formandos, além de entendê-la como mensuração e acompanhamento da construção e evolução do conhecimento, também consideravam-na como um instrumento de feedback.

A concepção de avaliação, enquanto mecanismo de mensuração, volta-se aos pressupostos da tendência tradicional de avaliação. A incorporação desta tendência na prática pedagógica do professor, conforme Souza (1993), privilegia a verificação quantitativa da extensão da retenção de conhecimentos.

A avaliação, para Luckesi (1997), só pode funcionar num trabalho educativo em que se esteja interessado na aprendizagem e desenvolvimento do educando. Sem esta perspectiva dinâmica de aprendizagem para o

desenvolvimento, a avaliação não terá espaço, terá espaço sim, a verificação, porque ela só dimensiona o fenômeno sem encaminhar decisões. A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não estiver sendo satisfatório, ou a sua reorientação caso esteja se desviando.

Os professores egressos, apesar de conceituarem avaliação como medida, demonstraram um sentimento de repúdio muito intenso em relação à tendência clássica, conforme o relato:

As pessoas são diferentes e às vezes você aplica uma prova igual pra todo mundo... então, é difícil avaliar. (Evandro- professor egresso)

Apesar disso, justificavam a adoção dos procedimentos de avaliação apenas pela análise da participação dos alunos e pela auto-avaliação, o que esboça características da tendência humanista-reformista, já que na tomada desta postura, de acordo com Souza (1993), observa-se a intenção de realizar avaliação qualitativa, através de permanentes reflexões individuais, bem como a tentativa de evitar qualquer padronização de produtos da aprendizagem. Entretanto, o caráter qualitativo e participativo caracteriza-se pela informalidade e pouca consistência.

O desempenho do professor, de acordo com Santos (1997), é grandemente dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante.

Da mesma maneira, Soriano & Winterstein (2004), ao realizarem um estudo sobre a constituição da intervenção profissional em Educação Física, reconhecem alguns fatores peculiares da socialização profissional, anterior à própria graduação e que acompanham o profissional durante sua inserção no universo do mercado de trabalho e se transformam em axiomas que começam a compor as representações dos profissionais de Educação Física, orientando os valores, as prioridades, as formas de definir conteúdos e ações.

Alguns professores egressos e estudantes formandos apresentaram concepções de avaliação voltadas à análise da construção e evolução dos conhecimentos. A concepção e os conceitos voltavam-se aos pressupostos da tendência humanista-reformista de avaliação que preconiza uma perspectiva processual de avaliar. (Oliveira, 1985)

A preocupação central da avaliação direcionava-se aos aspectos internos do indivíduo, especialmente os psicológicos. Indícios de intencionalidade de efetivação desta tendência nas práticas avaliativas foram verificadas nos relatos:

É medir a evolução do indivíduo, sem comparar com o outro, não se deve fazer comparações, respeitar as individualidades, só que respeitar as individualidades não é deixar que ele permaneça no mesmo patamar, ele precisa evoluir, precisa melhorar.(Catarina – professora egressa)

Avaliação pra mim, é ver o quanto o aluno melhorou ou não, a partir das aulas que eu estou dando.(Cléo – estudante formanda)

Você tem que ver o que a pessoa está melhorando, ajudar no que pode ser mudado no comportamento dela, pra ela saber no que está errando e poder arrumar isso.(Irineu – estudante formando)

Embora com menos ênfase, os estudantes formandos demonstraram também conceituar avaliação como um instrumento de feedback para o próprio professor, ou seja de acompanhamento da sua atuação profissional.

De fato, o processo avaliativo pode subsidiar reflexões das diversas dimensões da prática pedagógica, já que ele pode ser considerado reflexo da concepção de ensino e das abordagens metodológicas utilizadas. (Hoffmann, 1995)

Concordando com este posicionamento, Fensterseifer (1998) ressenete-se ainda do fato de que a avaliação é tratada pelo corpo docente e discente como um elemento fora do processo pedagógico, ou seja, após a avaliação não há mais nada a fazer e o processo de ensino e aprendizagem encerra-se no momento em que deveria reiniciar.

Na formação de professores, para Galluzo & Craig (citados por Pacheco & Flores, 1999), a avaliação encontra-se órfã, já que se designa a ela escassa importância. Por isso, para analisar a avaliação na formação de professores é necessário considerar dois aspectos principais: os propósitos avaliativos e o modelo geral do processo de avaliação

Gimeno (citado por Pacheco & Flores, 1999) afirma que a educação se produz numa situação de desprofissionalização muito evidente, devido à debilidade do papel social dos professores e ao controle externo da atividade educativa.

4.4.2 Objetivos de avaliação na Educação Física Escolar

Tanto a forma como o processo de avaliação é compreendido, quanto a maneira como o ato avaliativo é incorporado na prática pedagógica da Educação Física possuem estreitas relações com a intencionalidade do professor quando o desenvolve.

Os objetivos da avaliação são selecionados pelos docentes a partir das concepções já elaboradas ao longo do processo de construção dos conhecimentos, tanto no que se refere às práticas avaliativas, quanto da própria área da Educação Física e da educação como um todo.

Quando se discute sobre os objetivos da avaliação da aprendizagem é necessário na opinião de Vasconcelos (1995), refletir antes sobre os objetivos da educação escolar e o papel da escola para a sociedade, já que deles derivarão os critérios de análise de aproveitamento. O papel da escola é o de colaborar na formação do cidadão pela mediação do conhecimento científico e filosófico, e o objetivo da avaliação é o de verificar a aprendizagem por parte dos alunos.

A avaliação pedagógica, conforme Onofre (1996), deve ser entendida como um processo geral de recolha de informação e desenvolvimento de juízos de valor sobre a diversidade dos fatores que condicionam a educação das crianças e jovens. Sendo assim, quando se avalia pode-se ter outros objetivos para além de classificar, como prognosticar as possibilidades de aprendizagem ou decidir sobre as condições que os ajudem a superar as dificuldades encontradas.

