

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

EVANDRA HEIN MENDES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CARACTERIZAÇÃO E *HABITUS* DE
PROFESSORES DO PARANÁ**

Maringá
2016

EVANDRA HEIN MENDES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CARACTERIZAÇÃO E *HABITUS* DE
PROFESSORES DO PARANÁ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientadora: Prof^a Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Maringá
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M538a

Mendes, Evandra Hein

Avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar: caracterização e *habitus* de professores do Paraná./Evandra Hein Mendes. Maringá, PR., 2016.

127 f.

Orientadora: Prof^a. D^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, 2016

Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física-UEM/UEL

1. Aprendizagem. 2. Avaliação. 3. Educação Física. 4. *Habitus* profissional. I. Rinaldi, Ieda Parra Barbosa II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.

CDD 20.ed. 372.86

796.07

CIP-NBR 12899

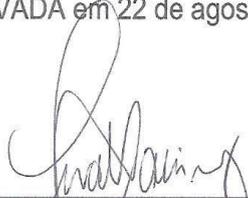
Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

EVANDRA HEIN MENDES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CARACTERIZAÇÃO E *HABITUS* DE
PROFESSORES DO PARANÁ**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutor(a).

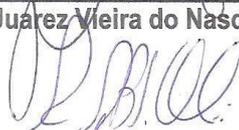
APROVADA em 22 de agosto de 2016.



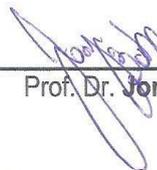
Prof. Dr. **Juarez Vieira do Nascimento**



Prof. Dra. **Gelcemar Oliveira Farias**



Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**



Prof. Dr. **Jorge Both**



Prof. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**
(Orientadora)

Dedicatória

A minha família, meus filhos Felipe e Emanuel, minha melhor parte, e meu marido Spock, pelo apoio e auxílio em todos os momentos dessa trajetória.

Epígrafe

Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos.

Eduardo Galeano

Agradecimentos

Considerando a ordem cronológica dos acontecimentos, que permitiram a concretização de mais essa etapa de aprimoramento profissional e aperfeiçoamento pessoal, agradeço:

Aos meus pais, pela educação e os valores ensinados, que serviram de base para enfrentar os desafios diários.

A minha família, pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

À minha orientadora Prof^a Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, pela oportunidade de ingressar no doutorado e a confiança em mim depositada no decorrer dessa importante fase.

Agradeço a Universidade Estadual de Maringá e ao Departamento de Educação Física, pela oportunidade de cursar o Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pelo apoio e suporte necessários para a conclusão do curso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, pelos ensinamentos e discussões que subsidiaram o processo de formação acadêmica.

A Fundação Araucária, pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas de Grupo de Pesquisa Gímnica, pelas discussões, estudos e conagraçamentos.

Ao colega Ari (Arestides), pela colaboração e auxílio incondicional.

A colega Mana (Maria Eloiza), pela parceria durante o curso.

Ao meu cunhado José Paulo, minha cunhada Tânia e minhas sobrinhas, pela hospedagem e acolhida em sua casa durante o curso.

Aos professores participantes da investigação, por sua disponibilidade em revelar os meandros da sua prática pedagógica.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Prof. Dr. Jorge Both, Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento, Prof. Dra Gelcemar Oliveira Farias pelas indicações e contribuições, que permitiram melhorar a qualidade do trabalho.

Agradeço a Deus, pelas bênçãos e proteção nas viagens, pela serenidade e a força para ultrapassar os momentos em que as dúvidas, as incertezas e a solidão surgiam e pareciam ser maiores e mais fortes do que eu.

MENDES, Evandra Hein. **Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar: caracterização e *habitus* de professores do Paraná.** 2016. 127f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

As disposições objetivas e subjetivas do campo educacional, como as teorias de aprendizagem, as metodologias de ensino, as normativas do sistema escolar, as condições dos alunos e o contexto escolar, determinam a configuração do *habitus* avaliativo. Sendo assim, este estudo analisou as características da avaliação da aprendizagem e o *habitus* avaliativo de professores de Educação Física escolar da rede de ensino básico do Paraná. Para tanto, a trajetória investigativa envolveu estudos sobre a produção científica, os indicativos teóricos, as características do processo desenvolvido na prática pedagógica, o *habitus* avaliativo e as transformações ocorridas. De maneira geral, foi possível identificar que as transformações no panorama educativo, as mudanças conceituais e paradigmáticas relacionadas à avaliação, os debates e discussões desenvolvidos nas reuniões pedagógicas, nos cursos e na formação continuada, e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar relacionadas às condições físicas e à falta de motivação dos estudantes, geraram a necessidade de adaptações e reestruturações da prática pedagógica e do *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física escolar. Se, ao início da carreira docente, a avaliação desenvolvida na Educação Física reproduzia o modelo vivenciado ao longo da vida, com foco no desempenho físico e na performance técnica, por meio da utilização de provas práticas, ao longo da atuação profissional foram estabelecidos critérios mais relacionados à participação e à análise da evolução dos alunos, ao mesmo tempo que as estratégias avaliativas se modificaram para a utilização de observações diárias, provas teóricas e trabalhos. Da mesma forma que as disposições objetivas do campo educacional determinavam o estabelecimento das rotinas avaliativas, também geraram a necessidade de modificar o *habitus* avaliativo para atender às exigências das tratativas legais, que indicam a realização de avaliações mais contínuas, diagnósticas, processuais, com critérios mais flexíveis e propósitos formativos. Por outro lado, as disposições subjetivas, que refletem as percepções sobre o contexto escolar, nesse caso, relacionadas à necessidade de manter a motivação dos alunos com as aulas e adequar os níveis de exigência da avaliação às reais condições de aptidão física dos estudantes, também influenciaram para que as transformações ocorressem. Considerando o panorama revelado mediante esta pesquisa, sugere-se a realização de estudos longitudinais para acompanhar os efeitos das mudanças no *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física escolar na prática pedagógica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Educação Física. *Habitus* profissional.

MENDES, Evandra Hein. **School physical education evaluation: theoretical indicative, scientific production and professional *habitus***. 2016. 127f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ABSTRACT

The objective and subjective dispositions of the educational field, such as learning theories, teaching methodologies, school system norms, student conditions and the school context, determine the configuration of the evaluative *habitus*. Therefore, this study analyzed the characteristics of the evaluation of learning and the evaluation *habitus* of Physical Education teachers of the Paraná basic education network. For that, the research trajectory involved studies on scientific production, the theoretical indicatives, the characteristics of the process developed in the pedagogical practice, the evaluative *habitus* and the transformations that occurred. In general, it was possible to identify that the transformations in the educational panorama, the conceptual and paradigmatic changes related to the evaluation, the debates and discussions developed in the pedagogical meetings, courses and in the continuous formation, and the difficulties faced in the school routine related to the physical conditions and the lack of motivation of the students, generated the need for adaptations and restructurings of the pedagogical practice and the evaluation *habitus* of the teachers of Physical Education in the school. If at the beginning of the teaching career the evaluation developed in Physical Education reproduced the lifelong model, focusing on physical performance and technical performance, through the use of practical tests, along the professional activity, more related criteria were established. To the participation and analysis of student evolution, at the same time that the evaluation strategies were modified for the use of daily observations, theoretical tests and works. Likewise, that the objective dispositions of the educational field determined the establishment of evaluative routines, they also generated the need to modify the evaluative *habitus* to meet the requirements of legal negotiations, which indicate more continuous, diagnostic and procedural evaluations with criteria more flexible and formative purposes. On the other hand, the subjective dispositions, reflecting the perceptions about the school context, in this case, related to the need to keep students' motivation with the classes and to adjust the assessment levels to the actual physical fitness conditions of the students also influenced the transformations to take place. Considering the revealed panorama, it is suggested to carry out longitudinal studies to follow the effects of changes in the evaluative *habitus* of the teachers of Physical Education in the pedagogical practice.

Keywords: Learning. Evaluation. Physical Education. Professional *habitus*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Capítulo 1	Quadro 1 – Estrutura geral da tese.....	014
	Figura 01 - Processo de seleção dos estudos.....	026
	Tabela 01 - Produção científica sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.....	028
	Tabela 02 – Incidência de publicações sobre avaliação da aprendizagem na educação Física escolar.....	029
	Quadro 01 – Características das publicações sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.....	030
Capítulo 2	Quadro 02 – Objetivos e resultados das pesquisas diagnósticas sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.....	032
	Quadro 03: Objetivos e resultados dos estudos de intervenção sobre avaliação na Educação Física escolar	034
	Quadro 04: Objetivos e resultados dos estudos de fundamentação sobre avaliação na Educação Física escolar ..	035
	Tabela 01 - Características dos professores quanto à idade, sexo, tempo de docência, nível de atuação e escolaridade.....	056
	Tabela 02 – Propósitos da avaliação na Educação Física escolar.....	058
Capítulo 4	Tabela 03 - Critérios utilizados para avaliar na Educação Física escolar.....	060
	Tabela 04 – Estratégias avaliativas na Educação Física escolar.....	062
	Quadro 01 - Características dos professores quanto à idade, sexo, tempo de docência, nível de atuação e escolaridade.....	071
Capítulo 5	Quadro 02 – Finalidades e conteúdos da Educação Física escolar	072
	Quadro 03 - Rotinas avaliativas na Educação Física escolar....	076
Capítulo 6	Quadro 01 - Características dos professores quanto à idade, sexo, tempo de docência, nível de atuação, escolaridade e propósitos de avaliação.....	090

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa
DCE's	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
LDB	Lei e Diretrizes e Bases da Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

ESTRUTURA	014
CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	015
Objetivos.....	017
Justificativa.....	018
Delimitações da Pesquisa.....	019
Definição de Termos.....	020
Referências.....	020
CAPÍTULO 2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APONTAMENTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA	023
Introdução.....	023
Procedimentos Metodológicos.....	025
Resultados e Discussões.....	028
Considerações finais.....	036
Referências.....	038
CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CAMINHOS PERCORRIDOS E DESAFIOS ATUAIS	042
Introdução.....	042
Práticas avaliativas na Educação Física escolar: caminhos percorridos.....	044
Desafios para a avaliação na Educação Física Escolar.....	048
Referências.....	049
CAPÍTULO 4 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	052
Introdução.....	052
Procedimentos Metodológicos.....	054
Resultados e Discussões.....	056
Considerações finais.....	063
Referências.....	065
CAPÍTULO 5 HABITUS AVALIATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	068
Introdução.....	068
Procedimentos Metodológicos.....	070

	Resultados e Discussões.....	071
	Considerações finais.....	083
	Referências.....	084
CAPÍTULO 6	TRANSFORMAÇÕES NO <i>HABITUS</i> AVALIATIVO DE	
	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	087
	Introdução.....	087
	Procedimentos Metodológicos.....	089
	Resultados e Discussões.....	091
	Considerações finais.....	096
	Referências.....	097
CAPÍTULO 7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	099
	ANEXOS.....	102
	APÊNDICES.....	111

ESTRUTURA

A presente tese foi estruturada de acordo com o modelo escandinavo, sendo apresentada em 7 capítulos (Quadro 01):

Quadro 01 – Estrutura geral da tese

Capítulo 1	Introdução Contextualiza os pressupostos teóricos do processo de avaliação da aprendizagem e do <i>habitus</i> profissional; apresenta os objetivos, as delimitações do estudo, a definição de termos e a estrutura da tese.
Capítulo 2	Artigo original: Ensaio teórico Analisa a produção científica brasileira sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, veiculada em periódicos científicos nacionais e em teses/dissertações.
Capítulo 3	Artigo original: Ensaio teórico Retrata as tendências conceituais e os desafios da Educação Física escolar para a avaliação da aprendizagem.
Capítulo 4	Artigo original: Identifica as características do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.
Capítulo 5	Artigo original: Apresenta o <i>habitus</i> avaliativo de professores de Educação Física.
Capítulo 6	Artigo original Evidencia as transformações ocorridas no <i>habitus</i> avaliativo dos professores de Educação Física escolar na carreira docente.
Capítulo 7	Considerações finais Destina-se à finalização da tese com as conclusões gerais do estudo.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade (1946 – 2008)

Este estudo pretende defender a tese de que o *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física é construído e se transforma, de acordo com as disposições objetivas e subjetivas dos elementos estruturais e funcionais do sistema escolar, como as teorias de aprendizagem, as metodologias de ensino, as normativas da educação, as necessidades dos alunos e as condições de desenvolvimento da docência.

O *habitus* profissional, segundo Costa (2010), poderia ser descrito por rotinas estabelecidas nos momentos de oportunidade para agir, em que o indivíduo utiliza determinados conhecimentos nas situações de improvisação. Em decorrência, nele se expõem os saberes predominantes dos docentes, construídos a partir das crenças e valores advindos das experiências pessoais e das disposições estabelecidas no campo educacional (SOUZA, 2012; PERRENOUD et al., 2001).

Apesar de ser incorporado de maneira inconsciente, sob a forma de disposições permanentes e que orientam as ações dos indivíduos, constituindo-se como algo “potencialmente gerador” e “produto dos condicionamentos” (BOURDIEU, 2007), o *habitus* é reestruturado constantemente a partir das experiências vividas (KNOBLAUCH, 2005; PERRENOUD, 1993). Sendo assim, as modificações conceituais, paradigmáticas ou do contexto escolar incidem em alterações no *habitus* profissional e avaliativo dos professores.

Na trajetória histórica da Educação Física como disciplina escolar, o *habitus* avaliativo dos professores se materializou em dois modelos distintos. O primeiro modelo, de caráter seletivo e excludente, priorizava a aplicação de testes físicos ou provas práticas para avaliar o desempenho físico e a performance técnica dos alunos (BRATISFICHE, 2003; RODRIGUES, 2002; ETCHEPARE, 2000; SOUZA, 1993; ALEGRE, 1993; SILVA, 1993). O segundo modelo restringia-se à análise da participação dos alunos às aulas a partir de parâmetros subjetivos centrados apenas no ponto de vista do professor, que gerava a falta de coerência e de esclarecimento sobre os critérios elaborados para avaliar a aprendizagem dos estudantes (SANTOS; MAXIMINIANO, 2013; RAMALHO et al., 2012; RAMIRO, 2011; CORRÊA, 2007).

Por outro lado, as tratativas dos documentos oficiais da educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam, desde a década de 1990, que o processo de avaliação se torne significativo, tanto para o professor quanto para o aluno, e se configure em possibilidade ideal de promover ou desenvolver o pensamento crítico (BRASIL, 2002, 1998, 1997; FREIRE, 1989). Em consonância, os indicativos teóricos atuais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), indicam a necessidade de priorizar a dimensão formativa na avaliação da aprendizagem e a possibilidade de utilizá-la, tanto para o diagnóstico quanto para retroalimentação no processo de ensino (SILVA, 2010; FERNANDES e GREENVILE, 2007).

Esse contexto evidencia mudanças nos paradigmas de pensamento e de compreensão da avaliação, que inicialmente se configurava em uma atividade burocrática direcionada a atribuir conceitos, para possibilidade de ação-reflexão-ação (RABELO, 1998), por meio do acompanhamento e julgamento sistemático do processo de aprendizagem e evolução individual, em relação aos conteúdos desenvolvidos, orientando e regulando o ensino por meio das informações coletadas (PERRENOUD, 1999).

Diante dessa realidade, emergem alguns questionamentos: As mudanças conceituais preconizadas nos documentos oficiais da educação e nos indicativos teóricos promoveram adaptações ou transformações no *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física? Quais foram as principais mudanças ocorridas na carreira docente? Como se materializa o *habitus*

avaliativo dos professores de Educação Física na atualidade? Quais as características do processo de avaliação na Educação Física escolar?

Buscar respostas a esses questionamentos é o intuito principal desta tese, que propõe como trajetória investigativa, inicialmente, compreender os indicativos das bases teóricas e da produção científica sobre a avaliação da aprendizagem, para analisar as características do processo de avaliação, identificar o *habitus* avaliativo e as transformações ocorridas durante a carreira de professores de Educação Física escolar.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar as características da avaliação da aprendizagem e o *habitus* avaliativo de professores de Educação Física escolar da rede de ensino básico do Paraná.

Objetivos específicos

- Identificar os indicativos teóricos e os delineamentos metodológicos da produção científica sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, em periódicos científicos nacionais e teses/dissertações;
- Retratar as tendências conceituais e os desafios para a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar;
- Verificar as características do processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido por professores de Educação Física escolar da rede de ensino básico;
- Analisar o *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física escolar;
- Averiguar as transformações ocorridas no *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física escolar na carreira docente.

Justificativa

O interesse em investigar o processo de avaliação na Educação Física escolar surgiu no decorrer da atuação profissional, no ensino básico e no superior. A possibilidade de vivenciar a docência em diversos contextos permitiu observar *in loco* as mudanças conceituais e paradigmáticas propostas para a avaliação da aprendizagem dos estudantes, nas tratativas legais e nos indicativos teóricos da educação. No entanto, a necessidade de redimensionar as práticas avaliativas impõe inúmeros desafios a área, que necessita abandonar práticas de avaliação da performance técnica, de caráter classificatório e seletivo, ou pautadas na subjetividade, já incorporadas no *habitus* profissional, para se orientar por novos paradigmas de ação.

Investigar o *habitus* profissional permite identificar as suas disposições geradoras, aplicáveis em diferentes campos de atuação, entre eles o educacional. Na Educação Física, alguns pesquisadores, entre eles Souza Neto, Benites e Silva (2010), Bermudes (2010) e Sobrinho (2011), têm investigado o *habitus* para analisar a construção da identidade docente ou da prática pedagógica. No entanto, especialmente no que se refere à temática da avaliação na Educação Física escolar, os estudos ou pesquisas que investigam o *habitus* são escassos no Brasil, haja vista que a maioria deles se caracteriza em estudos descritivos ou de fundamentação, que utiliza como aporte teórico as bases conceituais da avaliação escolar e da educação.

Nessa perspectiva, para analisar as transformações no *habitus* avaliativo da Educação Física, no momento atual, recorre-se à Teoria Sociológica de Bourdieu (2007), que se justifica pela possibilidade inicial de tomada de consciência da existência do *habitus* e dos mecanismos envolvidos nas transformações no decorrer da carreira docente.

Assim, para analisar as transformações no *habitus* avaliativo de professores de Educação Física, buscou-se inicialmente compreender os indicativos das bases teóricas e da produção científica sobre a avaliação da aprendizagem, para, então, identificar as características do processo de avaliação, o *habitus* avaliativo e as transformações ocorridas no decorrer da carreira docente.

A produção científica possibilita o acesso às teorias e às experiências educativas, que podem ser utilizadas no redimensionamento da sua prática

pedagógica. Os indicativos teóricos retratam as tendências conceituais em relação à avaliação da aprendizagem na atualidade e apontam os desafios impostos à área. Os estudos sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, possibilitam identificar as características principais do processo na Educação Física, as rotinas estabelecidas no *habitus* profissional e as mudanças implementadas na prática pedagógica.

Delimitações da pesquisa

O estudo 1 delimitou-se a investigar somente os periódicos nacionais da área da Educação Física, indexados nas bases de dados *Scielo* e *Lilacs*, e as teses e dissertações vinculadas a programas de pós-graduação em Educação Física disponíveis no formato digital, portanto, os resultados são representativos apenas do cenário brasileiro.

O estudo 2 delimitou-se a desenvolver uma revisão narrativa sobre a avaliação da aprendizagem na área da Educação Física escolar.

O estudo 3 envolveu professores de Educação Física do ensino básico pertencentes ao quadro efetivo da rede pública, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do estado do Paraná, turma 2014/2015; desse modo, os resultados não refletem a realidade do ensino superior, da educação infantil e da rede particular de ensino.

O estudo 4 envolveu apenas um grupo dos professores que participaram do estudo 3, selecionados a partir da indicação dos propósitos da avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.

O estudo 5 envolveu apenas os professores participantes do estudo 4, a partir da realização de entrevistas, o que não permite identificar o impacto gerado na prática pedagógica com a transformação do *habitus* avaliativo.

A pesquisa limita-se por analisar um tema cercado de subjetividade e singularidades que ainda se apresenta pouco explorado na produção científica da área, especialmente na análise do *habitus* profissional relacionado à avaliação na Educação Física escolar.

Definição de termos

Avaliação da aprendizagem: Avaliação é o acompanhamento da evolução do aluno no processo de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2000)

Habitus: sistema de disposições duráveis e estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, integra todas as experiências passadas e opera em todos os momentos como uma matriz estrutural de percepções, apreciações e ações (BOURDIEU, 2007).

Habitus profissional: Rotinas estabelecidas e construídas com o decorrer da prática pedagógica, levando-se em conta os momentos de oportunidade para agir, utilizando certos conhecimentos combinados às situações de improvisação (COSTA, 2010).

Referências

ALEGRE, A. D. **A avaliação em Educação Física: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau.** Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1993.

BERMUDES, R. F. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de educação física.** 119p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas.** 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 361p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Secretaria do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2002.

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

CORRÊA, L. G. Avaliação da aprendizagem em educação física. **Revista Ensaio**, v.03, p. 27 a 41, 2007.

COSTA, B. V. da. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes.** 173 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

ETCHEPARE, L. S. **Avaliação escolar da educação física na rede municipal, estadual, particular e federal de ensino de Santa Maria.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em ciência do movimento humano da Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

FERNANDES, S; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Ano XIX, Nº 28, P. 120-138 Jul. 2007.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista.** 29.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

KNOBLAUCH, A. A incorporação do *habitus* e a dimensão cultural da formação de professores. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Dimensão cultural na formação de professores / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 04 – 12, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMALHO, M. H. da S.; ALMEIDA, C. R. de; MACHADO, Z.; SANTOS, J. O. L. dos; NOBRE, G. C. Avaliação na educação física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 8211113, out./dez. 2012.

RAMIRO, Fabiana da Silva. **A avaliação da aprendizagem na educação física escolar em Ferraz de Vasconcelos.** 169 f. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, G. M. **Da avaliação à gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras.** Campinas, SP, 2002. Tese (Doutorado: Educação Física). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SILVA, J. F.da. **Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental**. Campinas, SP, 2010. Tese (Doutorado: Educação Física). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, P. da T. Nerys. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física**. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, tese de mestrado, 1993.

SOBRINHO, M. D. Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Educação e Sociedade**. Natal: EDUFRN, 2011. p. 102-189.

SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. C.; SILVA, M. F. G. da. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1033-1044, Dec. 2010.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APONTAMENTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Resumo: A produção científica é representativa do desenvolvimento e do conhecimento de uma área, sendo assim, este estudo focou as publicações sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, para identificar os principais apontamentos, perspectivas ou tendências sobre o tema no cenário brasileiro. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de revisão integrativa da literatura, que envolveu a consulta das bases *Lilacs* e *Scielo*, na quais foram coletados artigos científicos publicados em periódicos brasileiros, e dos programas de pós-graduação em educação física do Brasil, para encontrar teses/dissertações sobre o tema. Os principais resultados apontaram que, apesar das bases conceituais indicarem a adoção da perspectiva formativa e crítica para fomentar a reflexão e o diálogo no decorrer do processo avaliativo, por vezes, a avaliação se apresenta no cenário educacional restrita ao cumprimento de uma exigência burocrática ou limitada à aferição do conhecimento. Para tanto, indica-se ultrapassar a utilização exclusiva de provas teóricas e diversificar os procedimentos ou instrumentos de recolha dos dados, que podem ampliar a percepção do professor sobre a aprendizagem dos alunos, entre eles o parecer descritivo, desenhos, diários, atividades escritas e portfólio. Assim, conclui-se que as transformações conceituais e paradigmáticas propostas nas teorias educacionais para o processo de avaliação estão contempladas na produção de conhecimento sobre o tema, em pesquisas diagnósticas, de fundamentação e intervenção, que apresentam os pressupostos teóricos e elementos pedagógicos que constituem o panorama nacional da avaliação da aprendizagem na educação física escolar.

Palavras-chave: avaliação escolar, produção científica, educação física.

Introdução

Em um período histórico, marcado por inovações tecnológicas e avanços no conhecimento humano, a produção científica tem sua importância cada vez mais reconhecida, na medida em que democratiza o saber construído a partir de investigações ou experiências nas diversas áreas de atuação profissional (MELO et al., 2014; SOUSA; MARTINS, 2012). Especificamente, no campo acadêmico e educacional, a maior parte dos postulados teóricos e experiências pedagógicas, advindas da realidade escolar e da pesquisa científica, se encontra vinculada à pós-graduação que, desde 1990, tem apresentado aumento considerável no número de programas de mestrado e doutorado,

inclusive nas áreas da Educação e da Educação Física (GAMBOA, 2012; KOKUBUN, 2006).

A expansão da pós-graduação estimulou o desenvolvimento científico e o aperfeiçoamento profissional, bem como influenciou na estruturação de grupos de pesquisa, na criação de periódicos científicos e na ampliação dos congressos ou eventos voltados à difusão de conhecimento para a comunidade acadêmica e profissional, aumentando conseqüentemente os índices de produção científica (MARINHO; BARBOSA-RINALDI, 2010; LOVISOLO, 2007; SOUSA, 1996).

Na Educação Física, a produção científica se apresenta vinculada às subáreas de conhecimento, com prevalência das Ciências Biológicas sobre as Ciências Humanas (ROSA; LETA, 2010) e à subárea biodinâmica sobre a sociocultural/pedagógica (BRACHT et al., 2011, ANTUNES et al., 2005). Embora nas últimas décadas tenham apresentado aumento considerável em relação a outros períodos históricos, as pesquisas voltadas ao ambiente escolar ou à docência, que buscam aprimorar as discussões epistemológicas, conceituais e didáticas da prática pedagógica (SOUSA, 2012), ainda representam uma pequena parcela da área como um todo (PIZANI, 2016).

Da mesma forma que as temáticas sobre a Educação Física escolar representam a minoria dos estudos da produção científica da área, a avaliação da aprendizagem se apresenta como um tema coadjuvante na subárea sociocultural/pedagógica, em geral abordado por estudos de revisão ou pesquisas empíricas, que discutem as bases teóricas e conceituais da avaliação, ou confrontam as práticas estabelecidas com as orientações pedagógicas dos documentos oficiais da educação e as novas concepções filosóficas adotadas na educação (BERNÍ, 2010; SILVA, 2010; FERNANDES; GREENVILE, 2007; ALEGRE, 1993).

Considerando que a trajetória da avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar acompanhou os paradigmas de pensamento e as abordagens pedagógicas adotados em cada período histórico na educação, é possível compreender que as mudanças conceituais influenciaram na sua representação no cenário educacional. A configuração inicial da avaliação da aprendizagem na Educação Física se baseava na medida dos níveis de aptidão física, por meio da aplicação de testes físicos e a utilização dos resultados obtidos para classificar ou comparar os alunos a normas e a

padrões estabelecidos. Isso se modificou ao longo do tempo com o estabelecimento de critérios e de propósitos avaliativos voltados à participação e ao envolvimento dos alunos nas aulas, mudanças essas influenciadas pelas teorias construtivistas e críticas.

Partindo desse contexto, o estudo buscou analisar a produção científica brasileira, veiculada em periódicos científicos e teses/dissertações, para identificar os principais apontamentos, perspectivas ou tendências sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar e auxiliar no planejamento futuro de ações para aperfeiçoar a prática pedagógica.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo se configurou como revisão integrativa, que permite, a partir de uma abordagem sistemática, ordenada e rigorosa dos dados, a compreensão mais aprofundada sobre um tema de estudo (SOUZA et. al., 2010; WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Para tanto, foram seguidas 6 fases pré-determinadas:

1ª Fase: identificação do tema ou formulação da questão norteadora. Nessa fase, foram construídas as seguintes perguntas: Quais os principais apontamentos, perspectivas ou tendências sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar na produção científica brasileira? Quais são os tipos de pesquisa desenvolvidos sobre o tema? Qual o período temporal de sua existência? Qual o formato das publicações? Quais são as principais temáticas abordadas? Quais os principais objetivos e resultados das investigações sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar?

Nesse momento, demarcou-se a abrangência da pesquisa, *i.e.*, envolvendo artigos publicados em periódicos nacionais da área da Educação Física e teses/dissertações advindas de programas de pós-graduação em educação física, para possibilitar a realização de análises específicas da realidade educativa brasileira. Os descritores estabelecidos para a busca dos estudos foram: Avaliação”, “Avaliação escolar”, “Avaliação da aprendizagem”, “Educação Física escolar”.

2ª Fase: estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos e realização da amostragem ou busca na literatura. Definiu-se que os artigos deveriam encontrar-se publicados em periódicos indexados em

bases de referência internacional, como, por exemplo, *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) ou *Lilacs* (*Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde*). Para a inclusão das teses e dissertações, determinou-se que deveriam pertencer a programas de pós-graduação em educação física e estarem disponibilizadas no formato digital. Não houve recortes temporais, sendo consultado o total de teses/dissertações publicadas nos sites dos programas de pós-graduação em educação física, assim como de artigos publicados online nas revistas de educação física e nos sites de busca *Scielo* e *Lilacs*.

Dessa forma, os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, totalizando 119 teses e dissertações selecionadas em 15 programas de pós-graduação em educação física e 108 artigos. Identificou-se que o termo “avaliação” se apresentava relacionado a diversos temas como: “formação profissional”, “atividade física e saúde”, “treinamento esportivo”, “escola”, “fatores psicossociais”, “aprendizagem e desenvolvimento motor” e “inclusão”.

Sendo assim, efetuou-se a leitura dos resumos para identificar apenas aqueles que tratassem especificamente sobre a avaliação da aprendizagem na educação física escolar, que totalizaram 11 teses/dissertações e 17 artigos, dos quais foi realizada a leitura na íntegra. A figura 01 apresenta os passos seguidos para seleção dos estudos.

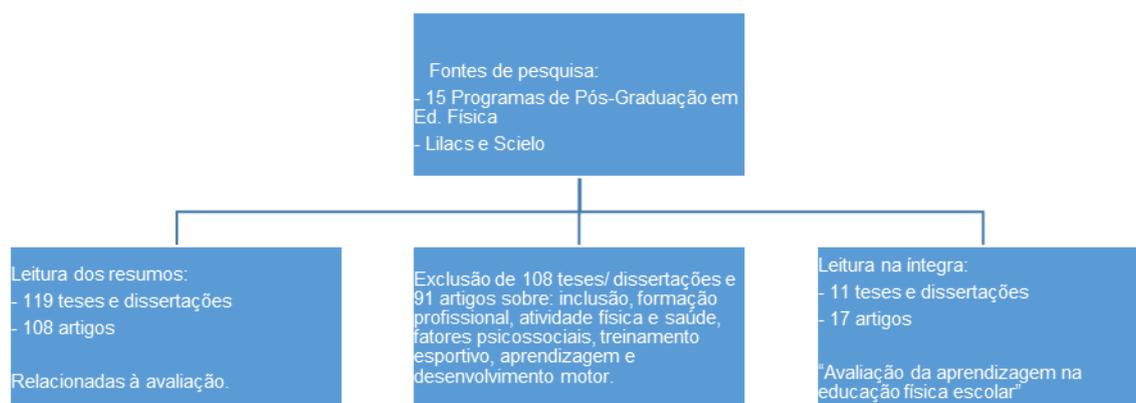


Figura 01: Processo de seleção dos estudos

3ª Fase: categorização dos estudos. Os artigos foram enquadrados em categorias conforme modelo adotado por Bracht et al. (2011): *de fundamentação*, com os artigos que buscam alicerces teóricos para a discussão do processo de avaliação; *de diagnóstico*, que visam oferecer um panorama do contexto por meio de pesquisas empíricas e/ou de relatos de experiência sobre a avaliação; e ainda *de intervenção*, que se destina à proposição de instrumentos, de estratégias ou de procedimentos voltados à avaliação na educação física.

4ª Fase: avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa. Nessa fase, realizou-se a validade interpretativa dos artigos selecionados, com o auxílio de 04 especialistas da área da educação física que avaliaram os resumos dos artigos e teses/dissertações, para identificar o índice de concordância das categorias de análise propostas por Bracht et al. (2011). Os juízes se configuraram por docentes de cursos de formação inicial em educação física, com titulação de mestre ou doutor, participantes de grupo de pesquisa.

Para a análise do índice de concordância, utilizou-se o coeficiente de Kappa e as classificações estabelecidas por Landis e Koch (1977), que determinam índice insignificante para valores menores que 0,20, discreto para valores entre 0,21 a 0,40, moderado de 0,41 a 0,60, substancial de 0,61 a 0,80 e quase perfeito de 0,81 a 1,0. Os resultados apontaram média de 0,813 para o índice de concordância entre os avaliadores, considerado quase perfeito (apêndice A).

5ª Fase: interpretação dos resultados. Para interpretar os dados coletados, utilizou-se procedimentos de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2009), no qual o referencial teórico e os resultados alcançados são articulados em categorias de análise, sendo estabelecidas para essa pesquisa: ano de publicação; local de publicação; objetivos do estudo; metodologia utilizada (tipo de pesquisa, instrumento, população); conclusões; temática abordada.

Resultados e discussões

De maneira geral, a produção relacionada à avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar apresentou maior incidência de estudos no formato de artigos (17) do que teses/dissertações (11), publicados especialmente em periódicos com escopo educacional (Tabela 01).

Tabela 01- Produção científica sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar

Formato das Publicações	Periódicos	f	%
Teses/dissertações		11	38%
Artigos		17	62%
	Pensar a Prática	5	
	Movimento	4	
	Revista da Educação Física/UEM	3	
	Motriz	2	
	Ensaio	2	
	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	1	

A preferência de publicação sobre o tema no formato de artigos científicos reflete as vantagens desse canal de veiculação do conhecimento, que se apresenta compacto, digital e de acesso rápido, ou seja, um espaço propício para disseminação de experiências, estratégias metodológicas ou estudos de aprofundamento (FERREIRA NETO; NASCIMENTO, 2002).

Observa-se que a publicação de artigos sobre o tema nos periódicos da área foi maior na revista *Pensar a prática* e na *Movimento*, que se destacaram também na publicação sobre a Educação Física escolar nas últimas três décadas, segundo Bracht et al. (2011).

Ao analisar a incidência de publicação dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, identificou-se que o tema vem sendo abordado desde o ano de 1986, no formato de teses/dissertações, e a partir de 1996 em forma de artigos científicos, conforme indicam os dados da Tabela 02.

Tabela 02 – Incidência de publicações sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar

Período	Teses e dissertações		Artigos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1986 – 1990	1	9, 1%	0	0%
1991 – 1995	2	18, 2%	0	0%
1996 – 2000	1	9, 1%	3	16%
2001 – 2005	4	36, 4%	1	5%
2006 – 2010	3	27, 2%	8	53%
2011 – 2014	0	0%	5	26%
Total	11	100%	17	100%

Apesar do reduzido número de estudos sobre avaliação ao longo do tempo, eles se apresentam no cenário educativo desde a década de 1990, época marcada na Educação Física pelo debate interno no campo acadêmico e a crise de identidade da área, mediadas pelo surgimento de teorias educacionais construtivistas e críticas, que preconizavam a superação da educação tradicional e das tendências tecnicistas.

O momento de mudanças conceituais e paradigmáticas no campo educacional se estendeu ao processo de avaliação da aprendizagem, promovendo discussões sobre o modelo adotado na área, pautado na análise dos aspectos observáveis do comportamento motor, da aptidão física e desempenho técnico (MENDES et al., 2007; BRATISFICHE, 2003).

Assim, a produção científica relacionada à avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar reflete a preocupação em discutir e repensar as práticas avaliativas sob diferentes perspectivas, envolvendo subtemas correlatos, vários níveis de ensino, por meio de diferentes tipos de pesquisa, como consta no Quadro 01.

Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar			
Subtemas	Dissertações/teses	Artigos	Total
Avaliação na escola	10	10	20
Avaliação na Formação profissional	01	03	04
Avaliação nas Propostas curriculares	00	03	03
Produção acadêmica sobre avaliação	00	01	01
População			
Ensino superior	01	03	04
Ensino básico	10	06	17
Ensino básico e superior	01	01	05
Instrumento			
Análise documental	07	04	11
Entrevista	06	06	12
Questionário	03	02	05
Observação	03	04	07
Tipo de pesquisa			
Diagnóstica	09	07	16
Fundamentação	00	07	07
Intervenção	03	02	05

Quadro 01 – Características das publicações sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.

De maneira geral, identifica-se maior interesse dos pesquisadores em investigar as práticas avaliativas desenvolvidas na escola, com professores do ensino básico e o uso de entrevistas ou análise documental, por meio de pesquisas diagnósticas. O predomínio da temática escola, tanto no que se refere às teses/dissertações (10) quanto aos artigos (10), retrata a preocupação central em conhecer as práticas de avaliação da aprendizagem e seus significados no contexto escolar.

Da mesma forma, o maior número de pesquisas diagnósticas (16) sobre o tema, quando comparado às pesquisas de fundamentação (7) e de intervenção (5), retratam o momento de intensas reflexões epistemológicas sobre o processo de avaliação, em que conhecer a dinâmica do contexto escolar *in loco* torna-se fundamental para construir diretrizes mais assertivas e contextualizadas com as reais necessidades da educação atual.

Apesar de ampliar o período temporal e o formato das publicações na análise da produção científica brasileira sobre o tema, os resultados encontrados nessa investigação assemelham-se aos dados obtidos por Sousa (1996), que envolveu apenas as teses e as dissertações produzidas entre os anos 1980 a 1990 do século passado, nos programas de pós-graduação em

educação e verificou que, em ordem de prioridade, as pesquisas se destinavam a diagnósticos de contexto, a estudos de fundamentação teórica e a estudos propositivos ou de intervenção em dada realidade.

No entanto, outra realidade foi encontrada por Bracht et al. (2011), ao verificar que a produção científica relacionada à Educação Física escolar se constituía majoritariamente em estudos de fundamentação, seguido por estudos de intervenção e diagnósticos. Da mesma forma, Calderón e Borges (2011) constataram a predominância de artigos que se referem a pesquisas teóricas, como referência para futuros estudos, nas pesquisas sobre a temática da avaliação na área da educação.

Para identificar os principais apontamentos sobre o tema nas pesquisas diagnósticas, foram analisados e categorizados os objetivos e os resultados dos estudos, apresentados de forma sucinta no Quadro 02.

Pesquisas de Diagnóstico		
Objetivos	Resultados	Autores
Identificar as características do processo de avaliação desenvolvido na educação física do ensino básico	- Desinteresse dos professores com o processo avaliativo, realizado apenas para cumprir normas, sem planejamento ou objetivos pré-estabelecidos a priori.	Santos e Gonçalves (1996) Alegre (1993)
	- Descontentamento dos alunos e sentimento de injustiça, gerando incompreensão dos critérios utilizados e da falta de diálogo.	Etchepare (2000)
	- Desarticulação da avaliação proposta nas Diretrizes Curriculares daquela implantada na prática pedagógica dos professores.	Ramiro (2011)
	- Preponderância da tendência clássica de avaliação, com análise da competência físicocinestésica e técnica, orientada por parâmetros quantitativos e comparativos, a partir da utilização de provas práticas.	Ramalho et al. (2012) Silva (1993) Souza (1990)
	- Prevalência da avaliação centrada nos comportamentos e atitudes dos alunos nas aulas, através da análise subjetiva da participação, sem registro sistemático.	Ramiro (2011) Santos e Maximiliano (2013)
Analisar as possibilidades pedagógicas de procedimentos avaliativos na educação física	- A utilização de diferentes instrumentos, melhora a compreensão do professor sobre o desenvolvimento do aluno.	Santos e Maximiliano (2013)
	- O parecer descritivo foi avaliado como prática conscientizadora, problematizadora, que visa formar alunos críticos.	Berni (2010)
	- A escola tradicional e a ciclada utilizam instrumentos semelhantes, porém a primeira volta-se à seleção ou classificação dos alunos e a segunda para a formação de indivíduos críticos, capazes de refletir sobre a realidade.	Diniz e Amaral (2009)
Compreender a avaliação na formação inicial e a estruturação das competências para avaliar	- É necessário repensar a avaliação, visando contribuir na construção do conhecimento e na formação profissional.	Batista (2006)
	- A formação inicial apresentou fraco impacto na construção de competências para avaliar, desenvolvidas efetivamente pelos docentes na prática pedagógica.	Mendes (2005), Mendes et al. (2007)

Quadro 02 – Objetivos e resultados das pesquisas diagnósticas sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar

A análise das pesquisas diagnósticas evidenciou o desinteresse docente e o descontentamento dos alunos em relação ao processo de avaliação (ETCHEPARE, 2000; ALEGRE, 1993), realizado na maioria dos casos para atender à obrigatoriedade imposta pela escola (SANTOS; GONÇALVES, 1996), ou, conforme Silva (2010), utilizado tanto como mecanismo de controle e de exclusão, quanto de possibilidade de reflexão.

Os estudos que buscavam identificar as características do processo de avaliação desenvolvido na Educação Física do ensino básico apontaram a existência de dois modelos avaliativos na educação física escolar. O primeiro, voltado à aferição do desempenho físico e técnico dos alunos, relatado por Ramalho et al. (2012), Rios e Alsina (2002), Silva (1993) e Souza (1990), e o segundo centrado na análise da participação discente nas aulas, registrado por Santos e Maximiniano (2013) e Ramiro (2011). Em consonância, se evidenciou no estudo de Ramiro (2011) a desarticulação da avaliação proposta nas diretrizes curriculares da área com aquela implantada na prática pedagógica dos professores.

De fato, a avaliação escolar arrasta ao longo da sua existência inúmeros problemas e insatisfações, como destaca Hoffmann: “o professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre com o processo avaliativo” (HOFFMANN, 2000, p. 18). Em contrapartida, a avaliação pode ultrapassar a limitação do seu significado burocrático, que visa atribuir nota como forma de compensação ou castigo, para ser formativa e possibilitar a reflexão, articulando dialeticamente teoria e prática, fornecendo pistas aos envolvidos para orientar suas ações (SANTOS; MAXIMINIANO, 2013).

No entanto, para que isso seja possível, torna-se necessário, de acordo com Mendes et al. (2007) e Batista (2006), ampliar os momentos e os espaços para discussões sobre o tema na escola e no decorrer da formação inicial, para repensar a prática avaliativa visando contribuir na construção do conhecimento e na formação profissional (BATISTA, 2006).

Além disso, os estudos diagnósticos que buscavam analisar as possibilidades pedagógicas de instrumentos avaliativos na educação física indicaram que a diversificação amplia a compreensão do professor acerca do desenvolvimento dos alunos (SANTOS e MAXIMINIANO, 2013) e a utilização de procedimentos de cunho qualitativo, como o parecer descritivo (BERNI, 2010), auxiliam na formação de alunos críticos e autônomos (DINIZ; AMARAL, 2009).

Os procedimentos e instrumentos de avaliação foram abordados por algumas pesquisas diagnósticas, mas se constituíram no assunto principal das pesquisas de intervenção, como pode ser visualizado no Quadro 03.

Pesquisas de Intervenção		
Objetivos	Resultados	Autor
- Analisar a utilização do portfólio.	Permitiu o movimento dialógico entre a teoria e a prática.	Melo et al. (2010)
- Analisar a utilização de diferentes instrumentos para avaliar (diário, desenhos e atividades escritas).	A utilização de diário, desenhos e atividades escritas possibilitou aos discentes narrar suas experiências corporais mediante, a transformação dos saberes de domínio e relacionais em saberes-objeto.	Santos et al. (2015)
- Analisar a utilização de instrumentos voltados a inclusão escolar, pautado na observação.	Os instrumentos auxiliaram na gestão do processo do desenvolvimento das interações grupais, e/ou possibilitam identificar as dificuldades dos alunos para superá-las a partir das ações didáticas.	Gonçalves et al. (2006) Rodrigues (2002)
- Propor modelo de avaliação crítica.	É possível abordar a avaliação na escola de modo crítico, objetivo e sério, baseada nas tendências críticas.	Mauad (2003)

Quadro 03: Objetivos e resultados dos estudos de intervenção sobre avaliação na Educação Física escolar

De maneira geral, as pesquisas pretendiam testar e analisar a efetividade de um modelo ou procedimento, como a de Mauad (2003), que desenvolveu práticas baseadas nas tendências críticas de educação e, ao final, sinalizou a possibilidade de abordar a avaliação de modo crítico, sério e objetivo na Educação Física escolar. Já os estudos que propuseram procedimentos avaliativos voltados à inclusão escolar, como de Gonçalves et al. (2006) e Rodrigues (2002), concluíram que eles permitiram identificar melhor as dificuldades dos alunos, o que auxiliou na gestão do processo de desenvolvimento das interações grupais.

A pesquisa de Santos et al. (2015), que testou a utilização de vários instrumentos para avaliar, como o diário, os desenhos e atividades escritas, identificou que a diversidade de coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos ampliou a perspectiva de análise do professor e a compreensão dos próprios educandos acerca das suas vivências. Além disso, conforme Santos e Maximiliano (2013), diferentes técnicas e instrumentos, como fichas de observação, autoavaliação, diários, listas de autochecagem, gráficos de participação, trabalhos escritos, pesquisas, desenhos, fotos, filmes, debates, portfólios, possibilitam coletar amostras mais representativas do aprendizado.

Em contrapartida, o estudo de Melo et al. (2010) focou o uso do portfólio e verificou a sua eficácia como uma estratégia que possibilita o movimento dialógico entre a teoria e a prática, estimulando a reflexão do educando sobre a

construção de seu conhecimento, a partir das evidências recolhidas ao longo do processo de ensino de forma contínua e formativa.

Assim, identifica-se que a tarefa do avaliador se constitui em um permanente exercício de interpretação de sinais, configurando-se como um processo de reflexão sobre e para a ação (SANTOS et al., 2015), mediadas pela concepção que sustenta e embasa o sentido da avaliação (DARIDO, 1999).

As bases conceituais do processo de avaliação, por sua vez, se constituíram em objeto de análise dos estudos de fundamentação, que se debruçaram sobre as propostas curriculares e a atuação docente, como pode ser observado no Quadro 04.

Pesquisas de Fundamentação		
Objetivos	Resultados	Autores
- Analisar os direcionamentos para avaliação nas propostas curriculares da educação física escolar	Avaliação fundamentada numa perspectiva pós-marxista alinhavados com as bases filosóficas e com o projeto político pedagógico.	Palafox e Terra (1998)
	Utilização dos termos competências e habilidades, vinculados à busca por resultados quantitativos em sistemas avaliativos no âmbito nacional, em detrimento das conquistas qualitativas no cenário educacional.	Tenório et al. (2012)
- Analisar a avaliação proposta no currículo da formação inicial em EF	A avaliação é apontada como a grande lacuna no projeto pedagógico do curso de graduação analisado, apontando para a ênfase no domínio da orientação Acadêmica.	Fuzii et al. (2009)
- Aprofundar as bases teóricas da avaliação na educação física escolar	Compreender a avaliação a partir de categorias possibilita a ampliação do seu significado no contexto escolar.	Silva (1999)
	É imprescindível realizar práticas com abordagem qualitativa na EF, para contribuir no processo de desenvolvimento individual dos alunos em relação aos conteúdos.	Bratisfische (2003) Correa (2007)
- Investigar a produção de conhecimento sobre avaliação na educação física.	Predomínio de investigações qualitativas, com delineamento de pesquisa bibliográfica, que estabeleceram poucas relações com a prática avaliativa desenvolvida nos diferentes níveis do Ensino Básico.	Melo et al. (2014)

Quadro 04 – Objetivos e resultados dos estudos de fundamentação acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar

O estudo de Palafox e Terra (1998) analisou os pressupostos teóricos que nortearam a avaliação nas propostas curriculares da educação física escolar e constatou que a base filosófica é a pós-marxista. Apesar disso,

alguns documentos oficiais destinados à educação, de acordo com Tenório et al. (2012), utilizam termos como competências e habilidades, vinculados à busca por resultados quantitativos.

Em relação ao currículo da formação inicial em Educação Física, analisado por Fuzii et al. (2009), transpareceu a ênfase no domínio da orientação acadêmica e a avaliação como uma lacuna a ser explorada nos cursos de formação profissional.

Os estudos que buscaram aprofundar as bases teóricas da avaliação na Educação Física escolar, como de Silva (1999), Correa (1994) e Bratisfische (2003), apontaram a necessidade de compreender a avaliação a partir de categorias, para ampliar o seu significado no contexto escolar e a realização de práticas com abordagem qualitativa, para contribuir no processo de desenvolvimento individual dos alunos.

Para tanto, de acordo com Palafox e Terra (1998) e Rios e Alsina (2002), é mister oferecer possibilidades de retroalimentação ou *feedback* e prognóstico, considerando a evolução dos sujeitos em relação às suas competências e às suas habilidades, assim como do próprio sistema de trabalho adotado, pois a avaliação não é um fim em si, mas um processo de acompanhamento e julgamento sistemático de toda a atividade de ensino (PERRENOUD, 1999).

Já no que se refere ao estudo desenvolvido por Melo et al. (2014), voltado a analisar a produção de conhecimento sobre o tema, identificou-se o predomínio de investigações qualitativas, com delineamento de pesquisa bibliográfica, que estabeleceram poucas relações com a prática avaliativa desenvolvida nos diferentes níveis do ensino básico.

Considerações finais

Investigar a produção de conhecimento, relacionada à avaliação na Educação Física escolar, possibilitou identificar que o tema tem sido contemplado tanto em artigos quanto em teses e dissertações, desde a década de 1990 até os dias atuais, por meio de estudos diagnósticos, de fundamentação e de intervenção. As pesquisas diagnósticas abordam majoritariamente a avaliação desenvolvida no ensino básico, investigando os professores por meio de entrevistas, com o intuito de identificar as

características do processo de avaliação desenvolvido na Educação Física escolar. As pesquisas de intervenção estavam voltadas à proposição e à análise de modelos, de procedimentos e de instrumentos avaliativos na Educação Física, e as pesquisas de fundamentação discutiam sobre os pressupostos teóricos da avaliação no ensino básico e superior.

Os principais resultados apontaram que, apesar dos indicativos teóricos atuais e os documentos diretivos da educação se embasarem nos pressupostos das teorias críticas e ressaltarem a importância de atribuir um caráter formativo e crítico a avaliação, ela se apresenta no cenário educativo restrita à compreensão de uma exigência burocrática, atendida tanto por meio da análise do desempenho físico/técnico, quanto da participação nas aulas.

Diante dessa realidade, os estudos indicaram a necessidade de redimensionar a prática avaliativa, a partir de discussões e debates já na formação inicial e no decorrer da atuação docente, visando contribuir para a estruturação da futura prática pedagógica e das possíveis mudanças ao longo da carreira. Além disso, as pesquisas defendem a diversidade de instrumentos na coleta dos dados, que possibilitem uma abordagem qualitativa da aprendizagem, entre eles o parecer descritivo, desenhos, diários, atividades escritas e portfólio.

Ao final desse estudo, conclui-se que as transformações ocorridas na educação e no processo de avaliação se refletiram na produção de conhecimento sobre o tema, que buscam, a cada dia, compreender de forma mais profunda os pressupostos teóricos e elementos pedagógicos que compõem a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar. Dessa forma, cresce a relevância dos estudos propositivos ou de intervenção, que se concretizam como possibilidades reais de indicar caminhos ou ações assertivas para o desenvolvimento do processo, apesar da diversidade de contextos em que são construídos.

Nesse estudo, a análise da produção científica brasileira sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar envolveu os periódicos e programas de pós-graduação específicos da área. Por outro lado, o crescimento dos veículos e dos espaços de divulgação do conhecimento na atualidade indica que podem existir publicações sobre o tema fora do âmbito da Educação Física, sendo relevante ampliar o universo de coleta de dados em estudos futuros.

Referências

- ALEGRE, A. D. **A avaliação em Educação Física: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau.** Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1993.
- ANTUNES, F. H. C. et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999 – 2003. **Motriz**, Rio Claro, v. 11 n. 3 p.179-184, set./dez. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a produção do conhecimento **Pensar a prática**, 3: 65-71, jul./jun. 1999-2000
- BERNI, K. D. C. **Avaliação por parecer descritivo na educação física escolar: estudo de caso.** 85 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.
- BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; ALMEIDA, F. Q. de; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. da S.; ALMEIDA, U. R.; MORAES, C. E. A.A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011.
- BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em educação física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.
- CALDERÓN, A. I; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 6(1), 167-183, 2013.
- CORRÊA, L.G. A avaliação da aprendizagem na educação física. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 01, n.3, p. 21 – 30, abr/jun. 1994.
- DARIDO, S. C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: **Seminário de Educação Física Escolar**, 5., 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999. p. 50-66.
- DINIZ, J.; AMARAL, S. C. F. A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, janeiro/março de 2009.
- ETCHEPARE, L. S. **Avaliação escolar da educação física na rede municipal, estadual, particular e federal de ensino de Santa Maria.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em ciência do movimento humano da Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

FERNANDES, S; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Ano XIX, Nº 28, P. 120-138 Jul. 2007.

FERREIRA NETO, A.; NASCIMENTO, A. Periódicos científicos da Educação Física: posposta de avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 35-49, maio/ago, 2002.

FUZII, F. T.; SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. C. Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p.13-24, jan./mar. 2009.

GAMBOA, S. S. A produção do conhecimento em educação: teorias e métodos, 25 anos de espetáculo (1987-2012). **Anais Eletrônico – IV EPISTED – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação**, Campinas, dezembro de 2012.

GONÇALVES, O. V.; SILVA, K. S. D.; FERNANDES, D. P.; FERREIRA, L. B. Educação física adaptada e avaliação: um caminho para o trabalho motor em alunos com deficiência mental. **Pensar a Prática**, 7/2: 231-243, Jul./Dez. 2006

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. 29.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

KOKUBUN, E. Pós-Graduação em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.20, p.31-33, suplemento n.5, set. 2006.

LANDIS, J.R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, Arlington, v. 33, n. 1, p. 159-74. 1977.

LOVISOLO, H.R. “Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé”: critérios de avaliação e qualis das pós-graduações em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.29, n.1, p.123-33, 2007.

MAUD, J. **Avaliação em Educação Física escolar: um relato de experiência**. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MARINHO, A.; BARBOSA-RINALDI, I. P. B. Ginástica: reflexões sobre os grupos de pesquisa cadastrados no diretório do cnpq. **Revista da Educação Física/Uem**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 633-644, 4. trim. 2010.

MELO, L. F. de; FERRAZ, O. L., NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 1º trim. 2010.

MELO, L. F.; MIRANDA, M. L. de J.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 55-76, maio/ago. 2007.

PALAFIX, G. H. M.; TERRA, D. V. Introdução à avaliação na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./dez. 1998.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIZANI, J. **Educação física e a educação integral e de tempo integral no Brasil**. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016

RAMALHO, M. H. da S.; ALMEIDA, C. R. de; MACHADO, Z.; SANTOS, J. O. L. dos; NOBRE, G. C. Avaliação na educação física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-833, out./dez. 2012.

RAMIRO, F. da S. **A avaliação da aprendizagem na educação física escolar em Ferraz de Vasconcelos**. 169 f. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

RIOS, O. B. & ALSINA, I. B. Estratégias de avaliação. IN: La torre, S. & Rios, O. B. (orgs.). **Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002.

RODRIGUES, G. M. **Da avaliação à gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras**. Campinas, SP, 2002. Tese (Doutorado: Educação Física). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.1, p.121-34, jan./mar. 2010.

SANTOS, S. G.; GONÇALVES, G. Avaliação em Educação Física: uma análise nas escolas estaduais e municipais da cidade de Maringá-PR. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 75-83, 1996.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS, W dos; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

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

Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, P. da T. N. **Avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOUSA, S. M. Z.; MARTINS, A. M. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: análise das pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. **Rev. Fac. de educ.**, São Paulo, v. 22, n. 01, p. 111 – 144, jan./jun. 1996.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n.1, p.102-106, 2010.

TENÓRIO, K. M. R.; BEZERRA, B. B.; SOUZA JÚNIOR, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; MELO, M. S. T. de. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.3, p.542-556, jul./set. 2012.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n.5, p.546-53, 2005.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CAMINHOS PERCORRIDOS E DESAFIOS ATUAIS

Resumo: A avaliação escolar é um processo complexo; porém, essencial para subsidiar as tomadas de decisões na prática pedagógica. Sendo assim, este estudo de revisão buscou identificar os desafios que se impõem à Educação Física escolar na atualidade, considerando os caminhos já percorridos na prática pedagógica. A análise dos indicativos teóricos da produção de conhecimento sobre o tema e dos documentos oficiais destinados à educação brasileira permitiu identificar cinco desafios principais para a avaliação dos estudantes na Educação Física escolar. O primeiro desafio está relacionado ao reconhecimento da avaliação como um dos elementos constituintes do processo de ensino, à medida que possibilita orientar o ensino e aprimorar a aprendizagem. O segundo desafio aponta a necessidade da área modificar práticas seletivas ou classificatórias e ampliar a avaliação restrita à participação do aluno nas aulas. O terceiro desafio se refere à utilização da perspectiva formativa para avaliar de forma integral os domínios físico/cenestésico, cognitivo e sócio emocional. O quarto desafio volta-se à ampliação dos espaços e dos momentos para refletir sobre o tema na formação inicial e na prática pedagógica. O quinto desafio destaca o papel da produção científica e das pesquisas sobre o tema, para ampliar a compreensão, fortalecer as discussões e fomentar mudanças na prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação escolar, indicativos teóricos, Educação Física.

Introdução

A configuração do mundo contemporâneo e os avanços no conhecimento impõem à educação o desafio de promover o senso crítico na formação humana. Para isso, torna-se necessário compreender o processo educativo e a escola, a partir de uma matriz crítica e reflexiva, que ultrapasse a educação tecnicista, baseada na eficiência, eficácia e rendimento (SILVA, 1999), que se desenvolveu no Brasil desde o século XVIII.

Esse modelo foi comparado por Freire (2005) ao sistema financeiro, intitulado-o de “educação bancária”, pois o conhecimento era depositado nos alunos para ser arquivado e devolvido quando solicitado. A principal função do professor era transmissão de conteúdo, exercida geralmente por meio de aulas

expositivas, que desconsideravam a possibilidade da participação discente na construção do conhecimento (BETTI, 1991).

Na avaliação, o contexto e as condições individuais não eram considerados, imperando a pedagogia do exame sobre a pedagogia da aprendizagem (LUCKESI, 2010). Nessa perspectiva, a nota representava compensação ou castigo ao aluno pelo seu aproveitamento; contudo, essa compreensão reducionista de avaliação, de acordo com Perrenoud (1999), gera fracassos, empobrece as aprendizagens e induz os professores à adoção de didáticas conservadoras.

Assim, para desenvolver um projeto de educação voltado à formação crítica com práticas inovadoras, se torna imprescindível ampliar a concepção do ato de ensinar para um processo coletivo de construção do conhecimento e da avaliação como “um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações” (BELLONI, 2000, p.14), por meio da ação-reflexão-ação (RABELO, 1998) e de uma relação harmoniosa com os estudantes, além do controle e da ameaça (LIBÂNEO, 1994).

Dessa forma, a avaliação assume um caráter formativo, voltado à orientação do ensino e à melhoria da aprendizagem (ARAÚJO, 2015). Ela se configura, portanto, como ação necessária em todas as etapas do ensino, não somente para atribuir um conceito ou cumprir uma exigência burocrática do sistema escolar (HOFFMANN, 2000), mas para identificar dificuldades e avanços, considerando o erro como instrumento de diagnóstico, em uma orientação dialógica, entre saber e ainda-não-saber (MELO et al., 2010; SANTOS et al., 2015).

A partir desse panorama, surge o interesse em discutir o tema no âmbito da Educação Física escolar, que se configurou, ao longo do tempo, numa disciplina essencialmente prática e vinculada ao movimento humano. De fato, ao explorar as manifestações da cultura corporal de movimento, é compreensível que a maior parte das aulas se desenvolva por meio de atividades vivenciais, que focam a dimensão do saber fazer e a aprendizagem do movimento, diferenciando-a das demais disciplinas escolares, que enfatizam o domínio cognitivo (GORINI e SOUZA, 2007; DARIDO, 2012).

Na Educação Física escolar, a avaliação da aprendizagem foi idealizada sob diferentes perspectivas nas abordagens pedagógicas que se apresentaram a área durante sua trajetória educacional. Nas abordagens higienista,

mecanicista/tecnicista, militarista e esportivista, o processo de avaliação da aprendizagem era referenciado em normas já estabelecidas e desenvolvidas por meio da aplicação de testes físicos ou provas práticas, ao final de um prazo, para atribuir uma nota ou um conceito ao aluno de acordo com seu desempenho físico ou motor; além disso, buscava-se identificar talentos ou futuros campeões (OLIVEIRA, 1997; DARIDO, 1999).

Por outro lado, as abordagens pedagógica, desenvolvimentista e a construtivista-interacionista, apontavam que o foco da avaliação deveria ser o desenvolvimento cognitivo e motor, analisados a partir do estabelecimento de critérios específicos para cada turma, valorizando a evolução e o progresso do aluno, propondo uma avaliação não punitiva (FREIRE, 2006).

As abordagens crítico-emancipatória e crítico-superadora indicavam a necessidade de avaliar a aprendizagem por meio do conhecimento, das habilidades, das atitudes e dos valores tais como solidariedade, cooperação e liberdade de movimentos. Os critérios deveriam ser discutidos com a turma e as decisões tomadas em conjunto, que possibilitaria utilizá-la como mecanismo de transformação social, desenvolvendo a autonomia e participação democrática, já que, ao compartilhar responsabilidades no decorrer do processo, o aluno se torna um elemento ativo, ampliando inclusive a compreensão sobre os propósitos da disciplina (SOARES et al., 1992; SOUZA, 1993).

Nesse sentido, esse estudo de revisão buscou identificar os desafios que se impõem à Educação Física escolar para avaliar a aprendizagem dos estudantes, considerando os caminhos já percorridos na prática pedagógica.

Práticas avaliativas na Educação Física escolar: caminhos percorridos

Apesar dos indicativos e proposições das diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física para a avaliação da aprendizagem, os estudos sobre o tema apontam que, no cenário educativo da área, se apresentaram dois modelos avaliativos principais: o primeiro direcionado para o gesto técnico, o desempenho motor e as capacidades físicas, valorizando os alunos mais habilidosos e excluindo os demais; e o segundo voltado à análise exclusiva da frequência às aulas ou a participação, desconsiderando a aprendizagem do movimento e sobre o movimento.

Na atualidade, há indícios de que a avaliação da aprendizagem na Educação Física se apresenta mais focada na participação, no interesse e na frequência dos alunos nas aulas, do que no desempenho físico e técnico (MENDES et al., 2007; BERNÍ, 2010; SILVA, 2010).

Sabe-se que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física se constitui uma condição necessária para o aprendizado de vários conteúdos desenvolvidos por meio de atividades práticas; todavia, na avaliação é preciso considerar também o pensar a prática e não apenas a execução, implementando um significado de práxis (FERNANDES; GREENVILE, 2007), ou como alerta Bracht (2011), é mister unir pensamento e movimento, relacionando a experimentação à reflexão teórica.

Nesse sentido, Darido (2012) indica que a avaliação na Educação Física escolar precisa ser abrangente e considerar as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), a motora (habilidades e capacidades físicas) e a atitudinal (valores e atitudes). Para tanto, a tarefa do avaliador se constitui em um permanente exercício de interpretação de sinais e de reflexão sobre e para a ação (SANTOS et al., 2015).

Longe de ser instrumento de pressão e castigo, a avaliação precisa tornar-se significativa para todos, dinamizando o processo de conhecimento (HOFFMANN, 2000), pois interessa o que estava acontecendo antes, agora e o que acontecerá depois com o educando, um ser em construção permanente (LUCKESI, 2010). Assim, a interação com os alunos permite identificar a origem das dificuldades, das resistências e dos avanços, delimitando as falhas a serem corrigidas na apropriação do conhecimento (ZABALA, 1999), fornecendo bases para o planejamento e para o ajuste nas políticas e práticas curriculares, no sentido de promover os alunos (SANT'ANNA, 1995).

Ademais, a área educacional tem indicado a necessidade de compreensão da avaliação como instrumento de auxílio a aprendizagem, que fornece pistas e orienta as ações dos envolvidos a favor da formação, tornando-se meio para a reflexão sobre a ação pedagógica, articulando dialeticamente teoria e prática com diferentes contextos em suas singularidades e multiplicidades (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Nesse sentido, algumas propostas de avaliação se destacam, entre elas a avaliação mediadora, emancipatória e formativa. A avaliação mediadora foi elaborada por Hoffmann (2001), e aponta como condição básica a abertura ao

diálogo e à interação, para superar o modelo do transmitir-verificar-registrar, ou identificar o “conhecer” ou “não conhecer” e evoluir para uma ação reflexiva, que ultrapasse o saber transmitido e possibilite o saber enriquecido, desafiando o aluno a prosseguir com apoio pedagógico adequado.

A avaliação emancipatória, idealizada por Saul (1995), propõe como conceitos básicos: a emancipação, a decisão democrática, a transformação em consonância com os compromissos sociais e a crítica educativa, visando tornar o aluno capaz de participar e de construir a sociedade, nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade, num processo de total autonomia. Para isso, torna-se necessário o uso de métodos dialógicos que permitam a participação e a análise dos resultados por todos os envolvidos.

A avaliação formativa, que em alguns casos é associada a momentos específicos no decorrer do processo de ensino, se configura, de acordo com Araújo (2015), muito mais abrangente no seu sentido e nos propósitos, relacionada à promoção e à melhoria da aprendizagem do aluno, a partir da regulação e da orientação do processo de ensino. Busca auxiliar o aluno no processo de formação humana, rompendo com a avaliação quantitativa e incitando a participação e interação de todos no processo avaliativo, compreendendo o aluno como sujeito ativo, histórico, social e plural, que exige do professor o compromisso com o ensino democrático, o respeito às diferenças e a construção coletiva. Para tanto, é prioridade “considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos” (LIBANÊO, 1994, p. 199).

Em consonância, o caráter formativo da avaliação da aprendizagem tem sido enaltecido na maioria dos documentos oficiais elaborados para a educação brasileira, que, por sua vez, embasam os Projetos Político Pedagógicos (PPP, daqui para frente) das escolas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, doravante), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, de ora em diante) e, especificamente, no estado do Paraná as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, a partir deste ponto).

A LDB indica desde a década de 1990 a necessidade de adotar o caráter contínuo da avaliação, em um processo “que busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades

visando à recuperação” (Parecer CNE/CBE nº 05/97), no sentido de promover os alunos, preponderando os resultados obtidos durante o período letivo sobre o produto final, assim como os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

As DCN ressaltam a função social da escola, que precisa ir além do acesso à educação escolar e superar a evasão e a retenção, por meio da permanência e do sucesso do aluno. Para tanto, indica que o caráter formativo deve predominar sobre o classificatório, possibilitando o progresso individual e contínuo, favorecendo o crescimento do estudante e garantindo sua formação escolar (BRASIL, 2002).

Os PCN, por sua vez, reconhecem a avaliação como um processo integrado que auxilia o professor na identificação dos aspectos a serem revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo, para a tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, e a escola, no reconhecimento das prioridades de ações educacionais que demandam maior apoio (BRASIL, 1998).

Já as DCE indicam a necessidade de relacionar a avaliação aos encaminhamentos metodológicos, para resgatar as experiências e sistematizações realizadas no decorrer do processo de aprendizagem, permitindo ao professor e aos alunos revisitar o trabalho realizado, identificando avanços e dificuldades no processo pedagógico, com o objetivo de (re)planejar e propor encaminhamentos que reconheçam os acertos ou superem as dificuldades constatadas. A avaliação deve, portanto, permear o conjunto das ações pedagógicas e estar vinculada ao PPP da escola, com critérios estabelecidos de forma clara, a fim de priorizar a qualidade de ensino, sem hierarquizar e classificar os alunos em melhores ou piores (PARANÁ, 2008).