Torna-se imprescindível analisar os objetivos dos professores egressos e estudantes formandos para a realização de avaliações na Educação Física.

Na análise dos **objetivos da realização de avaliações na Educação Física escolar**, verificou-se que os professores egressos, pretendiam estimular a participação dos alunos nas aulas, como pode ser observado nas falas:

Os meus objetivos são a participação, que é o principal, dentro disso tem alguns itens, principalmente o respeito. O principal é o movimento em si, o aluno tem que participar da aula. (Euclides – professor egresso)

Olha, na verdade eu dou uma nota pro aluno na Educação Física, porque faz parte do sistema, mas eu acredito que a Educação Física, talvez a avaliação em si, até, não sei se eu posso usar a palavra estimula ou força aluno a fazer Educação Física, às vezes os alunos não gostam de Educação Física, mas não tem muito objetivo não, eu avalio porque faz parte do sistema educacional que é implantado, a escola tem os livros que você tem que preencher e tem que ter uma nota lá. (Evandro – professor egresso)

Se você não avaliar, os alunos não participam, então essa questão da avaliação é necessário, porque dá um estímulo diferente para eles, porque na nossa área é complicado de trabalhar. (Cleonice – professor egresso)

Da mesma forma, os estudantes formandos pretendem considerar a participação dos alunos na construção do conceito final, com o intuito principal de contribuir com o bom andamento da aula, como pode ser observado na fala:

Avaliaria a participação, porque quando avalia participação os alunos colaboram com o professor nas aulas. (Haidê – estudante formanda)

Os estudantes formandos demonstraram preocupar-se mais na aplicação das futuras avaliações na Educação Física, em acompanhar a evolução individual do corpo discente em relação aos conteúdos abordados e os desenvolvidos nas aulas, conforme o relato:

O objetivo é ter um ponto inicial e um ponto final para ser analisado, para ver o progresso, a evolução do aluno. (Elpídio – estudante formando)

Ao perceber a preocupação dos professores de Educação Física com o desenvolvimento global do aluno nas aulas, de modo a fortalecer a força de vontade, a solidariedade, o respeito, a participação e a conscientização, Pereira (citado por Brancher e Nascimento, 2003) ressalta a necessidade de melhorar a estruturação das aulas no sentido de os alunos terem o máximo de proveito.

Percebe-se que os professores egressos preocupavam-se em desenvolver apenas atitudes e comportamentos voltados à socialização, em detrimento dos conteúdos específicos da área de Educação Física.

A Educação Física escolar, segundo Onofre (1996), caracteriza-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da atividade física, a promoção de hábitos de vida saudáveis e o desenvolvimento da cultura física. A inclusão de todos os jovens e crianças, sem exceção, neste projeto educativo garantindo uma formação mínima, mas ampla e diversificada, são condições que fundamentam os atuais propósitos curriculares da Educação Física.

De fato, a disciplina de Educação Física, embora presente nos currículos escolares desde longa data, era compreendida por muitos como uma atividade de distração, de entretenimento e de remediação dos esforços intelectuais exigidos

pelas outras disciplinas escolares. As aulas não eram espaços de aprendizagem e a avaliação era resumida à aferição do esforço, entusiasmo e disciplina dos alunos.

Os motivos ou objetivos que subsidiam as práticas avaliativas norteiam conseqüentemente os outros aspectos envolvidos neste processo, nomeadamente os procedimentos, instrumentos e o número de avaliações.

4.4.3 Procedimentos de avaliação na Educação Física Escolar

O entendimento de procedimentos avaliativos direciona-se aos meios utilizados para coletar dados que possibilitem ao avaliador emitir pareceres ou juízos de valor relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. (Hoffmann, 1995)

Na perspectiva de operacionalizar o processo avaliativo professores elaboram e selecionam as estratégias e procedimentos para atender da maneira mais efetiva os pressupostos teóricos que embasam e norteiam todo o processo, especialmente os objetivos e a própria concepção de avaliação.

Verificam-se então os procedimentos avaliativos utilizados nas aulas de Educação Física escolar pelos professores egressos e estudantes formandos.

No que se refere aos **procedimentos de avaliação** implementados pelos professores egressos, verificou-se que estes priorizavam a utilização da observação para avaliar a participação e a realização de trabalhos escritos, conforme os relatos:

Não faço provas teóricas e também não aplico a prova prática, porque eu imagino assim, que como eu não avalio o desempenho ou o desenvolvimento do aluno, eu avalio a participação. Eu acredito que o aluno já é de uma maneira geral muito massacrado pela parte teórica, e é a atividade física hoje que interfere na qualidade de vida, independente do desenvolvimento ou da qualidade que se faz a prática de um esporte ou de uma caminhada, que é uma coisa rudimentar e básica de fazer, independente de como você faz isso, você está tendo benefícios. (Evandro – professor egresso)

Jamais avaliaria desempenho, para mim ele precisa entender, saber como é, conhecer fundamentos do jogo e principalmente poder participar do jogo. Procuo fazer com que ele conheça um determinado esporte, como um todo. A participação e o interesse que eles tem em aprender, precisam ser avaliados, o comportamento inclusive, porque a educação é um todo, o papel da Educação Física deve ser também de educar. (Dirce – professor egresso)

A minha avaliação é de certa forma qualitativa, porque nós conseguimos atingir um momento aqui nesta escola em que eu tenho uma seqüência com os alunos, eu consigo trabalhar com o aluno desde a 5 a 8 série, então eu acompanho o desenvolvimento dele desde o início, eu avalio o desenvolvimento motor através da observação e anotação. Não realizo avaliações concretas, as minhas avaliações são as minhas observações e anotações. O conceito é dado por participação nas aulas. (Policarpo – professor egresso)

Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Farias et al (2002), quando se investigou a prática pedagógica dos professores de Educação Física em Florianópolis – SC em que se identificou que a avaliação realizada nas escolas era bastante subjetiva, pois, na maioria das vezes os alunos eram avaliados apenas pela participação nas atividades propostas pelos docentes.