De maneira geral, as propostas indicam a necessidade de resgatar no aluno o interesse pela aventura do conhecimento (DE SORDI, 1998), compreendendo a avaliação como “o espaço ideal para mediação/aproximação/diálogo entre as alternativas de ensino do professor e os percursos de aprendizagem dos alunos” (BONESI; SOUZA, 2006, p. 135), a partir de “uma interação permanente: professor x aluno x conhecimento” (DALBEN, 1999, p.78).

Desafios para a avaliação na Educação Física escolar

Considerando os caminhos percorridos na prática pedagógica e a análise dos indicativos teóricos e dos documentos oficiais da educação brasileira sobre a avaliação da aprendizagem, foi possível identificar cinco desafios principais da Educação Física escolar para avaliar os estudantes:

1º Desafio: Reconhecer a avaliação da aprendizagem como parte integrante e importante no transcorrer do processo de ensino, pois ela possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, a organização e reorientação do planejamento, com vistas a melhoria das aprendizagens;

2º Desafio: Abandonar práticas de avaliação seletivas ou classificatórias e ampliar a avaliação restrita à participação do aluno nas aulas, já que a avaliação classificatória, baseada na análise do desempenho físico e da performance técnica, com ênfase no produto final da aprendizagem, gera fracassos e a avaliação que foca apenas a participação nas aulas não reflete a aprendizagem do movimento, sobre o movimento e construída através do movimento;

3º Desafio: Assumir a perspectiva formativa de avaliação na Educação Física escolar, já preconizada nos documentos educacionais brasileiros, buscando avaliar a evolução e o progresso do aluno nas competências físico/cenestésica, cognitiva e sócio emocional. Para tanto, se torna necessário diversificar o uso de técnicas e instrumentos avaliativos, que permitam a abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, como autoavaliação, diários, provas, trabalhos escritos, pesquisas, fotos, filmes, debates e portfólio;

4º Desafio: Discutir coletivamente a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, pois a complexidade do processo de avaliação e a sua relevância nas tomadas de decisão durante a prática pedagógica justificam a necessidade de que todos os professores estejam envolvidos, o que exige a ampliação dos espaços e momentos para refletir sobre o tema e elaborar ações conjuntas. Nesse contexto, é de suma importância a parceria entre as universidades e os professores com o intuito de promover o enriquecimento mútuo, a partir das trocas de experiências que podem colaborar na preparação dos futuros professores para exercer essa função;

5º Desafio: Aprofundar a produção científica sobre o tema, tornando a avaliação uma área de pesquisa permanente, com o intuito de ampliar a compreensão sobre o assunto, fortalecer as discussões e fomentar mudanças na prática pedagógica.

Referências

ARAÚJO, F. M. R. de. **A avaliação formativa e seu impacto na melhoria da aprendizagem.** 399 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Pontifícia Universidade Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2015.

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.** São Paulo, Cortez, 2000.

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

BERNI, K. D. C. **Avaliação por parecer descritivo na educação física escolar: estudo de caso.** 85 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

BONESI, P.G. e SOUZA, N. A. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 129 – 154, maio/ago. 2006.

BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; ALMEIDA, F. Q. de; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. da S.; ALMEIDA, U. R.; MORAES, C. E. A.A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 1. **Resolução Nº 001/2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

_____. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** D.O.U. 20 dez, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE nº 05/97.** Proposta de regulamentação da Lei 9394/96

DALBEN, Â. I. de F. Avaliação escolar e a relação com o conhecimento. **Caderno de Educação.** APUBH – S. SIND. 1999, p. 74-87.

DARIDO, S. C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: **Seminário de Educação Física Escolar**, São Paulo. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, p. 50-66, 1999.

_____. **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DE SORDI, M. R. L. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. **Proposições**, v. 9, n. 3, p. 43-51, nov. 1998.

FERNANDES, S; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Ano XIX, Nº 28, p. 120-138. Jul., 2007.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

GORINI, M. A. G, SOUZA, N. A de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta para a educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

GUIRALDELLI, Jr. P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. 29.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

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

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

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

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, L. F. de; FERRAZ, O. L., NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 1º trim. 2010.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 55-76, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, 8 (1), p. 21-27, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica**. Curitiba, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS, W dos; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, A. H. da. A avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 101-118, jan./dez. 1999.

SILVA, J. F. da. **Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental**. Campinas, SP, 2010. Tese (Doutorado: Educação Física). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

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

SOUZA, N. P. Avaliação na Educação Física. IN: VOTRE, S. (org). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 4

CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Resumo: Diante dos indicativos teóricos e regulamentares da educação para implementação do caráter formativo na avaliação escolar, este estudo analisa as características e delineamentos do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar. Para tanto, o estudo envolveu 46 professores de educação física da rede pública de ensino, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da turma 2014/2015. A coleta das informações foi realizada por meio da aplicação de um questionário com questões abertas, sobre os propósitos, os critérios e as estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes, no período entre novembro a dezembro de 2015. De maneira geral, os resultados apontaram dissonância entre a teoria da avaliação escolar e a prática na Educação Física escolar, pois em alguns propósitos, critérios e estratégias de avaliação permaneciam parâmetros de análise tecnicista, calcadas na objetividade e na comparação de normas já estabelecidas, que valoriza o produto final da aprendizagem, o desempenho técnico ou físico ou a retenção de informações. Por outro lado, observou-se que em outros se encontravam embasados na subjetividade para analisar a evolução individual, os níveis de compreensão dos conteúdos e a aplicação dos conceitos. Já os propósitos e critérios adotados para avaliar a competência sócio afetiva, pareciam estar mais voltados ao desenvolvimento de valores humanos e à manutenção do interesse do aluno com a aula. Assim, para implementar o caráter formativo na avaliação, torna-se necessário mudar paradigmas de pensamento para reestruturar a prática pedagógica e a avaliação no sentido de ampliar a percepção do professor para melhorar as aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação escolar, prática pedagógica, Educação Física.

Introdução

Ao longo da sua trajetória no cenário educativo, a Educação Física se apresentou como uma disciplina de caráter tecnicista, calcada em valores do esporte de competição e preocupada em avaliar os níveis de desempenho físico ou técnico dos alunos (DARIDO, 1999). No entanto, estudos vêm apontando que, na atualidade, os professores tendem a adotar critérios avaliativos menos voltados ao desempenho físico e mais relacionados à participação e ao envolvimento dos alunos nas aulas (MENDES, et al. 2007; RAMIRO, 2011; SANTOS; MAXIMINIANO, 2013).

De fato, na história da Educação Física escolar, a avaliação da aprendizagem não se configurou como uma atividade pedagógica articulada com o ensino, mas uma obrigatoriedade, que, por vezes, gerava experiências negativas e sentimentos de incapacidade nos alunos, haja vista que alcançar os níveis de exigência estabelecidos com base na lógica do rendimento esportivo era extremamente difícil para os alunos que não se enquadravam na categoria dos mais habilidosos ou aptos fisicamente. Além disso, o caráter classificatório e excludente do processo avaliativo da Educação Física não contribuiu para aprimorar o ensino ou a aprendizagem, mas resultou no desinteresse e na rejeição dos alunos às aulas.

Em decorrência disso, os professores inseriram critérios avaliativos relacionados ao interesse e ao envolvimento dos alunos nas atividades, para garantir a participação de todos e o sucesso da própria aula. Por outro lado, a área passou por um processo de ressignificação epistemológica e pedagógica, a partir da década de 1980, resultante das discussões estabelecidas no cenário educativo, que preconizavam a ampliação da função social da escola e a necessidade de contribuir para a formação humana a partir de uma educação crítica. Nessa perspectiva, práticas de avaliação punitivas, que geravam altos índices de reprovação e abandono escolar precisaram ser repensadas pela comunidade escolar (SOUZA, 2005; CALDERÓN; BORGES, 2013).

Concomitantemente, medidas educativas foram implantadas com o intuito de possibilitar ao país atingir as metas de escolaridade da população, instituindo nos documentos oficiais destinados à educação brasileira, como a LDB nº 9394/96, os PCN e as DCN, prescrevendo novos direcionamentos para avaliação, antes voltada a classificar os alunos de acordo com sua capacidade de memorizar ou reproduzir o conhecimento desenvolvido em aula medido ao final de uma unidade didática, que desconsiderava o contexto e a evolução do aluno.

De maneira geral, os indicativos legais preconizavam a avaliação como um processo contínuo, permanente e cumulativo, que possibilita compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para sua concretização (BRASIL, 1996; 1998; 2002).

Ao mesmo tempo, estudiosos da educação propuseram inúmeras abordagens para a avaliação, entre elas a mediadora, a emancipatória e a formativa, que buscavam constitui-la como elemento integrante e regulador do

processo de ensino e de aprendizagem, ao oferecer possibilidades para retroalimentação (parcial ou final) e prognóstico, por meio do acompanhamento da evolução dos sujeitos em relação às suas competências e às suas habilidades, assim como do próprio sistema de trabalho adotado (PALAFOX e TERRA, 1998; RIOS; ALSINA, 2002).

Diante desse panorama, surge o interesse em averiguar as características do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.

Procedimentos Metodológicos

A investigação se constituiu em um estudo descritivo com característica qualitativa, realizado por meio da aplicação de um questionário com questões abertas para identificar os propósitos, os critérios, as estratégias de avaliação relacionadas à aprendizagem da educação física escolar. Para tanto, a investigação envolveu 46 professores de Educação Física, que cursavam o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE, doravante) do estado do Paraná, turma 2014/2015. Para a seleção dos participantes, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: ser professor de educação física da rede Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED, se ora em diante) e estar cursando o PDE.

O estado do Paraná se apresenta em destaque no cenário educativo nacional, especialmente no que se refere às políticas públicas de formação continuada, como o PDE, desenvolvido desde 2007, que articula a SEEF com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, promovendo uma interlocução entre a escola pública e a universidade. O Programa permite ao professor progredir na carreira docente e aprimorar a prática pedagógica, com a participação em cursos oferecidos pelas Universidades e a realização de pesquisa desenvolvida junto com o Professor Orientador na escola de atuação. Nesse sentido, a inserção na Educação Física escolar e a experiência pedagógica dos professores, em conjunto com as discussões teórico-metodológicas desenvolvidas no decorrer de sua participação do programa, possibilita a recolha de dados relevantes, que possam colaborar na investigação dos elementos constituintes da avaliação na educação física nos dias atuais.

Para coletar os dados, utilizou-se um questionário com questões abertas (Apêndice B), que foi submetido ao processo de validação de conteúdo, a partir de três dimensões que, conforme Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), envolvem a clareza de linguagem (compreensão dos termos e expressões textuais), a pertinência prática (grau de importância dos itens para o tema abordado) e a relevância teórica (relação com os pressupostos teóricos da área). Sendo assim, o grupo de avaliadores analisou cada indicador e por meio de uma escala do tipo Likert determinou sua adequação atribuindo um conceito que correspondia a “1 – inadequado, 2 – pouco adequado, 3 – aceitável, 4 – adequado e 5 – muito adequado”. Além disso, os avaliadores tinham a possibilidade de expressar suas opiniões ou sugestões em espaço abaixo de cada item, indicando alterações que julgassem necessárias, especialmente nas que apresentassem pontuação inadequada ou pouco adequada.

Para a seleção dos juízes, determinou-se o atendimento a, no mínimo, 2 critérios dos 5 estabelecidos, quais sejam: titulação de mestre ou doutor em educação física, aluno de doutorado em educação física, docente do ensino superior, preferencialmente da educação física e das subáreas sócio cultural e pedagógica, docente do ensino fundamental ou médio, participar de grupo de pesquisa vinculado a cursos de graduação em educação física.

Após a avaliação do instrumento de coleta, os resultados foram catalogados e analisados por meio do percentual de concordância interobservadores, sendo considerado o item válido ao apresentar índice maior ou igual a 80%, indicados por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010). Na avaliação do instrumento, foi possível identificar 90% de concordância entre os juízes, considerando-o dessa forma como um instrumento válido e aplicável. Ao observar os dados de cada item, constatou-se que a clareza de linguagem apresentou 83% de concordância, a relevância teórica 98% e a pertinência prática 98%, totalizando no computo geral 93%, considerados satisfatórios.

Após a validação do instrumento, realizaram-se os procedimentos relativos à coleta dos dados, que aconteceu no período entre novembro a dezembro de 2015, nas dependências das instituições que oferecem o PDE em período de aulas/curso com data previamente agendada pela pesquisadora com o coordenador local do programa de cada instituição, após o contato inicial por meio de carta de apresentação para solicitar a autorização para a pesquisa.

As universidades participantes da investigação envolveram a região norte, nordeste, oeste, e sudoeste do Paraná. Os participantes da pesquisa receberam informações sobre os objetivos da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para declarar sua anuência na participação da investigação. Para a análise dos dados obtidos nesta investigação, utilizou-se da estatística descritiva com frequência e percentual.

O projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas (COPEP) com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovado com o parecer n. 1.329.180.

Resultados e discussões

Inicialmente, apresenta-se as principais características dos participantes da investigação no que diz respeito à idade, ao sexo, ao tempo de docência, ao nível de atuação e à escolaridade (Tabela 01).

Tabela 01 - Características dos professores quanto à idade, sexo, tempo de docência, nível de atuação e escolaridade.

Características	Itens	f	%
Idade	30 a 40	16	35%
	41 a 50	26	57%
	51 a 60	4	8%
Sexo	Feminino	30	65%
	Masculino	16	35%
Tempo de docência	até 19 anos	23	50%
	20 anos ou mais	23	50%
Nível de atuação	Ensino fundamental	11	24%
	Ensino médio	5	11%
	Ensino fundamental e médio	30	65%
Escolaridade	Graduação	2	4%
	Especialização	44	96%

A análise das características dos participantes dessa investigação permitiu identificar que a maioria era do sexo feminino, com idade entre 41 a 50 anos, titulação de especialista e atuava tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. No que se refere ao tempo de docência, foi possível perceber que o grupo era composto de forma equilibrada por professores que atuavam na profissão até 19 anos, caracterizado, de acordo com Nascimento e Graça (1998), como ciclo de diversificação, e por professores com exercício profissional de 20 anos ou mais, pertencentes aos últimos ciclos da carreira docente.

Envolver a análise dos ciclos de vida profissional nos estudos com docentes, na opinião de Garcia (1999 apud COSTA, 2010), pode contribuir para uma melhor compreensão da atuação dos professores, suas decisões pedagógicas e suas estratégias metodológicas, que podem estar relacionadas às diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira, assim como as características pessoais, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações.

Considerando que os professores atuavam em mais de um nível de ensino e se encontravam inseridos nos últimos ciclos da carreira docente, a análise investigativa das práticas avaliativas na educação física se edifica em pressupostos pautados na abrangência da experiência profissional adquirida ao longo do tempo pelos docentes e na possibilidade de inferir sobre o desenvolvimento do processo de avaliação com populações de diferentes faixas etárias pertencentes aos níveis fundamental e médio.

A seguir, apresentam-se os dados referentes às características e delineamentos do processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido na educação física escolar, especificamente sobre os propósitos e funções, os critérios adotados e as estratégias utilizadas.

As principais discussões pedagógicas sobre a avaliação na atualidade apontam a necessidade de modificar o seu caráter classificatório e punitivo para um caráter formativo no processo educativo, por meio da reflexão sobre a ação, buscando identificar progressos e resistências na aprendizagem, com vistas a orientar o planejamento, a regular o ensino e a auxiliar na formação do senso crítico.

Embora a comunidade científica reconheça o impacto positivo da avaliação formativa no processo educativo e a legislação educacional vigente preconize a ampliação das funções da avaliação escolar, para além da esfera do aluno e da emissão de conceitos, identificou-se que a compreensão vinculada à perspectiva de medida ainda orienta os propósitos da avaliação para a maioria dos participantes da pesquisa (58,6%), que indicou como propósito principal “verificar a retenção de conhecimentos”. Além disso, outros propósitos sem cunho formativo foram citados pelos professores como “cumprir uma exigência burocrática” e “valorizar a disciplina no ambiente escolar”, conforme a Tabela 02.

Tabela 02 – Propósitos da avaliação na Educação Física escolar

Propósitos	f	%
Verificar a retenção de conhecimentos	30	42,2%
Analisar a evolução dos alunos	15	21,1%
Avaliar a efetividade do ensino e atuação profissional	14	19,7%
Cumprir uma exigência burocrática	10	14,1%
Promover a participação do aluno	1	1,4%
Valorizar a disciplina no ambiente escolar	1	1,4%
Total	71	100%

Os propósitos de avaliação citados pelos professores que se referiam a “medir a retenção de conhecimentos”, “cumprir uma exigência burocrática” e “valorizar a disciplina no ambiente escolar”, se assemelham aos encontrados nos estudos de Melo (2010), Santos e Neto (2003) e Soares et al. (1992), indicando que a concepção de medida e da avaliação como obrigatoriedade, ainda permeia a prática pedagógica da Educação Física escolar (RAMALHO et al., 2012; SILVA, 1999; SOUZA, 1993; BRATISFICHE, 2003).

Assim, implementar um sentido formativo à avaliação se estabelece como um desafio no contexto educacional e exige que o professor modifique os propósitos pautados no tecnicismo, nos erros ou acertos, ou ainda no desempenho físico, já que a busca pelo alcance da excelência técnica e física, favorece a repetição de movimentos e a exclusão dos alunos menos habilidosos, tornando a avaliação um instrumento de punição para o aluno (FERNANDES; GREENVILE, 2007).

Por outro lado, os professores apontaram como propósitos da avaliação “analisar a evolução dos alunos” e “avaliar a efetividade do ensino e da atuação profissional”, que demonstra uma compreensão mais ampla das possibilidades da avaliação escolar. Tais propósitos também se evidenciaram nas pesquisas de Santos e Gonçalves (1996), Fernandes e Greenvile (2007), Diniz e Amaral (2009) e Ramiro (2011), que identificaram como funções da avaliação conhecer melhor o aluno, identificando as possíveis dificuldades para servir como orientação dos futuros trabalhos, atividades, programas etc.

Diante desse panorama, reitera-se a necessidade de que os professores ultrapassem a compreensão da avaliação como uma exigência burocrática, pois ela “deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 77). Além disso, compreender a avaliação escolar como possibilidade de interação com os alunos (ZABALA, 1998) possibilita corrigir e aperfeiçoar a prática pedagógica, a

partir do olhar do professor sobre o aluno, como um ser em desenvolvimento e construção permanente (LUCKESI, 2002), desenvolvendo o autoconhecimento desse por meio da percepção de suas dificuldades, potencialidades e progressos, modificando seu sentido de instrumento que exerce pressão, para algo útil a professores, alunos e escola (SANTOS, 2008; DARIDO, 2012).

Critérios de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar

Ao analisar o processo de avaliação desenvolvido na Educação Física, é preciso considerar a sua relação com o movimento humano e com a cultura corporal, que diferenciam-na das outras disciplinas escolares mais vinculadas aos saberes da leitura e da escrita (SANTOS et al., 2015). Devido às suas singularidades, a ênfase da avaliação recai sobre as competências físico-cinestésica e socioemocional (RAMALHO et al., 2012).

No entanto, a valorização da dimensão do fazer com e de vivências práticas dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento não exclui, para Santos (2011), a possibilidade de materializar o saber incorporado em dispositivos teóricos, como frases, textos e desenhos. Ademais, na opinião de Darido (1999), a avaliação na Educação Física precisa abarcar todas as dimensões, para verificar a capacidade de o aluno expressar por diferentes linguagens (corporal, escrita e falada).

Neste estudo, foi possível verificar que os critérios adotados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos se encontravam vinculados às competências físico-cinestésica, socioemocional e cognitiva. Na competência físico-cinestésica, o critério mais utilizado era a “evolução técnica e motora” (21,6%), na competência socioemocional o critério de “socialização e cooperação” (18%) e na competência cognitiva, a “retenção de conhecimento” (12%), como pode ser visualizado na Tabela 03.

Tabela 03- Critérios utilizados para avaliar na Educação Física escolar

Competências	Critérios	f	%
Físico/ Cinestésica	Evolução técnica e motora	36	21,6%
	Desempenho no jogo/atividades	7	4,3%
	Domínio motor	3	1,8%
	Compreensão do movimento e das atividades	3	1,8%
Cognitiva	Retenção de informações	20	12%
	Compreensão dos conteúdos	14	8,5%
	Incorporação e aplicação dos conceitos	6	3,7%
	Capacidade de argumentação	3	1,8%
Sociemocional	Socialização e cooperação	30	18%
	Participação efetiva e envolvimento na aula	18	10,2%
	Respeito às regras e espírito coletivo	16	9,6%
	Comportamento e respeito ao professor	8	4,9%
	Atitudes perante as diferenças individuais	3	1,8%
	Total	167	100%

De maneira geral, os critérios adotados pelos professores se apresentaram tanto calcados na objetividade quanto na subjetividade. Apesar do predomínio da objetividade na avaliação ser considerada uma tendência por Ulasowicz e Peixoto (2004), percebeu-se que vários critérios se pautavam na subjetividade.

Os critérios estabelecidos na objetividade para avaliar a competência físico-cinestésica eram o “desempenho no jogo/atividades” e o “domínio motor”, e na competência cognitiva, a “retenção de informações”. Já os critérios baseados na subjetividade para avaliar a competência físico-cinestésica eram “evolução do aluno” e “compreensão das atividades”, na competência cognitiva, eram a “compreensão dos alunos sobre os conteúdos”, a “incorporação e aplicação dos conceitos” e a “capacidade de argumentação”, e na competência socioemocional, eram a “socialização e cooperação”, a “participação efetiva e o envolvimento na aula”, o “respeito às regras e espírito coletivo”, o “comportamento e o respeito ao professor” e as “atitudes perante as diferenças individuais”.

Esse panorama reflete, de acordo com Fernandes e Greenville (2007), a contaminação histórica que ainda permanece viva na teoria e na prática dos professores dessa disciplina, apresentando-se paradoxal nos dias atuais, pois, ao mesmo tempo em que as metodologias e as avaliações empregadas pelos professores favoreciam a repetição, a exclusão e a falta de clareza dos

objetivos de ensino, na área educacional, as discussões teóricas apontam a perspectiva formativa como mais adequada à formação humana.

Todavia, o foco na evolução dos alunos em detrimento da aferição da aptidão física e das habilidades motoras, que se configurava como castigo ou premiação de acordo com os resultados conquistados, representa a adoção de uma nova perspectiva de análise, pautada na individualidade e nas possibilidades reais dos alunos (PALAFOX; TERRA, 1998).

O estabelecimento de critérios qualitativos nas avaliações da Educação Física escolar atende às indicações dos documentos educacionais e dos indicativos teóricos, que preconizam o acompanhamento da evolução dos alunos em todas as dimensões, em detrimento da análise do produto final da aprendizagem. As transformações didáticas e conceituais relacionadas à avaliação em Educação Física também são descritas por Ferreira (2003), que observa a ênfase na qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem, com a análise dos conhecimentos prévios do aluno e, posteriormente, os adquiridos, utilizados tanto nas avaliações formais (testes escritos, apresentação de seminários) como na análise da participação.

O interesse dos professores em utilizar métodos avaliativos informais como a observação, para analisar critérios subjetivos como a participação, a socialização, o comportamento, a assiduidade, foram registrados nos estudos de Mendes et al. (2007), Ramiro (2011) e Darido (2012). A participação e o envolvimento nas atividades são condições necessárias para o aprendizado dos vários conteúdos propostos pela educação física; porém, quando se configura como único critério na avaliação, sem qualquer comprometimento, intencionalidade ou produção durante as atividades, pode gerar descompromisso dos alunos com a disciplina e desvincular-se do processo de ensino. Ademais, a reflexão conceitual dos conteúdos dessa disciplina não pode ser negligenciada.

Sendo assim, torna-se necessário estimular a participação por meio de metodologias que facilitem o pensamento divergente, a criação e as situações-problemas, para que ela se efetive não apenas na presença, mas também na descoberta de diferentes formas de aprender e pensar a prática. A possibilidade de vivenciar precisa ter um significado de práxis para que a prática seja acompanhada da reflexão teórica, relacionando o que foi aprendido

aos conhecimentos e às experiências pessoais já incorporados na vida cotidiana (FERNANDES; GREENVILE, 2007).

Considerando que a avaliação se constitui em um espaço de registro e interpretação de sentidos, baseados no exercício constante de leituras de sinais e de indícios da evolução e da aprendizagem (SANTOS, 2008), além da definição dos critérios avaliativos, o processo de avaliação envolve a escolha das estratégias que possibilitarão identificar a recolha de dados amostrais indicativos da aprendizagem do aluno (RAMIRO, 2011).

Estratégias de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar

Na realidade investigada, verificou-se a utilização de diversas estratégias para avaliar na Educação Física, entre elas a observação, as provas teóricas, as práticas orais, os trabalhos/seminários/pesquisas e a autoavaliação, como pode ser observado na Tabela 04.

Tabela 04 – Estratégias avaliativas na Educação Física escolar

Estratégias avaliativas	f	%
Observação	32	29,6%
Prova Teórica	29	26,8%
Trabalhos/Seminário/Pesquisa	26	24,1%
Prova Prática	16	14,8%
Autoavaliação	4	3,7%
Prova oral	1	1%
Total	108	100%

Os resultados apontaram que as provas teóricas, a observação, os trabalhos/seminários/pesquisas foram estratégias mais citadas pelos professores. Tais evidências também foram encontradas por Ramalho et al. (2012), que constataram a tendência de os professores avaliarem por meio de observação, avaliações teóricas e avaliações práticas. Além dessas estratégias, Santos e Gonçalves (1996) identificaram o uso do autoavaliação, e os estudos de Fernandes e Greenvile (2007) apontaram ainda a produção de relatórios.

Em contrapartida, os estudos de Ramiro (2011) e Diniz e Amaral (2009) apontaram a utilização da observação como a única estratégia de avaliação na

educação física escolar, ou ainda a utilização de outros procedimentos coadjuvantes como pesquisas e trabalhos que, por sua vez, se encontravam desvinculados do processo de construção de conhecimentos, usados para incrementar ou justificar a nota perante os pais, a equipe pedagógica e os próprios alunos. A observação sistemática se configura em excelente fonte de informação para conhecer os avanços da aprendizagem, mas para tal deve estar ancorada na clareza dos objetivos de ensino e dos critérios de análise, tornando a avaliação clara e significativa, tanto para professor, quanto para o aluno (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Na mesma direção, os trabalhos, o seminário e as pesquisas se constituem em importantes ferramentas para aprimorar e enriquecer a aprendizagem sobre determinado tema; entretanto, a sua abordagem precisa ultrapassar o sentido restrito de formalização da nota, constituindo-se uma possibilidade de aprendizagem e de *feedback* para o professor.

Já no que se refere à utilização de provas teóricas, apesar de não se constituir uma tradição da área, que, em geral, se preocupou ao longo de sua trajetória em aplicar provas práticas, tem sido utilizada para atender às normativas estabelecidas pela escola e registradas no PPP para o sistema de avaliação para todas as disciplinas, inclusive para a Educação Física.

Em relação às provas práticas, comumente utilizadas nessa disciplina para avaliar o desempenho físico e técnico dos alunos e a autoavaliação, se apresentaram como estratégias menos abordadas pelos professores no cotidiano escolar. Tal fato, que pode estar relacionado à adoção de metodologias e de estratégias de ensino, que respeitem as diferenças individuais na educação física e as dificuldades apresentadas pelos alunos, de acordo com Ramiro (2011), favorece para que as aprendizagens ocorram de forma contínua e gradual.

Considerações finais

A análise das características e dos delineamentos do processo de avaliação desenvolvido na educação física escolar permitiu identificar que se, de um lado, a adoção da perspectiva formativa, da abordagem subjetiva e qualitativa do processo de desenvolvimento do aluno se apresentava na intenção dos professores em analisar a evolução individual, os níveis de

compreensão dos conteúdos e a aplicação dos conceitos, por outro lado, a perspectiva de medida, que utiliza parâmetros de análise tecnicista, calcados na objetividade e na valorização do produto final da aprendizagem, se apresentava na intenção de verificar a retenção de informações, o desempenho físico e domínio motor.

Além disso, observou-se que alguns propósitos e critérios utilizados na avaliação, especificamente, da competência socioafetiva, estavam mais atrelados à manutenção dos níveis de envolvimento e de interesse dos alunos nas atividades propostas para garantir o sucesso da aula, do que ao processo de aprendizagem.

Esse panorama aponta a dissonância entre o proposto nas bases teóricas da avaliação escolar e nos documentos legais da educação com as práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Física escolar. Esse dado reflete a resistência de parte dos professores, que se apresentam refratários às mudanças propostas para a adoção da perspectiva formativa.

Implementar o caráter formativo na avaliação se configura uma necessidade nos dias atuais, para atender ao papel social da educação, que também se apresenta como um complexo desafio, que envolve a mudança de paradigmas de pensamento e a reestruturação da prática pedagógica. As principais reestruturações envolvem considerar que é possível combinar o uso de análises objetivas e subjetivas, da abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, da diversificação das estratégias avaliativas, para ampliar a percepção do professor sobre o ensino e o desenvolvimento dos alunos com vistas a melhorar as aprendizagens. No entanto, esse desafio somente será conquistado a partir do comprometimento de todo o corpo docente com um projeto de avaliação formativa e de educação voltado a formação humana e crítica.

Considerando que esse estudo analisou as características do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar dos professores que atuavam no ensino público, os resultados não podem ser estendidos ao ensino privado, sendo assim, sugere-se a realização de outros estudos, que envolvam os professores de instituições de ensino da rede particular para ampliar a abrangência do contexto de análise.

Referências

ARAÚJO, F. M. R. de. **A avaliação formativa e seu impacto na melhoria da aprendizagem**. 399 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Pontifícia Universidade Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2015.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 1. **Resolução Nº 001/2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

_____. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. D.O.U. 20 dez, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE nº 05/97**. Proposta de regulamentação da Lei 9394/96

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

CALDERÓN, A. I; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 6(1), 167-183, 2013.

CASSEPP-BORGES, V., BALBINOTTI, M.A.A. & TEODORO, M.L.M. Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para adaptação de instrumentos. In: Pasquali, L. (Org.), **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. (pp.506-520). Porto Alegre: Artmed., 2010.

COSTA, B. V. da. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 173 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biotecnologias de Rio Claro, 2010.

DARIDO, S. C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: **Seminário de Educação Física Escolar**, 5, 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999. p. 50-66.

_____. **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DINIZ, J.; AMARAL, S. C. F. A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, janeiro/março de 2009

FERNANDES, S; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Ano XIX, Nº 28, P. 120-138 Jul./2007.

FERREIRA, M. G. **Limites e Possibilidades da Educação Física no Contexto da Escola Cidadã: Um estudo em escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS)**. 212fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, L. F. de; FERRAZ, O. L., NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 1º trim. 2010.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 55-76, maio/ago., 2007.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: **Congresso de Educación Física e Ciencias do deporte dos países de língua portuguesa**. Congresso Galego de Educación Física, Porto, 1998. Anais... Porto: Universidade do Porto, 1998.

PALAFIX, G. H. M.; TERRA, D. V. Introdução à avaliação na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./dez. 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a educação básica**. Curitiba, 2008.

RAMALHO, M. H. da S.; ALMEIDA, C. R. de; MACHADO, Z.; SANTOS, J. O. L. dos; NOBRE, G. C. Avaliação na educação física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-833, out./dez. 2012.

RAMIRO, F. da Silva. **A avaliação da aprendizagem na educação física escolar em Ferraz de Vasconcelos**. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

RIOS, O. B. & ALSINA, I. B. Estratégias de avaliação. IN: La torre, S. & Rios, O. B. (orgs.). **Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002.

SANTOS, S. G.; GONÇALVES, G. Avaliação em Educação Física: uma análise nas escolas estaduais e municipais da cidade de Maringá-PR. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 75-83, 1996.

SANTOS, W. Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação Física esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristovão: Ed. da UFS, 2008. v. 2, p. 87-106.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013

SANTOS, W; NETO, A. F. Avaliação na educação física escolar: o debate acadêmico em periódicos. In: **Encontro fluminense de educação física escolar**, 7., 2003, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.proteoria.org> Acesso em 26 set. 2015.

SANTOS, W dos; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015.

SILVA, A. H. da. A avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 101-118, jan./dez. 1999.

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

SOUZA. C. P. **Preconceito, discriminação e exclusão nas aulas de educação física na visão dos alunos**. 2005. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

SOUZA, N. P. Avaliação na Educação Física. IN: VOTRE, S. (org). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos conceituais e procedimentais na educação física escolar: a importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 3, Número 3, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 5

HABITUS AVALIATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Resumo: Esse estudo procurou identificar o *habitus* profissional nas rotinas avaliativas estabelecidas na prática pedagógica de docentes de Educação Física que atuam na educação básica. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, que envolveu 12 docentes da rede estadual de ensino do Paraná, por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, no ano de 2016. Os dados foram analisados com o auxílio do programa *Nvivo 10*, que possibilitou a identificação de categorias de análise. Os resultados revelaram que o *habitus* avaliativo dos professores pertencentes ao contexto investigado se materializa com base nas normas do sistema de avaliação escolar registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola e nos direcionamentos da própria disciplina. O sistema avaliativo estabelecido pela escola exigia a realização de provas teóricas e trabalhos, que era complementado na Educação Física com a realização de observações para avaliar a aprendizagem do movimento e o envolvimento nas aulas. A análise do *habitus* revelou ainda que os professores reconheciam enfrentar dificuldades no decorrer do processo, especificamente na elaboração de critérios específicos e na quantificação dos dados, além disso sentiam-se angustiados com o desinteresse dos alunos e a falta de reconhecimento da disciplina pela comunidade escolar.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Física, *habitus* profissional, prática pedagógica.

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos sobre a prática pedagógica e a avaliação escolar têm incorporado a teoria do *habitus* para compreender, de forma aprofundada, o contexto escolar e as suas relações com o campo social e humano. De maneira geral, a concepção de *habitus* direciona-se àquilo que se adquiriu de modo durável sob a forma de disposições permanentes, que orienta as ações dos indivíduos e tende a reproduzir a lógica objetiva desse sistema de orientação, ora consciente, ora inconsciente, porém com transformações (BOURDIEU, 2007; SETTON, 2002).

Os conceitos de *habitus* profissional (PERRENOUD et al., 2001) ou de *habitus* professoral (SILVA, 2007) são utilizados para analisar as rotinas estabelecidas no decorrer da atuação docente, pois neles se evidenciam as

escolhas metodológicas e teóricas relacionadas ao processo de ensino, construídas a partir das experiências vividas e das características estruturais de cada campo e subcampo de vínculo, no caso da educação, a cultura escolar.

De fato, a cultura escolar reflete os esquemas instaurados no interior da escola e incorporados pelos professores como *habitus* docente, de maneira consciente e, ao mesmo tempo, inconsciente. Destarte, refletir sobre a prática pedagógica a partir da noção de *habitus* profissional permite analisar as decisões tomadas, as situações que exigem improvisação e as que permitem a existência de regularidades (PERRENOUD, 1993).

No que tange à avaliação escolar, o *habitus* instituído ao longo da história da educação se ancorava na classificação e punição dos estudantes, de acordo com a sua capacidade de retenção e reprodução de informações, analisada com base na objetividade. Ao expor o rendimento dos alunos e classificá-los conforme seu aproveitamento, eram inseridos certos modelos de comportamento ou padrões nos quais se projetavam os ideais de cidadão almejado, refletindo as disposições de uma sociedade competitiva e excludente, também atreladas à educação e sua função (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011).

Em consonância, na Educação Física o *habitus* avaliativo se materializava no autoritarismo de uma visão tecnicista, que objetivava o rendimento esportivo e a formação de atletas, descaracterizando a sua dimensão educativa e gerando a exclusão de alunos (GORINI; SOUZA, 2007). Além disso, as singularidades relativas ao seu corpo de conhecimentos, o foco na aprendizagem do movimento e o vínculo com o esporte de competição (DAÓLIO, 1996) influenciavam no estabelecimento de parâmetros de análise biomecânicas do movimento, pautados em acertos ou erros, sem considerar o conhecimento sobre questões conceituais do esporte, ou o desenvolvimento de suas atitudes e valores nas aulas (DARIDO, 2012).

Assim, o caráter classificatório e técnico foi incorporado pelos professores de Educação Física no seu *habitus* profissional, caracterizando as rotinas avaliativas nessa disciplina ao longo do tempo. No entanto, as mudanças conceituais propostas nos documentos oficiais direcionados à educação indicam a adoção da perspectiva formativa na avaliação da

aprendizagem e geram a necessidade de modificar o *habitus* avaliativo já instituído na Educação Física escolar.

Nesse sentido, este estudo pretende identificar o *habitus* profissional por meio da análise das rotinas avaliativas estabelecidas na prática pedagógica de docentes de Educação Física, que atuam na educação básica.

Procedimentos Metodológicos

A investigação se constituiu em um estudo descritivo com abordagem qualitativa, realizado por meio da aplicação de uma entrevista semi-estruturada, com foco no *habitus* profissional relacionado ao processo de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar. Para tanto, os participantes dos estudos foram 12 professores de Educação Física da educação básica, pertencentes e atuantes na rede estadual do Paraná, que participavam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE, doravante). Os professores foram selecionados de um grupo formado por 46 docentes de Educação Física, que ingressaram no PDE no ano de 2014 na Uem, Unioeste e Unespar pertencentes a rede da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) envolvendo as regiões oeste, sudoeste, norte e nordeste do Paraná.

Optou-se em realizar um estudo de caso com os professores cursantes do PDE na Unioeste, advindos da região oeste e sudoeste do estado, por facilitar o deslocamento da pesquisadora e o acesso aos estabelecimentos de ensino em diferentes datas e horários. Os professores foram selecionados por meio da análise dos propósitos e das funções de avaliação mais citados no preenchimento do questionário, sendo eles “verificar a retenção das informações”, “analisar a evolução dos alunos” e “avaliar a efetividade do ensino e atuação profissional”.

As características dos participantes dessa investigação revelaram que a maioria era do sexo feminino, com idade entre 36 a 56 anos, possuía titulação de especialista, atuava tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e contabilizava tempo de docência entre 14 a 30 anos (Quadro 01).

Profs	Sexo	Idade	Tempo de docência	Nível de atuação	Escolaridade	Propósitos de avaliação
P1	Fem	39 anos	19 anos	EF e M	Especialista	Avaliar a efetividade do ensino e atuação profissional.
P2	Mas	56 anos	28 anos	EF e M	Especialista	
P3	Fem	38 anos	14 anos	EF e M	Especialista	
P4	Fem	49 anos	24 anos	EF e M	Especialista	
P5	Mas	37 anos	18 anos	EF e M	Especialista	Verificar retenção aquisição de informações.
P6	Fem	42 anos	22 anos	EF e M	Especialista	
P7	Mas	45 anos	25 anos	EF e M	Especialista	
P8	Fem	36 anos	15 anos	EF e M	Especialista	
P9	Fem	44 anos	26 anos	EF e M	Especialista	Analisar a evolução dos alunos.
P10	Fem	42 anos	17 anos	EF e M	Especialista	
P11	Mas	55 anos	30 anos	EF e M	Especialista	
P12	Fem	43 anos	20 anos	EF e M	Especialista	

Quadro 01 - Características dos professores quanto à idade, sexo, tempo de docência, nível de atuação, escolaridade e propósitos de avaliação.

A coleta dos dados aconteceu no período entre fevereiro a abril de 2016, nas dependências das escolas de atuação dos professores, em data e horários previamente agendados com a pesquisadora, por meio de entrevista semiestruturada. No transcorrer da entrevista, houve a gravação das falas e, posteriormente, a transcrição delas na íntegra, respeitando todos os vocábulos e a devolução aos professores, via correio eletrônico, para possíveis alterações com a finalidade de validar as declarações (NEGRINE, 2004). Os professores foram identificados por números para garantir o anonimato na pesquisa.

Para analisar os dados obtidos com as entrevistas, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, que envolveu a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 2009), utilizando-se os recursos do *software Nvivo 10*, que possibilita elencar as categorias de análise e harmonizar os dados. O projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas (COPEP) com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovado com o parecer n. 1.329.180.

Resultados e discussões

Para analisar o *habitus* avaliativo, inicialmente buscou-se identificar as finalidades que norteiam a atuação docente e os conteúdos desenvolvidos nas aulas, para compreender melhor os delineamentos da disciplina e as possíveis relações com a avaliação da aprendizagem aplicada aos alunos (Quadro 02).

Categorias	Subcategorias	Sujeitos
Finalidades da educação física	Ensino do esporte	P1, P3, P4, P6, P7, P12
	Hábitos saudáveis e Qualidade de vida	P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10
	Recreação – socialização	P1, P5, P10
	Cidadania	P2, P11
	Cultura corporal	P2, P3
Conteúdos e elementos articuladares desenvolvidos na prática pedagógica	Esportes	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12.
	Jogos e brincadeiras	P3, P8, P10, P12.
	Danças	P3, P8, P10.
	Ginástica	P3, P8, P10.
	Lutas	P3, P7, P10.
	Saúde	P4, P9.

Quadro 02: Finalidades e conteúdos da Educação Física escolar

A abrangência da Educação Física no contexto escolar ficou evidente na análise das finalidades apontadas pelos professores, que consideravam a possibilidade de desenvolver hábitos saudáveis de vida, ensinar o esporte, abordar a cultura corporal, promover a recreação, a socialização e a cidadania. A finalidade da Educação Física relacionada ao desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis foi justificada pelo P8, ao destacar que “[...] *hoje os jovens estão sedentários, tem problemas de obesidade, então a educação física tem um papel importante de ajudar nessa questão*”.

De fato, os altos índices de doenças hipocinéticas registradas na atualidade vêm se constituindo em uma das preocupações centrais da Educação Física, que busca conscientizar e instrumentalizar os alunos para desenvolver hábitos de vida saudável que incluem a prática da atividade física. Esse contexto tem ampliado a visão restrita que ainda perdura no imaginário sobre a área, que historicamente elegeu o esporte de competição como conteúdo hegemônico, pois, para o P7, “[...] *hoje ela está mais direcionada à qualidade de vida, antes era mais dirigida à prática desportiva [...]*. Assim, para o P9: *o principal objetivo da educação física escolar é você despertar para o interesse de continuar praticando atividade física depois da escola, além da*

escola [...] nós temos que começar a resgatar uma sociedade para a atividade física”.

Nos estudos de Da Costa (2004), acerca das representações sobre a Educação Física, também se evidenciou a finalidade relacionada à promoção da saúde. Na opinião de Darido (2001), essa finalidade é característica da abordagem da saúde renovada, que se preocupa com o desenvolvimento de conhecimentos e hábitos para a adoção de um estilo de vida ativo na idade adulta, assim, cabe ao professor de Educação Física introduzir e integrar o aluno nas amplas manifestações da cultura corporal, para formar o cidadão que irá usufruir dela em seu benefício e da melhoria da qualidade de vida.

Apesar do desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis ter sido considerada uma finalidade importante da Educação Física no contexto atual, o ensino do esporte ainda tem seu espaço garantido na prática pedagógica dos professores, pois, como relatou o P10, *“A educação física hoje, é uma atividade pra você fazer o aluno praticar algum esporte, independente o esporte que seja [...]”*, além disso, para o P4, ela possibilita *“[...] o conhecimento geral de cada modalidade, pra propiciar ao estudante que ele no futuro possa praticar o esporte que ele quiser, pelo menos ter a habilidade necessária pra cada um deles”*.

Já os professores que ressaltaram a finalidade recreativa e de socialização da Educação Física, justificaram que *“[...] a educação física tem que ter uma outra visão, mais como uma atividade recreativa, você não tá formando atleta, tá formando um cidadão pra fazer atividade física, pra gostar de fazer atividade física”* (P10), pois ela precisa se caracterizar como *“[...] um momento pra eles socializarem, relaxarem, descansarem e se divertirem”* (P1). Além disso, a formação da cidadania também foi relacionada a uma das funções da Educação Física atual, já que, conforme o P2, *“além de aplicar os conteúdos definidos pela base curricular, ela tem um grande compromisso com a questão da formação da cidadania”*.

De acordo com Betti et al. (2011), essa perspectiva não atende à amplitude da área na atualidade, de cunho didático-pedagógico e com propósitos educacionais, que tematizam sobre as brincadeiras e os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, exercícios físicos, atividades rítmicas etc., para contribuir na formação humana.

Por outro lado, a exploração da cultura corporal foi apontada como uma finalidade, justificada pelo fato de que “[...] a educação física vem trabalhar a cultura corporal do aluno como um todo, vem pra trabalhar conteúdos bem específicos que estão lá nas diretrizes como conteúdos estruturantes [...]” (P3).

No que se refere aos conteúdos desenvolvidos na Educação Física escolar, identificou-se que os professores tentam inserir o esporte, os jogos e brincadeiras, as lutas, a ginástica, a dança e a saúde na prática pedagógica, no entanto, a falta de espaço físico e de recursos materiais dificultam a abordagem de alguns conteúdos, pois, conforme o P4, “[...] não tem uma sala específica por exemplo, pra trabalhar um circo, uma ginástica, uma dança, tudo é na quadra né, então, é o que é possível fazer na quadra”.

A falta de espaço é agravada ainda pelo grande número de turmas existentes nas escolas, que obriga os professores a dividir espaço com outros, como afirma o P1: “[...] trabalhamos as vezes 3, 4 professores coincidindo horário, a gente tem uma quadra disponível e três mesas de tênis de mesa, então [...] você não consegue fazer um trabalho de atletismo, você não consegue fazer um trabalho aprofundado com ginástica, não tem uma sala disponível pra dança, [...] então você não tem estrutura pra trabalhar”.