O grupo dos estudantes formandos ao idealizar as práticas avaliativas futuras esperavam utilizar diversos procedimentos. Contudo, enfatizaram mais a utilização de provas práticas, provas teóricas e participação, em detrimento da utilização de seminários, trabalhos e auto-avaliações.

Apesar de citarem a utilização da prova prática, os estudantes formandos pretendem direcionar a sua análise à evolução individual dos alunos, de acordo com os depoimentos:

Eu já pensei que eu não posso cobrar a técnica do meu aluno porque têm alunos que têm dificuldades e outros têm facilidades para executar os movimentos, por isso eu quero avaliar o aluno como pessoa, avaliar o processo. (Odessa – estudante formanda)

Eu penso que é importante o professor às vezes ficar de fora, numa execução de atividade, ver cada aluno e fazer suas anotações, sem ele saber que está sendo avaliado, é menos invasivo, deixa a pessoa mais à vontade, ela vai estar fazendo o que realmente sabe. (Helena – estudante formanda)

No processo de avaliação, para Fensterseifer (1998), a idéia é dar ênfase à comparação do aluno com o seu próprio desenvolvimento, ao invés de comparar apenas o seu rendimento em dado momento utilizando parâmetros externos.

Os estudantes formandos pretendem ainda incorporar a auto-avaliação no processo de avaliação, conforme o comentário:

Eu penso em realizar no dia-a-dia, conversando com o aluno, penso em fazer todo dia a auto-avaliação da aula e dos alunos, se os objetivos foram alcançados. Porque a avaliação tem que ao meu ver, se você está seguindo uma direção e deu alguma coisa errada, parar e fazer de outra forma. (Escolástica – estudante formanda)

Os procedimentos utilizados pelos professores para avaliar, na opinião de Fensterseifer (1998), devem buscar o que para eles é importante e o que procuram analisar no processo, através da escolha dos instrumentos que possam fornecer maior número de dados, da mesma forma os dados mais significativos devem ser selecionados, elencando os critérios de satisfação e insatisfação com os resultados da análise.

De fato, a própria história da área subsidia estas interpretações na opinião de Betti (1991), visto que ela foi marcada desde o início do seu surgimento pelo caráter disciplinador calcado em princípios militaristas de desempenho físico, técnico e competitivo.

Em contrapartida, apesar de a concepção disciplinadora ser incorporada pelos profissionais e identificada perante o senso comum, a Educação Física evoluiu como área de conhecimento, especialmente no que diz respeito à sua vinculação com as outras áreas, tanto a da saúde quanto a educacional em geral, incorporando outros conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas e analisados no processo avaliativo, como por exemplo, os relacionados à aquisição e incorporação de hábitos de vida saudável, ou ainda, os conhecimentos culturais do movimento humano que envolvem os esportes, a dança, a ginástica e vivências corporais em geral.

Contudo, identificou-se uma grande probabilidade de que estes conteúdos não estão sendo desenvolvidos nas aulas de Educação Física, já que os professores egressos não demonstraram intenção de avaliá-los e afirmavam avaliar somente os aspectos voltados à dimensão comportamental do aluno a partir da observância única e exclusiva da participação nas aulas.

A Educação Física sofre, há muito tempo, de acordo com Crum (1993), com a falta de motivação e empenho dos professores voltados ao ensino, a intenção de produzir aprendizagens. Em consequência desta falta de empenho no ensino entre os profissionais da Educação Física, há ausência de aprendizagem nas aulas da disciplina. Por isso, na realidade das escolas públicas, não atinge o perfil de uma atividade de ensino-aprendizagem relevante.

4.4.4 Quantidade de avaliações realizadas por bimestre na Educação Física Escolar

A quantidade de avaliações realizadas no processo de ensino pelo professor pode se caracterizar como um indicador da concepção de avaliação que ele possui e a coerência do sistema implementado.

Portanto foi imprescindível analisar a quantidade de avaliações realizadas, por bimestre, na Educação Física Escolar, pelos professores egressos e estudantes formandos.

No que diz respeito à **quantidade de avaliações** oferecidas aos alunos, por bimestre, observou-se que os professores egressos realizavam apenas observações diárias, e os estudantes formandos acreditavam que, além de realizarem observações diárias, aplicariam entre 3 a 5 avaliações, por bimestre, para avaliar o aluno.

A tendência de avaliação progressista preconiza que a avaliação precisa apresentar caráter contínuo e cumulativo privilegiando a análise qualitativa das informações obtidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. (Souza, 1993)

Piletti (2000) comenta que o processo avaliativo deve começar no primeiro dia de aula, para adquirir informações diretas, imprescindíveis e valiosas ao planejamento das aulas, conjugando as três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa).

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem os professores, de qualquer nível de ensino, encontram e enfrentam inúmeras dificuldades que não conseguem sanar de imediato, e que, muitas vezes, acompanham toda a sua atuação profissional.

4.4.5 Dificuldades encontradas na implementação do processo avaliativo

Especialmente no que se refere ao processo avaliativo as dificuldades afloram com maior força na prática pedagógica cotidiana, já que esse tema ainda sofre de idéias pré-concebidas e incorporadas no decorrer de toda a vida.

Brancher e Nascimento (2003) ressaltam que o fato de alguém ter ouvido uma série de discursos sobre técnicas didáticas ou ter lido sobre o assunto, não garante desempenho docente satisfatório. Contudo, para a maioria dos educadores, esses procedimentos vêm se aperfeiçoando com o passar dos anos de experiência docente. Assim, o professor desempenha um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a ele cabe despertar no aluno a vontade de aprender.

Nas dificuldades encontradas na implementação do processo avaliativo na Educação Física escolar, identificou-se que os professores egressos demonstraram enfrentar inúmeras dúvidas e incertezas diariamente, como a dificuldade de quantificar em números os aspectos subjetivos, a participação e o esforço individual, o que pode ser observado nas falas:

Porque um aluno vai com nove e outro vai com dez, isso muitas vezes, eu quando to passando a nota pros alunos, eu questiono, eu fico pensando, tenho algumas dificuldades até pela questão que nós conversamos antes da formação, que eu não tive, olha isso é correto, mas eu acho que para muitas pessoas ou pra todas as pessoas isso é difícil. (Evandro – professor egresso)

No final do bimestre, pela nota ele não chegou ao 100, mas pelo esforço dele ele teria que ter o 100. (Catarina – professor egresso)

A obrigação de transformar em números todos os aspectos subjetivos envolvidos no processo de avaliação é considerada um dos problemas mais críticos pelos docentes.

Hoffmann (1997) comenta que o processo de ensino e avaliação se efetiva através da relação entre seres humanos afetivos, então implica essencialmente a subjetividade dessa aproximação nos entendimentos e desentendimentos advindos dessa relação, que exige acima de tudo diálogo entre professor e aluno.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

Considerando as limitações impostas pela metodologia utilizada nesta investigação, as seguintes conclusões foram elaboradas.

Consensualmente, de uma forma geral, os participantes da investigação demonstraram a necessidade de que os espaços ou momentos destinados às discussões relacionadas ao tema avaliação da aprendizagem fossem mais constantes no cotidiano educacional, já que apresentaram muitas dúvidas e incertezas em relação ao processo avaliativo, da mesma forma que o consideravam muito complexo.

O processo de estruturação das práticas avaliativas dos professores de Educação Física pode ser comparado ao processo de metamorfose que sofre a lagarta para se transformar em uma borboleta. É um processo lento e demorado, impregnado de incertezas e dúvidas, e que se inicia já na infância com as constantes experiências relacionadas à avaliação.

As experiências pessoais adquiridas tanto no âmbito escolar quanto no extra-escolar desenvolvem pré-concepções de avaliação (lagarta), que podem permanecer e se fortalecer ou se modificar durante o transcorrer do curso de formação inicial em Educação Física (casulo), onde ocorre um processo de modelação.

Com a saída do curso de formação inicial e a entrada no mercado de trabalho acontece o impacto com a cultura docente (os primeiros vãos da borboleta) que gera reflexões e reelaborações da prática pedagógica até então idealizada, especificamente no que se refere ao processo de avaliação.

Para identificar a influência das pré-concepções (fase de lagarta) no processo de estruturação das práticas avaliativas dos participantes da investigação, analisaram-se as experiências com a prática esportiva e aquelas adquiridas nos ensinamentos fundamental e médio.

Em relação às **experiências adquiridas com a prática esportiva**, estas pareceram ter sido muito significativas na vida de todos aqueles que as vivenciaram sendo determinantes na escolha da profissão de professor de Educação Física. Entretanto, tanto os sujeitos que vivenciaram a prática esportiva sistematizada, quanto os que não a vivenciaram adotaram sistemas e tendências diferentes de avaliação.

Quanto às **experiências adquiridas nas aulas de Educação Física nos ensinos fundamental e médio**, tanto os professores egressos quanto os estudantes formandos sofreram experiências negativas com o processo de avaliação, traduzidas especialmente na área da Educação Física pela aferição do desempenho físico e técnico.

Contudo, identificou-se uma tendência de diminuição da intenção dos professores de Educação Física, em avaliarem o desempenho nas aulas ao longo dos anos, visto que estas experiências foram vivenciadas com maior intensidade pelos professores egressos e com menor intensidade pelos estudantes formandos.

Para identificar o **impacto e as experiências adquiridas na formação inicial sobre o processo de estruturação das práticas avaliativas**, investigou-se junto ao curso de Educação Física da UNIOESTE (fase de incubação – casulo) como eram desenvolvidas as avaliações nas diversas disciplinas e as oportunidades de discussões sobre o tema.

O processo de avaliação, desenvolvido no curso de formação inicial em Educação Física da UNIOESTE, foi analisado considerando os ciclos de desenvolvimento profissional em que os docentes se encontravam e o eixo curricular em que atuavam.

Em relação à análise dos **ciclos de desenvolvimento profissional e a relação com as tendências de avaliação na formação inicial**, observou-se a predominância de docentes formadores do ciclo de diversificação adotando a tendência humanista e a do ciclo de estabilização a tradicional de avaliação.

No que se refere à **tendência de avaliação na formação inicial e sua relação com os eixos curriculares**, os docentes formadores que pertenciam aos eixos biodinâmico, técnico-funcional e científico tecnológico apresentavam o sistema de avaliação condizente com a tendência tradicional de avaliação. Em

contrapartida, os docentes que pertenciam aos eixos sócio-antropológico, pedagógico e comportamental apresentavam características da tendência progressista de avaliação. Já os que atuavam no eixo das manifestações da cultura, que envolveu as disciplinas esportivas, de dança, ginástica e jogos, geralmente mais evidentes nos currículos de formação, e que concentrou o maior número de sujeitos, apresentavam características tanto da tendência tradicional quanto da humanista-reformista de avaliação.

No que diz respeito às **concepções de avaliação no curso de formação inicial**, os docentes formadores compreendiam avaliar tanto como mensuração quanto como acompanhamento da construção e evolução do conhecimento do estudante.

Em relação aos **objetivos de avaliação na formação inicial**, os docentes formadores pretendiam através das práticas avaliativas, tanto medir o nível de retenção dos conteúdos desenvolvidos quanto identificar como ocorreu o processo de construção da aprendizagem e a evolução individual.

Quanto aos **procedimentos de avaliação na formação inicial**, os docentes formadores privilegiavam adotar instrumentos como provas teóricas, seminários, trabalhos teóricos e provas práticas.