Os estudos de Lucas (2004), Da Costa (2004) e Bartholo (2011) também identificaram que a escassez e a má qualidade de materiais e instalações resultavam na dificuldade em abordar os conteúdos como dança, ginástica e lutas. De fato, segundo Darido (2001), esse contexto restringe as possibilidades de um trabalho corporal mais amplo na Educação Física escolar.

Em contrapartida, os professores que não enfrentavam problemas com espaço físico e materiais indicaram que diversificam as aulas com conteúdos variados, como relatou P10: “[...] eu procuro realizar todos, dança, atletismo, GR, porque nós temos espaço adequado pra isso, então é bastante bacana por isso, e além dos esportes tradicionais, como handebol, futsal, vôlei, jogamos tênis também, então a gente diversifica bastante as aulas”.

Além da falta de estrutura para desenvolver os conteúdos de dança, lutas e ginástica, os professores relataram outras dificuldades, como o fato de que “[...] há rejeições, existem alguns preconceitos e rejeições seja familiar e/ou religiosa, que criam obstáculos no trabalho das danças” (P2). Por outro lado, o despreparo profissional foi apontado por P3 como o principal motivo relacionado à insuficiente abordagem desses conteúdos, afirmando que “[...]”

tem alguns conteúdos que a gente tem mais dificuldade, no meu caso as lutas é um conteúdo que me traz bastante angústia pra trabalhar”.

Apesar das dificuldades citadas pelos professores em abordar todos os conteúdos da Educação Física, na opinião de Bracht et al. (2003), isso acontece porque se cristalizou no imaginário social que essa disciplina está voltada exclusivamente ao ensino do esporte. Todavia, Kunz (1994) alerta que o esporte como conteúdo hegemônico na Educação Física prejudica o desenvolvimento do sentido expressivo, criativo e comunicativo. Por isso, é necessário diversificar as vivências, para além dos esportes tradicionais e incluir a dança, a ginástica e as lutas, possibilitando a identificação e a adesão do educando com alguma delas (DARIDO, 2001).

Após identificar as finalidades que norteiam o desenvolvimento da Educação Física e os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica dos professores participantes da investigação, o estudo buscou analisar as rotinas avaliativas estabelecidas no cotidiano educativo para verificar como se materializa o *habitus* avaliativo dos docentes.

De maneira geral, a análise das rotinas demonstrou que o sistema de avaliação estava baseado na realização de avaliações teóricas com peso 70, que focavam os temas relacionados ao esporte, à qualidade de vida e à fisiologia, e a realização de trabalhos com peso 30, direcionados aos conteúdos dança, lutas e ginástica. Além disso, eram realizadas observações e anotações diárias no transcorrer das aulas, com o intuito de transformar em nota o esforço, o envolvimento e a evolução dos alunos na competência físico-cinestésica (Quadro 03).

Categorias	Subcategorias		Sujeitos
Intenções	Perceber a evolução dos alunos		P1, P2, P3, P7, P9, P10, P11.
	Identificar envolvimento e interesse		P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11.
	Verificar a aquisição de conhecimento		P2, P4, P9, P10.
Estratégias e pesos para a avaliação	Avaliação teórica:70 e trabalho:30		P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P5, P9.
	Observações diárias		P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12.
	Auto-avaliação		P9, P12.
Temas e conteúdos avaliados	Esporte	Provas teóricas	P1, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12.
		Trabalhos	P1, P3, P4, P5.
	Saúde e fisiologia	Provas teóricas	P2, P4, P9
	Dança, lutas, qualidade de vida.	Trabalhos	P1, P2, P6, P7, P8, P9, P10, P12.
Dificuldades e angústias	Critérios para competência físico cinestésica		P1, P3, P10.
	Desinteresse dos alunos		P2, P4, P7, P9.
	Falta de reconhecimento da área		P1, P5, P6, P7, P12.
	Quantificar dados subjetivos		P1, P3, P8, P10, P11.

Quadro 03: Rotinas avaliativas na Educação Física escolar

As intenções dos professores ao avaliar os alunos, se voltavam à percepção da evolução individual, do esforço/envolvimento nas atividades e da aquisição do conhecimento. Verificar a aquisição de conhecimentos é compreendido como um princípio inerente à avaliação pelos professores, pois, como indica o P9, “[...] por mais que a gente não queira ela representa o que o aluno tá conseguindo se apossar ou se apoderar daquele conteúdo”.

No entanto, além de verificar a aquisição de conhecimentos, os professores têm buscado analisar a evolução e a participação do aluno nas aulas, visto que, para P2, “[...] não importa para qual estágio, o importante é que ele avançou e você contribuiu”. A intenção dos professores reflete o interesse maior no desenvolvimento e no envolvimento dos alunos nas aulas do que no desempenho, como indicou o P1: “[...] não avalio performance de aluno, execução de movimento, procuro avaliar a participação do aluno, o interesse do aluno na aula e o quanto ele evolui dentro daquilo que ele sabia, o que ele que começou sabendo em relação ao esporte e como ele terminou sabendo”.

Apesar de historicamente a avaliação na Educação Física escolar ter se caracterizado excludente ao privilegiar a performance e valorizar os mais habilidosos ou aptos fisicamente (DARIDO, 2012), o P8 indica que “[...] *não é avaliado, a parte técnica, é mais o esforço do aluno em tentar realizar*”. Ao contrário, o uso de parâmetros técnicos ou de desempenho na avaliação dos estudantes tem sido evitado, pois há a preocupação em minimizar as diferenças de desempenho dos alunos no processo de avaliação, conforme assevera o P12: “[...] *para que o aluno não seja meritoso porque ele é bom, e nem aquele que é ruim fique com uma nota lá embaixo, porque ele é ruim, é menos habilidoso*”.

Na mesma direção, ao estudar as práticas avaliativas dos professores de Educação Física, Bermudes (2010) concluiu que os aspectos mais valorizados eram o esforço e a participação. A intenção em analisar a evolução e o esforço/envolvimento dos alunos surgiu conforme os professores como uma necessidade advinda do próprio cotidiano escolar, em que se observava a desmotivação desses com as aulas de Educação Física, pois, para o P9, “[...] *às vezes essa cobrança exacerbada de habilidades acaba por afastar o aluno da educação física [...] então eu nunca avalio performance, avalio participação, sempre nesse contexto humano*”.

Além disso, a falta de experiências motoras dos alunos influenciou para a adoção de critérios menos rigorosos, especialmente no que se refere à avaliação da competência físico-cinestésica, visto que, de acordo com o P8, “[...] *hoje em dia eles tem muita dificuldade de coordenação motora, então eu deixei de avaliar tanto a técnica [...] a nossa função aqui é, mais de socializar eles, fazer com ele entenda o movimento e que a forma correta vai ajudar a realizar melhor o movimento [...]*”.

Os professores apresentaram ainda preocupação em descaracterizar o caráter punitivo da avaliação na Educação Física, já que, conforme o P12, “[...] *a avaliação não pode funcionar como método que a gente viu lá trás, uma punição*. Na opinião do P9 “[...] *apesar de ter pré-requisitos pra cumprir, não significa que você desumaniza avaliação, você dá jeito de transformar em nota aqueles conceitos de qualidade*”.

Esse contexto pode estar relacionado às críticas atuais sobre a aferição do desempenho físico e técnico realizado na história da Educação Física. Apesar da estreita relação dos saberes abordados na Educação Física, com o

domínio, controle e uso do corpo de forma relacional, para Schneider e Bueno (2005), o processo de avaliação pode se adequar aos objetivos e aos fins de cada programa e da sua função educativa, assumindo gradativamente, na opinião de Araújo (2015), como propósitos a recolha de informações e evidências sobre as aprendizagens, para planejar e regular as aprendizagens futuras.

Ao analisar o sistema de avaliação desenvolvido na Educação Física, identificou-se que os professores avaliavam os alunos a partir de diversas estratégias, pois, conforme o P10, é preciso *“[...] avaliar os alunos de várias maneiras, não só pela prática, não só pela pesquisa, [...] precisa proporcionar diversas formas de deixar o aluno mostrar o conhecimento dele”*. De fato, a intenção dos professores de diversificar os instrumentos avaliativos possibilita compreender melhor a evolução dos alunos para orientar o ensino, para além da nota e a da realização de provas como o principal meio de coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos (HOFFMANN, 2000).

As principais estratégias utilizadas pelos professores investigados eram as avaliações teóricas com peso 70 e os trabalhos com peso 30. Esse sistema de avaliação se justificava, de acordo com os docentes, como uma exigência da própria escola, registrada no PPP, que deveria ser seguido por todas as disciplinas, inclusive a Educação Física, conforme relata o P1: *“[...] o sistema de avaliação prevê que a gente faça uma avaliação com peso 70 e outra com peso 30, e a que tem peso 70 seja uma avaliação teórica, escrita, e que a com peso 30 sejam trabalhos específicos”*.

As avaliações teóricas estavam voltadas ao conteúdo esporte e aos temas relacionados à qualidade de vida, à saúde e à fisiologia. Como preparação para as provas do conteúdo esporte, o P1 indicou: *“[...] eu monto uma apostila sobre a história, as regras e sistemas de jogo das modalidades esportivas e dou pra eles estudarem para a prova”*. Já no que se refere aos temas relacionados à qualidade de vida, à saúde e à fisiologia, o P2 afirmou: *“[...] prefiro fazer provas teóricas em relação a sistemas energéticos, a questão fisiológica, porque entendo que é mais importante do que se ater a certas normas burocráticas que podem ser modificadas como regras”*. Ademais, para P9, *“[...] o que adianta ele saber tamanho de linhas e tal, que se você fizer um confronto as nossas quadras são totalmente fora das dimensões via de regra, né, então o objetivo da escola é despertar para a atividade física”*.

Nos trabalhos, pesquisas e seminários, os temas se apresentaram diversificados: esporte, dança, lutas, qualidade de vida e saúde. De acordo com P1, *“Os trabalhos no ensino fundamental são voltados as modalidades esportivas: vôlei, basquete, futsal e handebol. Também sobre dança, lutas, higiene com 6º e 7º ano. Já com 8º e 9º ano envolvem as questões hormonais, os cuidados com o corpo [...] no ensino médio os trabalhos envolvem as modalidades esportivas e os temas da saúde”*.

Outro aspecto a ser destacado na realização dos trabalhos e pesquisas é o fato de que, além de se constituir em estratégia avaliativa, foram utilizados como forma de abordar conteúdos não desenvolvidos na prática pedagógica, relatado por P10: *“[...] o que eu não consigo trabalhar na prática eu complemento com pesquisas, seminários [...]”*. Nesse contexto, é possível perceber que o ensino da dança, da ginástica e das lutas fica restrito à teoria ou, conforme Marques (2007), a momentos preparatórios da aula, como aquecimento para o jogo e em datas comemorativas. Assim, apesar da diversidade do rol de conteúdos da Educação Física, na atuação profissional, a sua abordagem não está garantida (DARIDO, 2001).

Além das provas e trabalhos, os professores afirmaram utilizar no sistema de avaliação a observação diária; entretanto, como ela não consta no sistema proposto pela escola para todas as disciplinas, algumas escolas inserem um adendo no documento, para que a observação da participação seja incorporada na disciplina de Educação Física. De fato, se adequar à lógica da avaliação presente no universo da escola e nas particularidades de cada sistema de ensino se configura um desafio para a Educação Física, devido às especificidades dessa disciplina e de seus conteúdos de ensino, pois o aluno aprende a partir de experiências práticas e é avaliado em ação, na relação com o movimento humano, que exige a recolha de informações por meio da observação do professor e a sua interpretação pessoal (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Além disso, o uso de metodologias e estratégias de ensino que respeitem as diferenças individuais na Educação Física e analisam a compreensão do movimento ou as dificuldades apresentadas pelos alunos, de acordo com Ramiro (2011), favorece para que as aprendizagens ocorram de forma contínua e gradual, possibilitando, inclusive, a graduação dos desafios em consonância às potencialidades apresentadas.

Os professores utilizavam a observação para avaliar a participação dos alunos, em que buscavam, segundo o P2, “[...] primeiro observar o desenvolvimento do aluno e a partir daí eu anoto, na minha planilha, de que forma esse aluno participa, se está se empenhando, que tipo de dificuldade tem”. Tal estratégia avaliativa foi adotada, na opinião de P9, porque a avaliação “[...] é formativa e paralela, então isso acontece o tempo inteiro”. Nos estudos de Araújo (2015) também se evidenciou a avaliação da participação como o empenho, o esforço ou a persistência.

Em decorrência disso, havia a necessidade de transformar em nota os dados obtidos pela observação direta dos professores, que realizavam anotações nos livros de chamada ou em planilhas criadas por eles, segundo o P9, em forma de “[...] códigos, em símbolos, e depois, acaba quantificando esses símbolos pra você poder argumentar com o aluno”. Além disso, alguns professores afirmaram calcular o valor de cada aula dada no bimestre, que no final do período totaliza a nota de participação do aluno, como no exemplo citado por P1: “[...] na participação, se dei 20 aulas práticas, pego por exemplo 35 pontos dividido por 20, deu tantos décimos, depois no final eu calculo quantos pontos ele acumulou na participação”.

A observação sistemática e planejada, segundo Araújo (2015), ao contrário da casual e com base na informalidade, possibilita ao professor tanto (re)orientar o ensino no momento oportuno quanto regular as aprendizagens. Assim, para que seja possível atender ao que é disposto na legislação e no PPP da escola, faz-se necessário ampliar e promover os momentos e espaços de discussão, buscar coletivamente a construção de novos saberes para compartilhar conhecimentos e experiências relacionados à avaliação da aprendizagem (RAMALHO et al., 2012).

A avaliação, de acordo com Vargas (2010), exerce papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física escolar, mas ainda gera dúvidas sobre o que e como avaliar. Ademais, as dificuldades enfrentadas podem se traduzir em angústias pessoais, como as apontadas pelos participantes dessa investigação, e que se referem a elaborar critérios para avaliar a competência físico-cinestésica, a quantificar dados subjetivos, ao desinteresse dos alunos e à falta de reconhecimento da área pela comunidade escolar.

De fato, a multidimensionalidade dos conteúdos da área gera a necessidade de ampliar as análises diante da complexidade do ser humano, pois, conforme pontua o P3, *“[...] a avaliação é o processo mais difícil pra nós professores de educação física, por que a educação física é um conjunto e você tem que avaliar o aluno como um todo, você tem que avaliar pelos diversos aspectos, nas diversas dimensões”*.

Na opinião de Betti e Zuliani (2002), os professores de Educação Física também enfrentam dificuldades comuns aos demais componentes curriculares; todavia, as peculiaridades apresentadas por essa disciplina e a sua relação com o movimento humano vincula a aprendizagem do aluno às suas vivências corporais, que determinam, por sua vez, na maioria dos casos, o caráter prático das aulas.

Nesse contexto, os professores demonstraram sentir-se angustiados e despreparados para avaliar os alunos, como indicou o P1: *“[...] desde que eu concluí a minha graduação como professora eu tinha uma grande dificuldade de analisar como, como avaliar o aluno na educação física, eu vou avaliar a performance? Como vou avaliar a performance? [...] então eu ficava sempre confusa”*. Da mesma forma, P2 questionava-se sobre o fato de avaliar a aprendizagem do movimento: *“Como professor de educação física tem uma parte das suas atividades como prática e você não avaliar, é muito complexo [...]”*.

Diante dessa realidade, é compreensível que a elaboração de critérios específicos para avaliar a competência físico-cinestésica e as vivências práticas dos conteúdos da Educação Física tenha sido citada como uma dificuldade dos professores, como relatou o P3: *“[...] é bem difícil a gente definir critérios pra avaliar a parte prática, como a gente não pode quantificar, ela fica muito subjetiva então essa é a dificuldade maior, assim, você estabelecer critérios”*.

Da mesma forma, quando a intenção é analisar a evolução e o desenvolvimento dos alunos, os professores indicaram que quantificar o grau de evolução também se constitui em uma angústia ou dificuldade, como relata o P1: *“[...] apresentar em número a evolução dos alunos. [...] eu tinha dificuldade de transformar isso em número, como transformar isso em nota?”*.

Para tanto, é necessário que o processo de avaliação se configure parte do ensino, apresentando-se de forma natural em situações cotidianas da sala

de aula (SOUZA, 2012), identificando a situação inicial do aluno no processo de ensino, o acompanhamento do desenvolvimento no decorrer do período letivo e a análise final do aprimoramento geral do educando, que implica essencialmente, de acordo com Hoffmann (2000), a subjetividade dos entendimentos e desentendimentos advindos dessa tarefa. Além disso, o estabelecimento de relações mais democráticas e cooperativas entre professor e alunos, que possibilitem compreender os critérios adotados no decorrer do processo de avaliação, minimizam os sentimentos negativos como medo, ansiedade e tensão (RAMIRO, 2011).

Outro fator que se impõem como dificuldade a ser enfrentada pelos professores no decorrer do processo de avaliação é a falta de reconhecimento da própria área, conforme indicou o P9:” [...] *ainda é tido como uma segunda disciplina entendeu, de segundo plano digamos assim, até postaram assim, como ensinar sobre o calor, então na matemática, tanto graus e tal, na educação física, se tá calor dispensa.* Em complemento o P7 relatou: [...] *a primeira questão que eu escuto é: a educação física reprova? [...]*”.

É perceptível, segundo Lucas (2004), um processo de tensão entre os profissionais da Educação Física e os outros profissionais da escola, apesar de nem sempre ser explícito. Para Da Costa (2004), a condição de disciplina secundária, concebida como lazer, recreação e prática esportiva, revela que a Educação Física ainda busca sua identidade no currículo escolar. Além disso, precisa lutar por legitimidade e status perante as outras disciplinas (BARTHOLO, et al., 2011)

Não obstante, observa-se o desinteresse do aluno para com a disciplina, pois, conforme o P5, “[...] *é uma dificuldade pro aluno vir de tênis e uniforme pra atividade física, não querem se sujar e suar*”. A falta de comprometimento e o desinteresse dos alunos com a Educação Física e o processo de avaliação podem estar relacionados, de acordo com Melo et al. (2010), à inserção dos alunos num ritual pedagógico que normalmente privilegia apenas as práticas corporais, em detrimento de atividades que exigem a reflexão e produção de registros. Em contrapartida, estudos como o de Araújo (2015) têm evidenciado que a avaliação com propósitos formativos, que informa sobre os critérios adotados e envolve o aluno na regulação da aprendizagem, pode gerar motivação e envolvimento no decorrer do processo.

Considerações finais

Ao final desse estudo, foi possível perceber que o *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física do contexto investigado reflete as disposições objetivas, relativas ao sistema de avaliação registrado no PPP da escola e as disposições subjetivas, relacionadas às escolhas individuais docentes e às especificidades da área e se edifica nas intenções de avaliar a aquisição de conhecimentos, a evolução dos alunos, a atuação profissional, a aprendizagem do movimento e o envolvimento nas aulas.

Ao analisar os temas e conteúdos que os professores abordavam nas aulas e as rotinas avaliativas, identificou-se que a qualidade de vida, a saúde, o esporte, a ginástica, as danças e as lutas eram desenvolvidos na prática pedagógica e avaliados por meio de provas teóricas e trabalhos. As provas teóricas tinham peso 70 e focavam principalmente o conteúdo esporte, já os trabalhos tinham peso 30 e envolviam as lutas, a dança, a ginástica, a qualidade de vida e a saúde. Os trabalhos, as pesquisas e os seminários eram utilizados ainda pelos professores como estratégias de reforço dos conteúdos que eles tinham dificuldades em desenvolver, por falta de espaço, de materiais ou por despreparo profissional.

A avaliação da aprendizagem do movimento que se refere à competência físico-cinestésica, em geral, não fazia parte do sistema de avaliação proposto para a escola; porém, era contemplada no PPP em forma de adendo específico da Educação Física. Para avaliar o aluno nesse aspecto, os professores realizavam observações diárias, com o intuito de acompanhar a sua evolução e analisar o envolvimento nas aulas, que resultava em um conceito a ser incorporado às outras notas.

Apesar da avaliação da aprendizagem do movimento e do envolvimento dos alunos nas aulas, se configurar uma necessidade dos professores de Educação Física, eles sentiam dificuldades em elaborar critérios específicos e quantificar os dados obtidos. Da mesma forma, os professores sentiam-se angustiados com o desinteresse dos alunos e a falta de reconhecimento da disciplina pela comunidade escolar.

De maneira geral, a análise das rotinas avaliativas na Educação Física, retratou alguns aspectos da realidade vivida cotidianamente pelos docentes e permitiu compreender melhor o *habitus* avaliativo, que poderá subsidiar futuras

intervenções, sejam elas de ordem teórica, política ou pedagógica. No entanto, a ausência do acompanhamento das práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes não permite identificar o impacto gerado nos alunos e sua influência no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, sugere-se a realização de estudos longitudinais, para acompanhar o desenvolvimento do processo de avaliação e a sua influência nas aprendizagens dos alunos.

Referências

ARAÚJO, F. M. R. de. **A avaliação formativa e seu impacto na melhoria da aprendizagem**. 399 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Pontifícia Universidade Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G.; SALGADO, S. da S. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.204-220, Jul/Dez 2011.

BERMUDES, R. F. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de educação física**. 2010.119p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L., DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011.

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

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 6 edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 06, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRACHT, V. et. al. **Pesquisa em ação: Educação Física escolar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DA COSTA, R. C. M. **A Educação Física no CETEP Marechal Hermes: um estudo do cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

DAÓLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

_____. **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ESCUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago, 2011.

GORINI, M. A. G, SOUZA, N. A de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta para a educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. 29.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LUCAS, B. B. **A Educação Física e a formação corporal em uma escola progressista: um olhar etnográfico**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

MARQUES, I.A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, L. F. de; FERRAZ, O. L., NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 1º trim. 2010.

NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S.; MOLINA NETO, Vicente (Horas.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.

PERRENOUD. P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMALHO, M. H. da S.; ALMEIDA, C. R. de; MACHADO, Z.; SANTOS, J. O. L. dos; NOBRE, G. C. Avaliação na educação física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 8211113, out./dez. 2012.

RAMIRO, F. da Silva. **A avaliação da aprendizagem na educação física escolar em Ferraz de Vasconcelos**. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013

SETTON, J. M. G. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20. Maio/Jun/Jul/Ago. p.60- 70.2002.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J.G.S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.23-46, 2005.

SILVA, M. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do *habitus* professoral. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 66 – 74, 2007.

SOUZA, L. M. **Cultura escolar e *habitus* professoral em uma instituição de educação profissional agrícola**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

VARGAS, G. R. Avaliação em educação física escolar segundo as concepções construtivista e crítico-superadora: aproximações e diferenças. **Revista Vertentes**, São João Del Rei, edição 35, jan-jun 2010.