Na análise da **quantidade de avaliações realizadas por bimestre na formação inicial**, identificou-se que os docentes formadores aplicavam, na maioria das vezes, de duas a três avaliações.

No que se refere às **dificuldades encontradas durante o processo de avaliação na formação inicial**, os docentes formadores sentiam mais dificuldades em quantificar, ou apresentar números em relação aos aspectos subjetivos como participação e esforço individual nas aulas. Além disso, percebiam, através das avaliações, apenas o conhecimento momentâneo daquele conteúdo específico e não o processo como um todo.

Sobre o **papel da avaliação no curso de formação de professores de Educação Física**, os docentes formadores acreditavam que deveriam verificar através das avaliações se o aluno está apto a exercer a profissão, assim como identificar as condições e capacidades profissionais de forma individual.

Para analisar as **características das práticas avaliativas implementadas pelos professores egressos do curso de Educação Física da UNIOESTE**

(primeiros vôos da borboleta), foram investigadas as concepções, os objetivos, os procedimentos, a quantidade e as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do processo de avaliação nas aulas de Educação Física.

No que diz respeito às **concepções de avaliação dos professores egressos**, constatou-se que a maioria ainda compreendia a avaliação como medida e não como instrumento de acompanhamento da construção e evolução do conhecimento. Poucos percebiam o valor da avaliação como feedback para o professor e aluno.

Quanto aos **objetivos da avaliação dos professores egressos**, estes pretendiam apenas estimular a participação nas aulas de Educação Física.

No que se refere **aos procedimentos de avaliação dos professores egressos**, era utilizada, na maioria das vezes, somente a observação para analisar a participação nas aulas de Educação Física.

Em relação à **quantidade de avaliações realizadas bimestralmente pelos professores egressos**, estas eram realizadas diariamente através de observações.

Na análise das principais **dificuldades encontradas durante o processo avaliativo pelos professores egressos**, a maioria se referiu ao fato de quantificar, mensurar aspectos subjetivos como a participação nas aulas e o esforço individual dos alunos.

Sobre o **papel da avaliação no curso de formação de professores de Educação Física**, os professores egressos ressaltaram que era o de contribuir no processo de formação profissional desenvolvendo aprendizagens e conhecimentos acerca da avaliação.

Para identificar as influências percebidas no processo de estruturação das práticas avaliativas investigou-se, junto aos professores egressos, os aspectos determinantes nas escolhas efetivadas e implementadas na prática pedagógica em relação à avaliação.

No que diz respeito aos **aspectos que mais influenciaram efetivamente o processo de estruturação das práticas avaliativas, na opinião dos próprios professores egressos**, a maioria considerou a própria experiência profissional e a formação continuada, através de trocas de informações com

colegas de profissão e leituras individuais, em detrimento das aprendizagens desenvolvidas no curso de formação inicial.

Da mesma forma, as discussões realizadas no período de formação inicial sobre a temática foram consideradas insuficientes ou inexistentes. Sendo assim poucos professores egressos acreditaram que o curso de graduação contribuiu efetivamente para a estruturação das práticas avaliativas e muitas vezes serviu até mesmo como modelo negativo a ser evitado na prática pedagógica escolar.

Diante das reflexões apresentadas, identifica-se que a avaliação é a fonte de muitos problemas evidenciados no contexto educacional em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), que afeta tanto a vida dos estudantes quanto a dos professores, já que ambos estão envolvidos diretamente no processo de avaliação da aprendizagem. Aspectos relacionados à forma como o professor constrói e desenvolve suas práticas avaliativas, estão envolvidos no processo de compreensão de ensino, visto que nele se encontram subjacentes as concepções de homem, mundo e da própria área da Educação Física.

Diversos são os indicativos que necessitam modificar-se nas práticas avaliativas implementadas pelos profissionais na área da Educação Física, sendo fundamental que todos os envolvidos no processo de avaliação considerem a necessidade de ampliar os debates e discussões do nível da definição de tarefas a serem avaliadas no decorrer do ano letivo, para questões relacionadas à compreensão da real intenção da realização de avaliações no processo de ensino-aprendizagem.

São evidenciados com certa nitidez, a partir das referências consultadas, determinados aspectos mais ou menos consensuais no que diz respeito ao processo de avaliação na Educação Física. Apesar disso, eles não permitem a formulação de propostas que possam resolver definitivamente os problemas levantados e que interferem negativamente no processo ensino-aprendizagem da área, mas algumas recomendações fundamentais podem ser realizadas com a intenção de desenvolver aspectos essenciais para a formação de professores de Educação Física, tais como:

- Proporcionar aos alunos atividades ou tarefas que envolvam a ação investigativa, utilizando, para isso, situações-problemas da área da Educação Física, especialmente as relacionadas à saúde e à cultura.

- Desenvolver discussões e reflexões acerca das necessidades e expectativas individuais e coletivas relacionadas à Educação Física e ao sistema de avaliação, construindo em conjunto estratégias de ação até mesmo junto à comunidade externa ao ambiente escolar.
- Desmistificar o tema avaliação a partir da adoção de uma postura mais aberta e democrática que permita conversas e debates sobre o assunto, assim como construção em conjunto dos procedimentos a serem adotados.
- Proporcionar aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem as diversas modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.
- Oportunizar ao aluno o retorno sob o ponto de vista do professor da sua evolução de uma forma mais abrangente e não apenas pela emissão da nota.
- Solicitar momentos destinados a discussões e troca de experiências sobre as práticas avaliativas entre os professores, nas reuniões pedagógicas ou em encontros especiais no ambiente educacional.

Ao terminar este estudo tem-se a sensação de incompletude que tanto é angustiante como estimulante, já que, ao final, estabeleceram-se algumas certezas e muitas dúvidas.

Apesar de a abordagem adotada na investigação ter contribuído para o surgimento de inúmeras informações sobre o processo de avaliação adotado tanto nos cursos de formação inicial como na prática pedagógica escolar, sugere-se a realização de outros estudos que busquem melhor esclarecer os processos de estruturação das características da intervenção profissional quando da inserção no mercado de trabalho, identificando como o professor seleciona as estratégias de ação, quais e por que conteúdos, modelos e concepções de ensino abordados na formação inicial são adotados e incorporados ou descartados, ou ainda, como acontece a reorganização do que é idealizado antes do início da atuação profissional e quando esta se efetiva, ou seja, o processo de socialização profissional.

Da mesma forma, há necessidade de se centrar os esforços na análise das transições dos ciclos de desenvolvimento profissional, identificando mudanças de comportamento e na intervenção profissional ao longo da carreira docente, tanto no ensino superior, quanto nos ensinos fundamental e médio, descrevendo os possíveis micro-ajustes nos sistemas de avaliação conforme o nível de ensino.

Percebe-se notório, após a realização desta investigação, que na busca de uma intervenção profissional melhor, especialmente no que diz respeito ao processo de avaliação, torna-se difícil encontrar a solução imediata de todos os problemas verificados. Em contrapartida, é preciso assumir uma atitude de modéstia, de humildade, de perseverança e paciência com a convicção de que não há problemas que não possam ser resolvidos, mesmo que a princípio não pareça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M. E. D. A. (1990) A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo 34 (8), p. 68-70.
- Baggio I. C. (2000) *A prática curricular do CEFD/UFMS e as competências para a promoção da autonomia*. Dissertação de mestrado. UFMS – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano.
- Barone, T.; Berline, D.C.; Blanchard, J.; Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. IN: J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (orgs.). *Handbook of reserarch on teacher education*. (pp. 1108-1149). New York: Macmillan.
- Bastos, L.R., Paixão, L. Fernandes, L.M. & Deluiz, N. (2000). *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. Rio de Janeiro: LTC.
- Belloni, I. (2000). *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo, Cortez.
- Bento, J. O. (1987). *Planejamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Horizonte.
- Betti, M. (1991). *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- Betti, M. (1994). Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 16(1), p. 14-21.
- Bloom, B. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J. J. (2001) *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Borges, C. M. F. (1995). *Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente*. Dissertação de Mestrado. UFMG – Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
- Bracht, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Brancher, E. A. (2002) *Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. UFSC – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física.
- Brancher, E. A. & Nascimento, J. V. (2003). Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso. IN: Nascimento, J. V. & LOPES, A. S. (orgs). *Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes*. Londrina: Midiograf.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (2004) *Parâmetros Curriculares Nacionais*.
- Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em Educação Física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14 (2), p. 21 – 31.
- Camargo, A. L. C. (1997). O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Revista Faculdade de Educação*, 23 (1), p. 1-2.
- Canfield, M. S. (1996). Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? IN: _____. *Isto é Educação Física*. Santa Maria: JtC Editor.

- Carmo, A. A. do et al. (1987) *Caderno pedagógico de educação física*. Curitiba:Secretaria de Estado da Educação : Coordenação de Educação Física.
- Carreiro da Costa, F. (1991) Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 1, 21-34.
- _____. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH/Cruz Quebrada.
- _____. (1996). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. IN: Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.M.; Onofre, M.S.; Diniz, J.A.& Pestana, C. (orgs.). *Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edição FMH.
- Cechella, J. C. (1991) A avaliação em educação física: uma nova perspectiva. *Revista Kenesis*, Santa Maria. (8), p. 65-76.
- Chauí, M. I. (1980). Ideologia e Educação. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez Editora.
- Coll, C. (1998) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação Física: ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 7 (8), 133 – 148.

- Cunha, M. I. (1995). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- Dalmás, A. (1994). *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes.
- Damke, I. R. (1996). Níveis de conhecimento e explicação da realidade. *Revista Educação AEC*. Brasília, Coronário, 98, 32 – 41.
- Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.
- Depresbiteris, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU.
- Enguita, M. J. (1989) *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Farias, G.O. (2000). *O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. UFSC – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física.
- _____, Shigunov, V. & Nascimento, J. V. do. (2002). O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. IN: Shigunov, V. & Shigunov Neto, A. *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Fensterseifer, A. (1998). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Florianópolis, Editora UFSC.
- Fortes, M. F. A. (1996). *A constituição da prática docente na trajetória profissional de professores da rede municipal de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. UFMG – Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

- Freire, J.B.S. (1992). *Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Campinas: Scipione.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia do oprimido*. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furtado, I.W. (2002). *Contribuições da educação física como prática pedagógica na formação de sujeitos autônomos*. Dissertação de Mestrado. UFSC – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física.
- Gamboa, S. S. (1995). *Pesquisa educacional: quantidade x qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A.C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, J.A. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. IN: Antonio Nóvoa (org.). *Vida de professor*. (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, C. (1997) Estudo do pensamento dos alunos sobre o processo de formação em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15 (16) p. 99 – 112.
- Hernández, F. (1999). A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. IN: Molina Neto, V & Tiviños, A.N.S. (orgs.). *A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina.
- Hildebrant, R. & Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Hildebrant-Stramann, R. (2001). *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: UNIJUÍ.

Hoffmann, J. M. L. (1997). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.

_____. (2000). *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 28.ed. Porto Alegre: Editora Mediação.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. IN: Antônio Nóvoa (org.). *Vida de professor*. (pp. 31-62) Porto: Porto Editora.

Hurtado, J. G. G. M. (1983). *O ensino da Educação Física: uma abordagem didática*. 2.ed. Curitiba: Educação.

Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Leal, J. & Carreiro da Costa, F. (1997) A atitude dos alunos face à escola, à Educação Física a alguns comportamentos de ensino do professor. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 15 (16), p. 113 – 125.