CAPÍTULO 6

TRANSFORMAÇÕES NO *HABITUS* AVALIATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Resumo: Este estudo se propôs a identificar as transformações ocorridas no *habitus* avaliativo de professores de Educação Física. Para tanto, realizou-se um estudo descritivo com abordagem qualitativa, que envolveu 12 docentes de Educação Física da rede básica de ensino, no ano de 2016, por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados com o auxílio do programa Nvivo 10, para análise de conteúdo das entrevistas. Os resultados evidenciaram que no decorrer da carreira docente ocorreram transformações no *habitus* avaliativo dos professores investigados, sendo que as principais se refletiram na mudança dos critérios de avaliação e das estratégias avaliativas. No início da carreira docente, os professores reproduziam o modelo vivenciado por eles na época de estudantes, em que os critérios estavam voltados à análise do desempenho físico e da performance técnica, e as estratégias mais utilizadas eram as provas práticas. No entanto, no decorrer da atuação profissional adotaram critérios relacionados à participação e a evolução dos alunos, e estratégias avaliativas como observações diárias, provas teóricas e trabalhos. As transformações ocorreram, conforme os professores, para atender às exigências do sistema de avaliação registrado no PPP da escola e das tratativas vigentes nos documentos oficiais destinados à educação brasileira. Além disso, os professores afirmaram que as mudanças também foram realizadas para superar algumas dificuldades enfrentadas no contexto escolar relacionadas aos alunos, que se apresentavam desmotivados para as aulas e com desempenho físico e técnico insatisfatório para atender aos níveis de exigência estipulados com base no rendimento e na performance. Para que as transformações no *habitus* avaliativo ocorressem, os professores apontaram que os debates e as discussões desenvolvidos nas reuniões pedagógicas, nos cursos, na formação continuada e nas necessidades advindas da realidade educativa se estabeleceram como fatores determinantes para o repensar dos modelos utilizados no início da carreira docente.

Palavras-chave: Avaliação, educação física, *habitus* profissional, mudanças.

Introdução

Na atualidade, os estudos direcionados à avaliação escolar, como de Nogueira e Nogueira (2002), Scherer (2012) e Bermudes (2010), têm demonstrado um crescente interesse em utilizar a teoria do *habitus* para compreender os mecanismos envolvidos na estruturação do *habitus* profissional, haja vista que ela considera a inter-relação das experiências

vividas e do contexto na incorporação das crenças e valores que norteiam a ação dos indivíduos. No *habitus* profissional, são expostos os modos de pensar e agir do ser humano, o que envolve desde a maneira de se portar, até os valores, as atitudes, os comportamentos e o conjunto de conhecimentos, estabelecidos a partir de estruturas fundamentadas que tendem a ser basilares, como a família, a escola, o estabelecimento das relações sociais, a formação inicial e o exercício profissional (SILVA, 2005; BOURDIEU, 2007; COSTA, 2010).

A incorporação do *habitus* acontece tanto de forma consciente quanto inconsciente, e no caso dos professores, resulta de um processo de adaptação do conhecimento às necessidades impostas pela cultura da escola, especialmente no início da carreira docente, que possibilita a apropriação das competências básicas necessárias ao exercício da profissão (KNOBLAUCH, 2005; PERRENOUD, 1993). Dada à natureza dinâmica do processo de profissionalização, as experiências adquiridas ao longo da trajetória docente são construídas por meio de ações condicionantes e reflexivas, advindas das necessidades vivenciadas no ato de ensinar e que influenciam a estruturação mental dos esquemas a serem implantados em tarefas e situações diversas (COSTA, 2010).

No decorrer da carreira docente, para Libâneo, “a ação docente vai ganhando eficácia, na medida em que, o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino”(LIBÂNEO, 1994, p. 225). De fato, o caráter dinâmico do ensino impõe o enfrentamento de constantes desafios no exercício da profissão que, por sua vez, permitem o conhecimento do cotidiano escolar, mobilizando todo o conjunto de saberes advindo do processo de formação e socialização profissional, que se incorporam à prática pedagógica sob a forma de *habitus* profissional (SOUZA, 2012)

Apesar de reestruturar-se constantemente, as mudanças mais significativas demandam tempo para reflexão e estão relacionadas às alterações das condições objetivas do campo educacional (COSTA, 2010). No momento atual, a educação tem assumido uma função social voltada à formação crítica do ser humano, redimensionando, conseqüentemente, os rumos da avaliação escolar.

De maneira geral, as novas abordagens condenam as práticas classificatórias e excludentes adotadas ao longo do tempo na avaliação dos alunos e preconizam a utilização da perspectiva formativa, que possibilita orientar e regular o ensino com vistas à melhoria da aprendizagem (ARAÚJO, 2015), pois a avaliação só faz sentido quando facilita o desenvolvimento do educando e possibilita a reflexão docente sobre as ações escolares, contribuindo para incentivar e promover o aprendizado (PERRENOUD, 1999).

No Brasil, tais pressupostos foram absorvidos nos documentos legais que orientam e regulamentam a educação, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e, especificamente, no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (DCE).

Especificamente, no contexto da Educação Física, o processo de avaliação se apresentou ao longo do tempo balizado em critérios de desempenho físico e de performance técnica, dada à sua relação com o movimento humano, o vínculo com o esporte de competição e a área biológica, que gerou forte enraizamento com a medida, a classificação e a seleção (DARIDO, 2012). Dessa forma, os professores dessa área de ensino precisaram modificar seu *habitus* profissional para atender às normativas educacionais que indicam a utilização da perspectiva formativa no processo de avaliação dos estudantes.

Diante desse panorama, este estudo busca analisar as mudanças ocorridas no *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física.

Procedimentos Metodológicos

A investigação se constituiu em um estudo descritivo com abordagem qualitativa, realizado por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, com foco nas transformações ocorridas no *habitus* profissional relacionado ao processo de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar. Para tanto, os participantes dos estudos foram 12 professores de Educação Física da educação básica, que participavam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Os professores foram selecionados de um grupo formado por 46 docentes de Educação Física, que ingressaram no PDE no ano de 2014

na Uem, Unioeste e Unespar pertencentes à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), envolvendo as regiões oeste, sudoeste, norte e nordeste do Paraná.

Optou-se em realizar um estudo de caso com os professores cursantes do PDE na Unioeste, advindos da região oeste e sudoeste do estado, por facilitar o deslocamento da pesquisadora e o acesso aos estabelecimentos de ensino em diferentes datas e horários. Os professores foram selecionados por meio da análise dos propósitos e das funções de avaliação mais citados no preenchimento do questionário, sendo eles “verificar a retenção das informações”, “analisar a evolução dos alunos” e “avaliar a efetividade do ensino e atuação profissional”.

As características dos participantes desta investigação revelaram que a maioria era do sexo feminino, com idade entre 36 a 56 anos, possuía titulação de especialista, atuava tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e contabilizava tempo de docência entre 14 a 30 anos (Quadro 01).

Profs	Sexo	Idade	Tempo de docência	Nível de atuação	Escolaridade	Propósitos de avaliação
P1	Fem	39 anos	19 anos	EF e M	Especialista	Avaliar a efetividade do ensino e atuação profissional
P2	Mas	56 anos	28 anos	EF e M	Especialista	
P3	Fem	38 anos	14 anos	EF e M	Especialista	
P4	Fem	49 anos	24 anos	EF e M	Especialista	
P5	Mas	37 anos	18 anos	EF e M	Especialista	Verificar retenção aquisição de informações
P6	Fem	42 anos	22 anos	EF e M	Especialista	
P7	Mas	45 anos	25 anos	EF e M	Especialista	
P8	Fem	36 anos	15 anos	EF e M	Especialista	
P9	Fem	44 anos	26 anos	EF e M	Especialista	Analisar a evolução dos alunos
P10	Fem	42 anos	17 anos	EF e M	Especialista	
P11	Mas	55 anos	30 anos	EF e M	Especialista	
P12	Fem	43 anos	20 anos	EF e M	Especialista	

Quadro 01 - Características dos professores quanto à idade, sexo, tempo de docência, nível de atuação, escolaridade e propósitos de avaliação.

A coleta dos dados aconteceu no período entre fevereiro a abril de 2016, nas dependências das escolas de atuação dos professores, em data e horários previamente agendados com a pesquisadora, por meio de entrevista semiestruturada. No transcorrer da entrevista, houve a gravação das falas a transcrição, respeitando todos os vocábulos e a devolução aos professores, por meio de correio eletrônico, para possíveis alterações com a finalidade de

validar as declarações (NEGRINE, 2004). Os professores foram identificados por números para garantir o anonimato na pesquisa.

Para analisar os dados obtidos com as entrevistas, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, que envolveu a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 2009), utilizando-se os recursos do *software Nvivo 10*, que possibilita elencar as categorias de análise e harmonizar os dados. O projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas (COPEP) com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovado com o parecer n. 1.329.180.

Resultados e Discussões

Para analisar as mudanças ocorridas no *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física, investigou-se inicialmente as suas experiências com a avaliação escolar.

De maneira geral, as experiências com a avaliação se apresentou semelhante no grupo pesquisados, pois focava o produto final do desempenho físico e da performance técnica, como informou o P2: *“Meu professor de educação física, dizia assim você tem 15 bolas pra arremessar e tem direito de errar 5, e se quiser tirar dez, aproveite essas 15 bolas”*. Já a avaliação da performance técnica considerava a aprendizagem do movimento, conforme relatou o P8: *“[...] no atletismo o professor avaliava individualmente, eu lembro daquela planilha que ele anotava”*. Além disso, o desempenho físico era avaliado por testes de aptidão, como indicou o P7: *“[...] a gente corria durante a aula inteira em volta da quadra e o professor anotava quantas voltas a gente dava”*.

Na trajetória histórica da Educação Física, a preocupação central do processo de avaliação era isolar as subjetividades e tornar visíveis os resultados quantitativos que expõem o rendimento de cada estudante (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011). No entanto, a construção da nota do aluno, a partir de dados quantitativos, pautados em acertos ou erros, ou ainda em análises biomecânicas do movimento (DARIDO, 2012), demonstra a forte influência do caráter biológico e tecnicista do esporte de competição (GORINI; SOUZA, 2007), que tem como eixos centrais a classificação e a seleção (ESTEBAN, 2003).

De fato, o caráter quantitativo e técnico vivenciado pelos professores na época de estudantes foi incorporado inicialmente no seu *habitus* avaliativo, que se materializava na busca por rendimento, como indicou o P2: “*Quando eu comecei a dar aula em 1985, era diferente da avaliação de hoje, era mais tecnicista a gente procurava ensinar o aluno e queria rendimento [...]*”. Além disso, o processo de avaliação voltava-se à classificação dos estudantes, como afirmou o P12: “*[...] na avaliação a gente era separado o ruim, do melhor, do bom, eu comecei a minha vida de professora assim, e fazia assim [...]*”.

Apesar disso, os professores apontaram ter modificado as práticas avaliativas no decorrer da carreira docente, como ressaltou o P3: “*Eu penso que eu mudei muito, muito, dois extremos [...]*”. Sobre as mudanças ocorridas, o P5 relatou: “*Quando eu era aluno se avaliava a prática, o que corria mais, conseguia melhor desempenho, quem era escalado pra equipe da escola tinha a nota maior, já o gordinho ou que tinha desempenho pior, tinha nota menor, então eu acredito que essa visão foi mudando durante o passar dos anos e hoje não é assim que é feita avaliação*”.

De fato, as principais mudanças ocorridas no sistema de avaliação da Educação Física, segundo os professores, refletiam a utilização de critérios menos focados no resultado final da ação motora ou do desempenho físico e mais voltadas ao processo de evolução e de envolvimento/participação nas aulas, além da substituição dos testes físicos e provas práticas por provas escritas, trabalhos e observações diárias.

Analisar o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades tem se apresentado como uma mudança necessária no contexto atual da Educação Física, já que, para o P8, “*[...] é mais importante que todos participem, sem a cobrança técnica do que cobrar a técnica e os alunos não participarem*”. Da mesma forma, para o P9, “*[...] a participação de todos é muito mais importante do que a participação de somente uns que são os mais habilidosos, [...] com o tempo você vai percebendo que você não é um formador de atletas, mas um incentivador de seres humanos [...]*”.

Além do mais, a busca pela inclusão de todos os alunos na Educação Física se apresentou como uma intenção que reflete mudanças de paradigmas, conforme indicou o P1: “*Eu acho que a avaliação e a prática do professor está mais humanizada, com um olhar mais humano para o aluno, sem priorizar a realização perfeita da técnica do movimento, mas a evolução do aluno, o*

quanto ele evoluiu desde quando ele começou, o que sabia e como terminou o bimestre ou o ano”.

Identificar os avanços ou dificuldades, conforme Hoffmann (2000), possibilita a tomada de consciência de si em relação às aprendizagens e favorece o desenvolvimento da autonomia para a superação ou emancipação humana. Ademais, o sucesso na aprendizagem ocorre quando os alunos conseguem gerir a sua própria aprendizagem, que só se torna possível ao conhecer e compreender os objetivos e os critérios utilizados para interpretar o seu desenvolvimento (PERRENOUD, 2001).

A investigação de Bermudes (2010) também retratou mudanças na avaliação dos professores de Educação Física no decorrer da carreira docente, que no início adotavam a abordagem quantitativa, sendo substituída, posteriormente, por uma abordagem qualitativa do processo. Tal fato, pode ser compreendido a partir da análise das transformações ocorridas no próprio campo educacional, com a promulgação de leis com tratativas específicas sobre a avaliação escolar, como a LDB, os PCN, as DCN e as DCE, amparadas na evolução das teorias de aprendizagem e o surgimento de novos paradigmas de pensamento, voltados à formação humana e crítica, ao desenvolvimento de valores de inclusão social, que indicam a perspectiva formativa para a avaliação.

Além disso, de acordo com Darido (2001), a partir da década de 80, a Educação Física passou por um período de crise, que culminou com o repensar da sua função no ambiente escolar, para transpor o modelo esportivo, biológico ou recreacionista adotado na prática pedagógica da área.

Entretanto, transformações didáticas e pedagógicas duradouras demandam tempo, pois envolvem a reconstrução do *habitus* profissional, que, de acordo com os professores, ainda não se efetiva na totalidade da área, como indicou o P12: “[...] eu vejo que os mais antigos, ainda tem essa prática de separação, entendeu? Então assim, eu acho que está mesclado, tem os dois modelos”. Da mesma forma, na percepção do P2, “[...] na área da educação física as mudanças foram menores do que nas demais disciplinas, [...] alguns acabam meio que se acomodando nesta situação que é mais prático e não avalia como deveria ser”.

Essas afirmações demonstram que ainda existem docentes refratários às mudanças propostas para a avaliação, além do contexto investigado. Em contrapartida, os professores participantes deste estudo afirmam ter implementado mudanças nas práticas avaliativas no decorrer da carreira docente, motivados por discussões realizadas no cotidiano escolar sobre o tema, em geral abordado em reuniões pedagógicas ou cursos, como informou o P6: *“Em todas as reuniões pedagógicas é falado em avaliação, toda reunião que é feita, esse item de avaliação está [...]”*.

Da mesma forma, a formação continuada se configurou determinante para que as mudanças ocorressem, como apontou o P3: *“[...] tive três momentos que foram bem importantes, que foi um curso que eu fiz pelo estado do Paraná a distância, foi muito bom, a gente repensa muito a nossa prática nesse momento, um curso oferecido pelo núcleo de ensino sobre avaliação que também foi muito bom e o último que foi o PDE, em que a gente tem um tempo pra estudar [...]”*.

A formação contínua pode gerar um novo sentido e redimensionar a atuação docente, ao possibilitar a discussão sobre a prática pedagógica a partir de elementos teóricos e práticos, articulando antigos e novos saberes docentes construídos individual e coletivamente, que embasa mudanças e transformações (IMBERNÓN, 2010; SACRISTÁN, 1999).

Por outro lado, a exigência burocrática de que o sistema de avaliação fosse construído e registrado no PPP das escolas gerou a realização de discussões sobre o tema, que, conforme o P3, *“[...] na construção do PPP da escola, todos os professores tiveram que colocar as diretrizes da sua disciplina e o sistema de avaliação caminhou junto assim”*. A construção coletiva de um sistema de avaliação para toda a escola, de acordo com o P1, aumentou *“[...] a cobrança com a avaliação, porque hoje em dia a equipe pedagógica questiona como surgiu a nota, que antes não era cobrado. Os professores davam uma nota que não tinha que ser justificada, e hoje como a avaliação precisa seguir a proposta no PPP do colégio, há maior cobrança”*.

De fato, a preocupação com a avaliação no atual contexto educacional tem se intensificado desde a implantação da LDB, dos PCN e das DCN, que buscam superar a concepção tradicional de avaliação e compreende-la como parte do processo educacional, por meio de discussões que abarcam a função

social da escola e impõem a necessidade de modificar as diretrizes do processo de avaliação do ensino aprendizagem.

A tomada de consciência sobre os efeitos negativos da avaliação classificatória e seletiva também contribuiu para que as transformações no *habitus* avaliativo dos professores ocorressem, pois eles próprios vivenciaram experiências negativas na época de estudantes, como ressaltou o P12: “[...] eu penso que eu mudei muito porque, na verdade quando a gente inicia a gente traz aquilo que viveu, e o que a gente viveu não foi legal, porque ela era punitiva pra nós, e hoje, eu vejo que eu mudei muito, porque eu quero que ele coloque o que ele realmente aprendeu, eu estou preocupada com a aprendizagem deles [...]”.

Outro fator considerado determinante na opinião dos professores, para modificar as práticas avaliativas foi a desmotivação dos alunos nas aulas, como indicou o P5: “[...] o que influenciou realmente foi a observação que eu tive durante os anos, que a participação nas atividades decaiu bastante, então tive que mudar alguns conceitos que eu achava que eram importantes, por exemplo, a parte prática que era a principal, mas sim a participação e o interesse pela disciplina, [...] antes era mais fácil, porque todos participavam, então você tinha a maioria que participava, então na parte de fundamentos eles eram bons, na participação eles eram bons [...]”. Outrossim, os níveis insatisfatórios de aptidão física e de experiência motora dos alunos contribuiu para a adoção de critérios menos voltados à performance técnica, pois, conforme o P8, “[...] hoje em dia eles tem muita dificuldade de coordenação motora, então se eu fosse cobrar o modo correto de fazer um toque por exemplo do vôlei, eles iam ser prejudicados na nota [...]”.

De maneira geral, percebe-se que os fatores envolvidos nas mudanças eram diversos e envolviam tanto as disposições e as normas institucionais quanto as percepções subjetivas advindas da prática pedagógica e da relação com os estudantes, que resultaram no estabelecimento de critérios mais voltados à análise da evolução individual e da participação nas aulas do que focados a performance técnica.

Considerações finais

Investigar as transformações ocorridas no *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física possibilitou identificar que, no início da carreira docente, a avaliação implementada na prática pedagógica reproduzia o modelo vivenciado na época de estudantes cujo o intuito principal era analisar o desempenho físico e a performance técnica, por meio da utilização de provas práticas. No entanto, as mudanças nas disposições objetivas do campo educacional, especificamente das tratativas legais e das especificações do sistema de avaliação elaborado para cada escola, em conjunto com as dificuldades enfrentadas no contexto escolar para manter a motivação dos alunos e alcançar os níveis de exigência estipulados com base no rendimento, geraram a necessidade de modificar os critérios e as estratégias avaliativas.

As principais transformações se referem à adoção de critérios relacionados à participação e à evolução ou desenvolvimento dos alunos, analisados por meio de observações diárias. Além disso, a utilização de provas teóricas e trabalhos visavam atender às exigências do sistema de avaliação registrado no PPP da escola. Tais mudanças buscavam atender aos preceitos avaliativos apontados nos documentos regulamentadores da educação e das teorias da aprendizagem, que indicavam a realização de avaliações mais contínuas, diagnósticas, processuais, com critérios mais flexíveis e propósitos formativos.

De maneira geral, os professores apontaram que os debates e discussões desenvolvidos nas reuniões pedagógicas, nos cursos e na formação continuada contribuíram na implementação das mudanças nas práticas avaliativas, pois ampliaram a compreensão sobre as bases conceituais e os paradigmas de pensamento que norteiam os preceitos da avaliação escolar atual.

As evidências de mudanças no *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física indicam que os modelos construídos historicamente, vinculados à perspectiva quantitativa voltada à performance e desempenho humano, vêm sendo repensados pela área. De fato, o campo educacional é marcado por um processo de reconstrução permanente, um repensar contínuo das concepções teóricas e perspectivas metodológicas do trabalho docente,

assim, um longo caminho ainda precisa ser percorrido para garantir a implementação do caráter formativo na avaliação dos estudantes.

Dessa forma, sugere-se a realização de outros estudos em contextos educacionais e territoriais diferentes, para ampliar as possibilidades de análise do panorama avaliativo atual da Educação Física escolar e das transformações ocorridas no *habitus* avaliativo dos professores no decorrer da carreira docente.

Referências

ARAÚJO, F. M. R. de. **A avaliação formativa e seu impacto na melhoria da aprendizagem**. 399 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Pontifícia Universidade Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BERMUDES, R. F. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de educação física**. 2010.119p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L., DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 6 edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COSTA, B. V. da. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 2010. 173 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

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

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago, 2011.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

GORINI, M. A. G, SOUZA, N. A de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta para a educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. 29.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KNOBLAUCH, A. A incorporação do *habitus* e a dimensão cultural da formação de professores. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Dimensão cultural na formação de professores / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 04 – 12, 2005.

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

NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S.; MOLINA NETO, Vicente (Horas.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHERER, D. C. O *habitus* classificatório: uma reflexão bourdieusiana sobre a avaliação de aprendizagem e os processos de inclusão e exclusão a ela atrelados. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas - 2012

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29. Maio/jun/jul/ago. p 152-163. 2005.

SOUZA, L. M. **Cultura escolar e *habitus* professoral em uma instituição de educação profissional agrícola**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese, analisou como as disposições objetivas e subjetivas dos elementos estruturais e funcionais do sistema escolar, influenciam a construção e transformação do *habitus* avaliativo de professores de Educação Física. Para tanto, o percurso investigativo iniciou com os estudos sobre a produção científica e dos indicativos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, prosseguindo com pesquisas sobre as características do processo de avaliação desenvolvido por professores da rede pública de ensino básico, o *habitus* avaliativo e as transformações ocorridas na carreira docente.

A análise da produção científica no panorama brasileiro evidenciou que, a maioria das pesquisas sobre o tema buscava investigar como o processo de avaliação era desenvolvido por professores de Educação Física no ensino básico. Além disso, algumas investigações se voltavam a propor modelos, procedimentos e instrumentos avaliativos ou ainda discutir sobre os pressupostos teóricos da avaliação.