Lima, A. O. (1999). *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Luckesi, C. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições*. 6.ed. São Paulo: Cortez.

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

Lüdke, A. & André, M. E. A. (2003). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 6ª ed. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Medina, J. P. S. (1983) *A Educação Física cuida do corpo e mente*. Campinas: Papirus.

- Minayo, M. C. S. *et al.* (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes.
- Mizukami, M. da G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU.
- _____. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: Reali, A. M. M. R. e Mizukami, M. da G. N. (Orgs) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar.
- Molina Neto, V. A. (1997). A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento*, 4 (7), p. 34-42.
- Nascimento, J.V. do. (1998). *A formação universitária em educação física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto.
- _____. (2002). Formação profissional em Educação Física: contextos de desenvolvimento curricular. *Revista Montes Claros – MG, Ed Unimontes*.
- Nerice, I. G. (1981). *Metodologia de ensino: uma introdução*. São Paulo.
- Nunes, C. (1985). A sina desvendada. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2, p. 58 – 65.
- Oliveira, A.A.B. (1997). Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da Educação Física/UEM*, 8 (1), p. 21-27.
- Oliveira, A. (1988). Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de educação física da universidade estadual de Maringá. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

- _____ (1999). *Educação física no ensino médio – período noturno: um estudo participante*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- Oliveira, V. M. de. (1985). *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro, Ao livro técnico S/A.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem avaliação: uma perversão consciente? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 13, p. 51 – 59.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora.
- Pereira, J. E. D. (1996). *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. UFMG – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Perrenoud, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- _____. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piletti, C. (2000). *Didática geral*. 23.ed. São Paulo: Ática.
- Rabelo, E. H. (1998) *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Ramalho, B. L. & Carvalho, M. E. P. (1994). O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 88, p. 47 – 54.

- Rios, O. B. & Alsina, I. B. (2002). Estratégias de avaliação. IN: La torre, S. & Rios, O. B. (orgs.). *Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras*. São Paulo: Madras.
- Rombaldi, R. M. (1996). A avaliação e sua importância. IN: Canfield, M. S. (Org). *Isto é Educação Física*. Santa Maria: JtC Editor.
- Sacristán, J. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sanches, M. F. C & Silva, M. C. B. Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo disciplinas. *Revista de Educação*, Lisboa, 7 (2), p. 305 – 310.
- Sant'anna, F. M. *et al.* (1993). *Planejamento de ensino e avaliação*. 7.ed. Porto Alegre: Sagra.
- Sant'anna, I. M. (1995) *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, L. L. de C. P. (1991). Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira Pedagogia*, Brasília. 71 (172), p. 72 – 89.
- _____ (1997). Formação do professor e pedagogia crítica. In: Fazenda, I. C. A. (org). *A pesquisa em educação e as transformações o conhecimento*. Campinas, SP: Papirus.
- Saul, A. M. (1991). *Avaliação emancipatória - desafios a teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo*. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Scherer A. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente*. Dissertação de Mestrado. EEF/UFRGS

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Soriano, J. B. E Winterstein, P. J. (2004). A constituição da intervenção profissional em Educação Física: interações entre o conhecimento “formalizado” e as estratégias de ação. *Revista Brasileira de Educação Física/USP*. 18 (4), p. 315 – 332.
- Souza, C. P. *et al.* (2000). *Avaliação do rendimento escolar*. 7.ed. Campinas: Papirus.
- Souza, N. P. (1993). Avaliação na Educação Física. IN: VOTRE, S. (org). *Ensino e avaliação em Educação Física*. São Paulo: Ibrasa.
- Stroot, S. (1996). Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. IN: S.J.Silverman & C. Ennis (orgs.). *Student learning in physical education* (pp. 339-365) Human Kinetics.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação* (13) p. 5 – 23.
- Teixeira, L A. (1992). Avaliação do processo ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva cibernética. *Revista Kineses*, Santa Maria: 11-27.
- Thomas, J.R. & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. Third Edition. Champaign: Human Kinetics.

Triviños, A. N. S. (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Zabala, A. (1999) *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS

Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL mestrado@cds.ufsc.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Considerando a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, temos o prazer de convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada “Avaliação na Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar”, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta investigação tem por objetivo analisar as oportunidades, condições e estratégias de avaliação implementadas na formação inicial em Educação Física para desenvolver competências específicas de avaliação da aprendizagem e estruturação da futura prática pedagógica.

A metodologia adotada prevê a coleta de dados utilizando a técnica de entrevista semi-estruturada. As perguntas que nortearão as entrevistas serão abertas, para obter respostas variadas sobre as práticas avaliativas. Será mantido o sigilo das informações coletadas, as quais serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento desta investigação.

A sua colaboração torna-se imprescindível para o alcance dos objetivos propostos.

Agradecemos, antecipadamente, a atenção dispensada e colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais (e-mail: evandra@cds.ufsc.br ou juarezvn@cds.ufsc.br ou fone: (45) 91335792)

Atenciosamente

Evandra Hein Mendes
Prof. Mestranda CDS/UFSC

Juarez Vieira do Nascimento
Prof. Dr. CDS/UFSC

Eu, _____, após o esclarecimento sobre a realização deste estudo, **concordo voluntariamente** que meus dados sejam utilizados na realização desta investigação.

Atesto também, o recebimento de informações necessárias sobre a natureza da pesquisa, objetivos propostos, metodologia empregada e benefícios previstos.

Data: ___/___/2005

Assinatura

Anexo 2

**Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para docentes e egressos do curso
de Educação Física**

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para egressos e docentes do curso de Educação Física

Temas Geradores

Biografia:

- Dados Pessoais de Identificação (idade, gênero, estado civil, área de formação, titulação, regime de trabalho)
- Anos de experiência profissional
- Disciplina(s) que ministra no ano de 2005
- Experiência esportiva anterior à formação inicial

Experiências relacionadas ao processo de avaliação:

- O processo de avaliação na época em que era aluno do ensino fundamental e médio.
- As oportunidades vivenciadas no seu curso de formação inicial em relação às aprendizagens em avaliação.
- Aspectos mais marcantes para a construção da sua prática pedagógica das experiências vivenciadas durante o curso em relação às práticas avaliativas.