Ao mesmo tempo, o estudo sobre os indicativos dos documentos oficiais da educação brasileira e das bases teóricas sobre a avaliação da aprendizagem, possibilitou identificar importantes desafios para a Educação Física escolar na atualidade relacionados à avaliação dos estudantes. Os principais se referem a reconhecê-la como possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento do aluno e como reorientação do planejamento, visando ultrapassar práticas de avaliação seletivas ou classificatórias que enfatizavam o produto final, para assumir a perspectiva formativa no decorrer do processo. Para tanto, torna-se necessário ampliar os espaços e momentos de discussões sobre o tema no cotidiano escolar, elegendo a avaliação como tema de pesquisa e produção permanentes.

Diante disso, investigou-se as características do processo de avaliação desenvolvido na Educação Física escolar. Os resultados evidenciaram que os professores buscavam por meio da avaliação verificar a retenção de informações, a evolução dos alunos e a efetividade da sua atuação profissional. Para tanto, avaliavam a competência físico-cinestésica, a cognitiva

e a sócio emocional dos estudantes, estabelecendo critérios específicos para cada uma delas. Na competência físico-cinestésica, os critérios avaliativos focavam o desempenho técnico/físico e a evolução individual. Na competência cognitiva, os critérios de análise se voltavam a identificar os níveis de compreensão dos conteúdos e a aplicação dos conceitos. Na competência sócio emocional, os critérios estavam relacionados à participação e o envolvimento nas atividades propostas, para garantir o interesse do aluno e o sucesso da aula.

Após o levantamento das características da avaliação na Educação Física escolar, a trajetória investigativa focou o *habitus* avaliativo dos professores, a partir de um estudo de caso. O contexto pesquisado revelou que, tanto as disposições objetivas dos elementos estruturais e funcionais do sistema escolar, relativas às tratativas legais, as normativas da escola e os indicativos teóricos, quanto as disposições subjetivas, relacionadas às escolhas docentes frente as necessidades pedagógicas, as especificidades da área e as condições dos alunos, determinam o *habitus* avaliativo dos professores e configuram as rotinas avaliativas implementadas na prática pedagógica.

O estabelecimento das rotinas avaliativas pelos professores de Educação Física seguia as determinações do sistema de avaliação proposto para cada escola, que determinava as estratégias avaliativas e a pontuação de cada uma. Em geral, as estratégias de avaliação mais utilizadas eram as provas teóricas, com maior peso (70) e os trabalhos com peso menor (30). Além disso, os professores de Educação Física utilizavam as observações diárias para avaliar a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas, que era registrado no PPP da escola em forma de adendo específico para essa disciplina.

Da mesma forma, que as disposições objetivas e subjetivas do campo educacional determinavam o estabelecimento das rotinas avaliativas, também geraram a necessidade de modificar o *habitus* avaliativo para atender as exigências das tratativas legais e normativas escolares, que indicam a realização de avaliações mais contínuas, diagnósticas, processuais, com critérios mais flexíveis e propósitos formativos. Por outro lado, as disposições subjetivas, que refletem as percepções sobre o contexto escolar, nesse caso, relacionadas à necessidade de manter a motivação dos alunos com as aulas e adequar os níveis de exigência da avaliação às reais condições de aptidão

física dos estudantes também influenciaram para que as transformações ocorressem.

As mudanças ocorridas no *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física escolar no decorrer da carreira docente, evidenciaram que, no início da carreira docente a avaliação reproduzia o modelo vivenciado ao longo da vida, com foco no desempenho físico e na performance técnica, por meio da utilização de provas práticas. Todavia, ao longo da atuação profissional, foram estabelecidos critérios mais relacionados à participação e a análise da evolução dos alunos perante os conteúdos desenvolvidos, e adotadas estratégias avaliativas como observações diárias, provas teóricas e trabalhos.

De maneira geral, foi possível identificar que as transformações no panorama educativo, as mudanças conceituais e paradigmáticas relacionadas à avaliação, os debates e discussões desenvolvidos nas reuniões pedagógicas, cursos e na formação continuada, e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar relacionadas às condições físicas e a falta de motivação dos estudantes, geraram a necessidade de adaptações e reestruturações da prática pedagógica e do *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física escolar.

De fato, esse estudo revelou que existem disposições objetivas e subjetivas no cenário educacional, que podem determinar ou influenciar as escolhas didáticas dos professores e o *habitus* avaliativo. Compreender os elementos envolvidos nos processos decisórios e nas transformações ocorridas no decorrer da carreira docente, contribui para a tomada de consciência do professor sobre a prática pedagógica. Ademais, pesquisas dessa natureza podem ser utilizadas para fundamentar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e embasar futuros estudos sobre o tema.

Dessa forma, sugere-se a realização de estudos longitudinais em outros contextos educacionais, para acompanhar os efeitos das mudanças de critérios e estratégias avaliativas dos professores de Educação Física escolar na prática pedagógica.

ANEXOS

**ANEXO 1 –
PARECER DO COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA
ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: realidade e possibilidades

Pesquisador: IEDA PARRA BARBOSA RINALDI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44169115.0.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.329.180

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de avaliação escolar na educação física considerando a influência do habitus constituído na área, os agentes e as estruturas envolvidos no sistema escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A investigação se constituirá em um estudo Delphi, que ocorrerá em dois momentos ou "rounds". O primeiro round terá característica de um estudo qualitativo, realizado a partir da aplicação de um questionário que buscará identificar de uma forma geral os objetivos, critérios, procedimentos, instrumentos, dificuldades ou dilemas encontradas e dimensões abordadas na avaliação relacionada à aprendizagem da educação física escolar. Após este primeiro round os dados serão tabulados e categorizados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). O segundo momento buscará a confirmação das categorias com análise quantitativa da estatística descritiva (moda, mediana, média e desvio padrão), em que os professores responderão um questionário contendo

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 1.329.180

uma escala likert composta por cinco pontos. Nesse momento, adotar-se-á o critério de que a soma da moda e da mediana dos itens elencados deverá ser de no mínimo oito pontos para que seja considerada importante e alcançar um nível de concordância desejável. Por fim, a média e o desvio padrão serão utilizados para classificar em ordem de importância os itens elencados pelos professores no processo de avaliação. Para tanto, a investigação terá início com visitas as Universidades Estaduais do Paraná pertencentes a rede SETI e participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que incorporam os professores de educação física em seus respectivos cursos. O objetivo da visita será o contato inicial com o coordenador local do programa em cada instituição para solicitar a autorização de contato com os professores cursantes do PDE que ingressaram no ano de 2014, com o intuito de visualizar a dimensão do estudo e se necessário selecionar os professores de educação física para participar da investigação. Para a identificação e seleção dos participantes serão considerados os seguintes critérios de inclusão: ser professor de educação física da rede SEED do Paraná, estar cursando o PDE e consentir com a participação na investigação. A coleta das informações será realizada no período entre novembro de 2015 a fevereiro de 2016, nas dependências das instituições que oferecem o PDE em período de aulas/curso com data previamente agendada pelo pesquisador com o coordenador local do programa de cada instituição. Para a análise dos dados obtidos nesta investigação, os professores serão agrupados considerando os ciclos de desenvolvimento profissional, segundo a proposta de Nascimento & Graça (1998), já que esta foi adaptada à realidade brasileira e 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.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias. As pendências foram sanadas.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 1.329.180

de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_499882.pdf	09/10/2015 01:02:12		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	09/10/2015 01:01:04	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Outros	CARTA.doc	09/10/2015 00:47:33	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Outros	Instrumento.docx	09/10/2015 00:46:58	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNIOESTE.pdf	09/10/2015 00:46:31	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Unespar.pdf	09/10/2015 00:46:10	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UEM.pdf	09/10/2015 00:45:47	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DESENHO.doc	09/10/2015 00:24:36	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
Outros	RESPOSTA.docx	09/10/2015 00:20:54	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/10/2015 00:16:03	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.329.180

MARINGÁ, 19 de Novembro de 2015

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO 2 – Autorização para realização da pesquisa na UNESPAR**Termo de autorização**

Venho por meio desse documento, autorizar a Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi e a doutoranda Evandra Hein Mendes a desenvolverem o projeto de pesquisa intitulado "Avaliação na educação física escolar: realidade e possibilidades", com professores de educação física cursantes do PDE nessa conceituada instituição de ensino. Declaro para os devidos fins, que as pesquisadoras são do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UEM/UEL, em nível de Doutorado, e desenvolverão atividades de pesquisa no âmbito dessa unidade de ensino. Caso necessário, a qualquer momento as pesquisadoras poderão ter o termo de autorização cancelado, se comprovada atividades que causem algum prejuízo para esta instituição.

Paranavaí, 20 de setembro de 2015.

Maria Aparecida Fonseca da Oliveira da Silva
Coordenadora do PDE em Educação Física da Unespar-Paranavaí

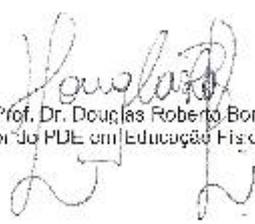
ANEXO 3 – Autorização para realização da pesquisa Unioeste



Termo de autorização

Venho por meio desse documento, autorizar a Profa. Dra. Ieda Pama Barbosa Rinaldi e a doutoranda Evandra Hein Mendes a desenvolverem o projeto de pesquisa intitulado "Avaliação na educação física escolar: realidade e possibilidades", com professores de educação física cursantes do PDE nessa conceituada instituição de ensino. Declaro para os devidos fins, que as pesquisadoras são do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UELMUEL, em nível de Doutorado, e desenvolverão atividades de pesquisa no âmbito dessa unidade de ensino. Caso necessário, a qualquer momento as pesquisadoras poderão ter o termo de autorização cancelado, se comprovada atividades que causem algum prejuízo para esta instituição.

Marçal Cândido Rondon, 22 de setembro de 2015.


 Prof. Dr. Douglas Roberto Borella
 Coordenador do PDE em Educação Física de Unioeste.

ANEXO 4 – Autorização para realização da pesquisa UEM

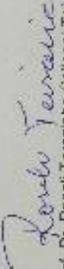



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Programa de Pós-Graduação Associado UEM-UEL

Termo de autorização

Venho por meio desse documento, sublinhar a Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi e a ocooranda Evandra Hein Marcondes a desenvolverem o projeto de pesquisa intitulado "Avaliação na educação física escolar: realidade e possibilidades", com professores de educação física cursantes do PDE nessa renomada instituição de ensino. Devido para os devidos fins, que as pesquisadoras são do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UEM/UEL, em nível de Doutorado, e desenvolverão atividades de pesquisa no âmbito dessa unidade de ensino. Caso necessário, a qualquer momento as pesquisadoras poderão ter o termo de autorização cancelada, se comprovada atividades que causem algum prejuízo para esta instituição.

Maringá, 20 de setembro de 2015.


 Prof. Dr. Roseli Terzina Selicani Tokuda
 Coordenadora do PDE em Educação Física da UEM

APÊNDICES

APÊNDICE A – DADOS ESTATÍSTICOS DA CONSISTÊNCIA EXTERNA INTER-AVALIADORES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Consistência externa inter-avaliadores das categorias de análise da produção científica sobre avaliação na educação física escolar

Coefficiente Kappa	Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Avaliador 4
Avaliador 1	-	0,86	0,74	0,80
Avaliador 2	0,86	-	0,74	0,93
Avaliador 3	0,74	0,74	-	0,81
Avaliador 4	0,80	0,93	0,81	-

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Departamento de Educação Física

Prezado(a) Professor(a):

Este questionário faz parte da pesquisa “Avaliação na educação física escolar”, que objetiva analisar o processo de avaliação da aprendizagem aplicado na educação física escolar. Espera-se que esta investigação possa fornecer informações que permitam compreender os critérios, procedimentos, objetivos dos professores ao avaliar, bem como, entender os fatores que interferem nesse processo e as tendências de educação a que estão vinculadas. Para tanto, solicitamos que dedique alguns minutos ao preenchimento do questionário. A fim de conservar o anonimato, por favor, não assine o questionário. Os dados serão tratados com impessoalidade (anonimato) devida, bem como serão utilizados apenas para fins de investigação. Desde já, agradeço a sua participação neste estudo.

QUESTIONÁRIO: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

1- Idade: _____ anos

2 - Sexo: Fem () Mas ()

3 - Tempo de docência: _____ anos

4 - Grau de instrução:

() graduação () especialização () outros _____

5 - Nível de ensino que atua:

() ens. Fundamental () ens. Médio () outros _____

6 - Relate os seus objetivos ao avaliar os alunos nas aulas de educação física: (Por que se avalia?) **OBS:** O verso da folha poderá ser utilizado para completar as respostas.

7 - Descreva os critérios que você utiliza para avaliar seus alunos nas aulas de educação física: (O que avalia)

7.1 - Domínio cognitivo, intelectual e teórico

7.2 - Domínio motor, técnico, tático e prático

7.3. - Domínio afetivo, social, psicológico e comportamental

8 - Aponte os procedimentos, estratégias ou tipos de avaliação que você utiliza para analisar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos na educação física escolar. (Como avalia?)

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE C - MATRIZ ANALÍTICA DO QUESTIONÁRIO – ESTUDO 3

MATRIZ ANALÍTICA DO QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR				
VARIÁVEL	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÃO	OBJETIVO RELACIONADO
Perfil Sociodemográfico e Profissional	Dados sociodemográficos, de identificação e de atuação profissional	Idade	1	Caracterizar os professores de Educação Física participantes da pesquisa das regiões oeste e norte do Paraná.
		Sexo	2	
		Tempo de docência	3	
		Grau de instrução	4	
		Nível de ensino que atua	5	
Avaliação na educação física escolar	Concepções	Propósitos e funções das avaliações (Por que o professor avalia?)	6	Analisar o processo de avaliação desenvolvido atualmente na educação física escolar, com vistas a identificar as concepções e delineamentos adotados por docentes do Paraná.
	Delineamentos	Critérios estabelecidos (O que avalia?)	7, 7.1, 7.2 e 7.3.	
		Procedimentos, estratégias e instrumentos avaliativos. (Como avalia?)	8	

**APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA
OS ESTUDOS 4 E 5.**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE O *HABITUS* AVALIATIVO

Temas Geradores

Biografia:

Dados Pessoais de Identificação:

- Idade,
- Gênero,
- Estado civil,
- Titulação,
- Tempo de docência,
- Nível de ensino de atuação docente.

Processo de avaliação:

- Finalidades da educação física
- Conteúdos desenvolvidos nas aulas.
- Rotinas avaliativas: quantidade, frequência, estratégias utilizadas, conteúdos e temas abordados.
- Dificuldades enfrentadas ao avaliar os alunos na E.F.
- Estruturação do *habitus* avaliativo: Experiências pessoais com a avaliação
- Mudanças ocorridas no *habitus* avaliativo ao longo da carreira docente.
- Fatores que influenciaram para que as mudanças ocorressem.

APÊNDICE E - MATRIZ ANALÍTICA DA ENTREVISTA – ESTUDOS 4 E 5.

MATRIZ ANALÍTICA QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
VARIÁVEL	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÃO	OBJETIVO RELACIONADO	
Perfil Sociodemográfico e Profissional	Dados sociodemográficos, de identificação e de atuação profissional	Idade	1	Caracterizar os professores de Educação Física participantes da pesquisa da região oeste do Paraná.	
		Sexo	2		
		Tempo de docência	3		
		Grau de instrução	4		
		Nível de ensino que atua	5		
<i>Habitus</i> avaliativo	Rotinas Avaliativas	Finalidade da educação física	6	Analisar as rotinas avaliativas estabelecidas no <i>habitus</i> profissional da educação física.	
		Conteúdos desenvolvidos na disciplina	7		
		Procedimentos, pesos, periodicidade e temas abordados nas avaliações	8		
	Mudanças no <i>habitus</i> avaliativo	Mudanças no <i>habitus</i> avaliativo	Preocupações ou dificuldades encontradas no decorrer do processo de avaliação	9	Compreender as dificuldades enfrentadas ao avaliar
			Mudanças ocorridas no processo de avaliação no decorrer da carreira docente	10	Perceber as mudanças ocorridas no <i>habitus</i> avaliativo na educação física.
			Experiências pessoais com o processo de avaliação na educação física escolar	11	Verificar as experiências pessoais constitutivas do <i>habitus</i> primário
			Fatores determinantes para as mudanças no <i>habitus</i> avaliativo	12	Identificar os fatores que influenciaram na mudança do <i>habitus</i> avaliativo.

**APENDICE F – INSTRUMENTO PARA VALIDADE DE CONTEÚDO SOBRE
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

INSTRUMENTO PARA VALIDADE DE CONTEÚDO SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Prezado(a) Professor(a)

Considerando a sua formação acadêmica e a experiência profissional relacionada à educação física escolar, convidamos a Vossa Senhoria para participar da validação de conteúdo (clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica) do questionário a seguir, o qual tem como objetivo analisar processo de avaliação na educação física escolar.

Nesse sentido, solicitamos que faça a análise de cada um dos indicadores elencados e listados no instrumento, para determinar o quanto está adequado. Na sequência, atribua um conceito a cada um dos indicadores nas colunas ao lado que corresponde à sua opinião em relação à clareza de linguagem, a pertinência prática e a relevância teórica, considerando:

1	Inadequado
2	Pouco adequado
3	Aceitável
4	Adequado
5	Muito adequado

A primeira coluna, corresponde ao nível de **clareza da linguagem**, que diz respeito à redação dos itens, aos termos e a linguagem utilizada para possibilitar a compreensão adequada da questão. A segunda, se refere ao nível de **pertinência prática**, que visa identificar se os itens são adequados e possuem importância para o quê o instrumento se propõe a avaliar. A terceira coluna, é destinada a **relevância teórica** do indicador, isto é, se os itens são relevantes e representativos. Abaixo de cada questão está disponível espaço para possíveis anotações ou indicações de seu interesse, que possam contribuir na qualidade do instrumento.

Ciente da vossa valiosa colaboração, agradecemos.

Evandra Hein Mendes.

Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Questões	C L	PP	RT
Relate os seus objetivos ao avaliar os alunos nas aulas de educação física: (Por que se avalia?)			
<p>Descreva os critérios que você utiliza para avaliar seus alunos nas aulas de educação física: (O que avalia)</p> <p>(Domínio cognitivo, intelectual e teórico)</p> <p>(Domínio motor, técnico, tático e prático)</p> <p>(Domínio afetivo, social, psicológico e comportamental)</p>			
Qual a finalidade da educação física na atual conjuntura educacional?			
Quais o conteúdo da educação física desenvolve na prática pedagógica?			
Aponte os procedimentos, estratégias ou tipos de avaliação que você utiliza para analisar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos na educação física escolar. (Como avalia?)			
Quais os conteúdos e temas são abordados nas avaliações teóricas e nos trabalhos?			
Relacione as preocupações ou dificuldades que você encontra ao avaliar os alunos na educação física escolar.			
Relembrando a época em que era estudante do ensino fundamental e médio você recorda como era avaliado na educação física? Comente sucintamente.			
Analisando o decorrer de toda a sua carreira e atuação profissional como professor de educação física, indique quais mudanças ocorreram no processo de avaliação que você implementa nas aulas desde o início até o presente momento.			
O que contribuiu ou determinou para que as mudanças ocorressem?			

**APÊNDICE G - MODELO DA CARTA ENVIADA AOS COORDENADORES
DO PDE EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Programa de Pós-Graduação Associado UEM-UEL



Ilmo(a). Sr. (a)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: “**Avaliação na educação física escolar: realidade e possibilidades**”. Esta investigação tem por objetivo analisar os elementos constituintes do processo de avaliação da aprendizagem na educação física escolar considerando o *habitus* profissional da área, as estruturas e os agentes envolvidos, entre eles as concepções e tendências de avaliação que os professores se encontram vinculados, as dimensões avaliadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, os critérios elencados em cada dimensão avaliada, as principais preocupações que os professores demonstram no decorrer do processo, os objetivos selecionados, os procedimentos utilizados e as mudanças ocorridas nas práticas avaliativas no decorrer da carreira docente. Esclarecer os elementos que influenciam e constituem o processo de avaliação da aprendizagem pode auxiliar os professores na reflexão sobre sua ação pedagógica e no desenvolvimento de práticas avaliativas condizentes com as necessidades específicas da área.

Para tanto, solicitamos a vossa autorização para a realização de coleta de dados junto aos professores de educação física cursantes do PDE sob sua coordenação, para que a doutoranda **Evandra Hein Mendes**, aluna regular do Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, orientada Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, possa dar continuidade ao seu estudo. Concordando com essa investigação solicito a sua assinatura (digitalizada) na autorização que segue anexa, assim como sua devolução pelos e-mails: parrarinaldi@hotmail.com; evandrahmendes@hotmail.com. Vale ressaltar que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade.

Informamos que a coleta de dados ocorrerá no segundo semestre letivo de 2015 ao primeiro semestre de 2016, em período a ser definido por esta coordenação, e somente participarão da pesquisa os professores que assinarem voluntariamente o termo de consentimento livre e esclarecido. Certos de contarmos com a vossa colaboração para realizarmos essa investigação, agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: parrarinaldi@hotmail.com).

Atenciosamente,

Prof. Dr. Ieda Parra Barbosa Rinaldi
Orientadora

**APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) DOS SUJEITOS PARA O ESTUDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**AValiação NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: realidade e possibilidades**”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UEM e é orientada pela Prof^a. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar os elementos constituintes do processo de avaliação da aprendizagem na educação física escolar considerando o *habitus* profissional da área, as estruturas e os agentes envolvidos. Para isto a sua participação é muito importante, e se daria da seguinte forma: dedicando-se a responder um questionário voltado a analisar os critérios, procedimentos e dimensões avaliados na educação física escolar no período entre novembro de 2015 a fevereiro de 2016. **Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em participar da pesquisa, haja vista que será necessário despende tempo para responder ao questionário.** Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Salientamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes. Os benefícios esperados estão relacionados a contribuir com a comunidade acadêmica a partir da produção científica sobre o tema, buscando caminhos para a intervenção pedagógica na educação física escolar. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela professora Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica.

APÊNDICE I:
MODELO DE AUTORIZAÇÕES DOS COORDENADORES DO PDE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

Inserir o logo da instituição

Termo de autorização

Venho por meio desse documento, autorizar a Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi e a doutoranda Evandra Hein Mendes a desenvolverem o projeto de pesquisa intitulado “Avaliação na educação física escolar: realidade e possibilidades”, com professores de educação física cursantes do PDE nessa conceituada instituição de ensino. Declaro para os devidos fins, que as pesquisadoras são do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UEM/UEL, em nível de Doutorado, e desenvolverão atividades de pesquisa no âmbito dessa unidade de ensino. Caso necessário, a qualquer momento as pesquisadoras poderão ter o termo de autorização cancelado, se comprovada atividades que causem algum prejuízo para esta instituição.

Cidade, data.

Prof. Dr.
Coordenador do PDE em Educação Física da