Caracterização das Práticas Avaliativas:

- Conceito de avaliação.
- Objetivos na realização de avaliações.
- O papel da avaliação na formação inicial.
- Aspectos avaliáveis nos alunos.
- Número de avaliações por bimestre.
- Tipo de avaliação mais adequado: práticas ou teóricas.
- Instrumentos utilizados nas suas práticas avaliativas (provas práticas, provas teóricas, trabalhos, seminários, produção textual ...).
- Dificuldades encontradas na implementação do sistema de avaliação.

Anexo 3

**Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para alunos formandos do curso de
Educação Física**

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para alunos formandos do curso de Educação Física

Temas Geradores

Biografia:

- Dados pessoais de identificação (idade, gênero, estado civil)
- Experiência esportiva anterior à formação inicial

Experiências relacionadas ao processo de avaliação:

- O processo de avaliação na época em que era aluno do ensino fundamental e médio.
- Oportunidades vivenciadas no seu curso de formação inicial em relação às aprendizagens em avaliação.
- Contribuição da(s) disciplina(s) no desenvolvimento de aprendizagens em avaliação.

Conhecimentos sobre avaliação:

- Conceito de avaliação.
- Objetivos na realização de avaliações.
- Aspectos avaliáveis nos alunos.
- Número de avaliações por bimestre.
- Tipo de avaliação mais adequado: práticas ou teóricas.
- Instrumentos de avaliação (provas práticas, provas teóricas, trabalhos, seminários, produção textual ...).

Anexo 4

**Significado dos nomes fictícios utilizados para os participantes da
investigação**

Significado dos nomes fictícios utilizados para os participantes da investigação

Acácia – penoso, espinhoso, imortalidade.
Aécio – águia
Agripino – o parto foi feito pelos pés
Alceu – forte
Alcina – capaz de transformar , poder de persuasão.
Alexandre – defensor da espécie humana
Alice – Verdadeira
Alípio – alegre
Anastácia – ressurreição
André – Forte
Ângela – mensageiro
Aristeu – Ótimo, muito bem.
Antero – Cheio de flores
Ariston – o melhor
Arquimedes – o que pensa muito
Atreu – que nada teme
Berenice – Portadora da vitória
Catarina – Puro
Cléo – Glória
Cleonice – vitória
Dirce – fonte
Dora – presente
Elpídio – esperança
Escolástica – estudiosa
Euclides – ilustre
Eudócio – que pensa bem
Evandro – valente, varonil.
Eufrásia – alegria
Fedra – Brilhante, claro
Haidê – Modesta
Helena – luz
Irineu – pacífico, paz
Odessa – a longa jornada
Péricles – glorioso
Policarpo – o que produz muitos frutos
Procópio – que progride
Sofia- sabedoria
Sofrônio – prudente

Anexo 5

Carta de aprovação do comitê de ética da UFSC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO Nº 088/05**

I – IDENTIFICAÇÃO:

- **Título do Projeto:** Avaliação na Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar.
- **Pesquisador Responsável:** Prof. Juarez Vieira do Nascimento, Lic. Ed. Física, Dr., Departamento de Educação Física - UFSC.
- **Pesquisador Principal:** Evandra Hein Mendes, Lic. Ed. Física, aluna do curso de pós-graduação em Educação Física da UFSC.
- **Data Coleta dados:** Maio/2005 – Novembro/2005.
- **Local onde a pesquisa será conduzida:** Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

II - OBJETIVOS:

GERAL:

Comparar as práticas avaliativas implementadas pelos professores da formação inicial e aquelas empregadas pelos egressos do curso de Educação física da Unioeste.

ESPECÍFICOS:

Caracterizar a concepção, as estratégias e os instrumentos de avaliação que são implementados pelos professores formadores nas diferentes disciplinas da formação inicial em Educação Física;

Comparar as práticas avaliativas implementadas pelos professores da formação inicial em Educação Física, considerando os eixos curriculares em que atuam e os ciclos de desenvolvimento profissional em que se encontram;

Identificar os principais dilemas enfrentados pelos professores formadores e egressos na implementação das práticas avaliativas em Educação Física;

Caracterizar a concepção, as estratégias e instrumentos de avaliação, utilizados pelos egressos do curso de formação inicial em Educação Física da Unioeste.

III – SUMÁRIO DO PROJETO:

Estudo de caso a ser realizado como dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em Educação Física da UFSC e com investigação realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, e em escolas estaduais e particulares do município de Marechal Candido Rondon - Pr.

Os sujeitos da pesquisa, num total de 31, serão 09 estudantes formandos, 14 professores formadores e 08 egressos do curso de graduação em Educação Física da Unioeste, que atendam os requisitos de inclusão e que consentam em participar voluntariamente do estudo.

O procedimento pode ser sumarizado na obtenção de uma série de dados e informações sobre os participantes da pesquisa, relativas a sua biografia, experiências relativas ao processo de avaliação bem como a caracterização das práticas avaliativas que implementa. Os dados serão coletados através de entrevistas, utilizando-se de questionários,


e da análise de documentos tais como planos de ensino e projeto político-pedagógico do curso de formação inicial em Educação física da Unioeste.

IV – COMENTÁRIO:

O processo está bem instruído com o projeto bem delineado, todas as declarações são apresentadas e o TCLE está redigido apropriadamente .

V – PARECER FINAL

Aprovado



Prof. Washington Portela de Souza
Coordenador em Exercício da Comissão
de Ética Pesquisa - PRPe/UFSC.

Data da Reunião do Conselho de Ética: 25/04/2005

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.