

PAULO DA TRINDADE NERYS SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA DE 1º GRAU**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CAMPINAS - 1993**

PAULO DA TRINDADE NERYS SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM
EDUCACAO FISICA NA
ESCOLA DE 1º GRAU**

**Dissertação apresentada como
exigência parcial para a
obtenção do título de Mestre
em Educação Física da
Universidade Estadual de
Campinas, sob orientação da
Profa. Dra. Maria Beatriz
Rocha Ferreira**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FISICA

CAMPINAS - 1993

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA DE 1º GRAU**

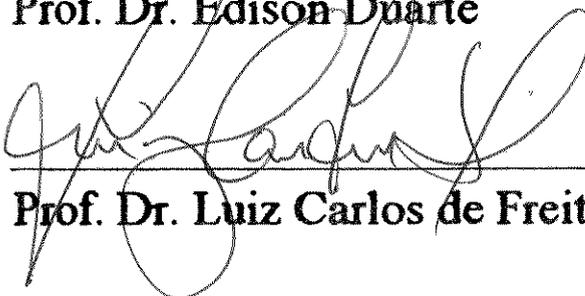
Comissão Julgadora



Profª Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira



Prof. Dr. Edison Duarte



Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA DE 1º GRAU**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por PAULO DA TRINDADE NERYS SILVA e aprovada pela Comissão Julgadora em 18 de fevereiro de 1993.

Data: 18 de fevereiro de 1993

Assinatura: *MBref emine*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CAMPINAS - 1993**

A DEUS, por mais uma oportunidade.

À memória de minha mãe, MARIA;

ao meu pai, CARLOS

aos meus irmãos ROSILDA e GERALDO

À SILVIA, terna esposa.

Às professoras DADA, primeira professora; MAVIUDE (em memória); NOCA e NETINHA (IVONETE). MARIA DE LOURDES, SOCORRO, BRASILIZA (Grupo Escolar José Augusto Corrêa); MARIA DA NATIVIDADE (Grupo Escolar Alberto Pinheiro), o meu reconhecimento pelos seus trabalhos, dedicações e orientações nos primeiros passos desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo contou com a colaboração de algumas pessoas e instituições as quais devo reconhecer e agradecer.

Ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, pela possibilidade de realização do Curso de Mestrado.

A Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, aos seus professores e funcionários.

A Prefeitura Municipal de Campinas, pelas informações e autorização da pesquisa na rede escolar.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Especialmente à Prof^ª Dr^ª Maria Beatriz Rocha Ferreira, pela confiança depositada, orientação, oportunidades e incentivo dados durante esse processo, o que tornou este período particularmente fecundo.

Aos professores e diretores das escolas municipais de Campinas pelas informações e colaboração prestada durante a realização do trabalho de campo.

As colaborações dadas a este trabalho pelos professores: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira e Prof. Dr. Edison Duarte, nas disciplinas Seminário de Projeto e Seminário de Tese; Prof. Dr. Ademir Gebara, pelas opiniões dirigidas ao trabalho durante a construção deste estudo e pelas contribuições dadas durante o exame de qualificação; Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas pela realização de estudos que foram de grande significado para a realização deste trabalho e pelas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação; Prof. Dr. Euclides Custódio Maia, pelas orientações em Estatística.

Especialmente agradeço à Profª Celi Nelza Zülke Taffarel, pelas orientações, incentivo e presteza nas colaborações.

Aos amigos Laércio, Lúcia, Heloísa, Sofia e Anselmo, pela acolhida e incentivo; Genildo, Moysés e Márcia, pelo companheirismo nos momentos difíceis; Isidoro, pelo estímulo e colaboração; aos colegas de curso de Mestrado, pelas opiniões dirigidas ao trabalho; aos amigos do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.

Aos amigos da Biblioteca FEF/UNICAMP, especialmente Ieda e Dulce, pelo incentivo e colaboração.

As amigas da Secretaria de Pós-Graduação, Lígia e Tânia, pela inestimável colaboração.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, a partir da teoria, legislação e prática do professor, a problemática da avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1º grau. O método utilizado nesta pesquisa foi construído pelo autor e orientador do trabalho, baseado nos autores: PIOVESAN (1979 a,b), SOUZA (1986) e SCRIMSHAW e HURTADO (1990). As etapas e procedimentos utilizados foram : 1 levantamento bibliográfico onde procurou-se fazer a revisão analítica da literatura sobre avaliação da aprendizagem através de consulta a livros, artigos, dissertações e teses; 2 levantamento da legislação e de tópicos que apresentavam indicadores quanto a concepção subjacente de avaliação da aprendizagem.; 3 levantamento da prática do professor em 10 (dez) escolas da rede pública municipal de Campinas. Com esse procedimento, buscamos explicitar as condições históricas que determinaram as práticas de avaliação em Educação Física.

No âmbito da teoria verificou-se a ênfase na avaliação dentro de uma abordagem técnica, com o uso de técnicas, análise e tratamento dos dados orientados por parâmetros quantitativos, com fins classificatório, seletivo e comparativo.

A legislação tem como referência fundamental a aptidão física e tem como critério de avaliação a frequência às aulas.

A prática do professor leva em consideração as suas experiências em sala de aula e alguns aspectos da legislação. A teoria da avaliação em Educação Física não é significante na prática do professor.

SUMMARY

The purpose of this thesis was to study the theory, legislation and teacher's practice relating to the process of evaluation in Physical Education in high school. The method used in this research was developed by the author and advisor of this work based on PIOVESAN (1979 a,b), SOUSA (1986) and SCRIMSHAW and HURTADO (1990). The procedures and instruments used were: 1 literature review on evaluation of Physical Education through search on books, journals, dissertations and thesis; 2 legislation review on the matter studied; 3 the teacher's practice was studied in 10 (ten) public schools in Campinas - São Paulo. The data were analyzed under a historical perspective.

The theory review showed an emphasis in quantitative researches in the last ten years. The main goal was to classify, to select and to compare groups or population.

The main focus of legislation was the developing of physical fitness. The legal criteria to evaluate the students was the attendance in classroom.

The criteria used by teacher's to evaluate their students were based on their experience in the classroom and the criteria established by the legislation. The theory of evaluation in Physical Edication was not significant to the teacher's practice.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

CAPITULO I

INTRODUÇÃO	1
1.1 Objeto e objetivos da pesquisa	6

CAPITULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
2.1 Levantamento bibliográfico	16
2.2 Legislação	27
2.3 Prática	29
2.4 Resumo das variáveis estudadas	38
2.5 Variáveis estudadas e roteiro de entrevista	40

CAPITULO III

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A TEORIA	42
3.1 Considerações gerais	42
3.2 Educação e sociedade	47
3.2.1 A organização do trabalho	50
3.2.2 O trabalho pedagógico	59
3.2.3 Avaliação: a legitimação do fracasso escolar	68
3.3 Avaliação da aprendizagem em Educação Física	74
3.4 A produção do conhecimento	99
3.4.1 Avaliação: os temas privilegiados	107

3.5 Resumo do capítulo	116
CAPITULO IV	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A LEGISLAÇÃO	119
4.1 A legislação vigente	133
4.2 O exame médico	144
4.3 Resumo do capítulo	147
CAPITULO V	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A PRÁTICA	149
5.1 Características das escolas e dos professores	149
5.1.1 As escolas	149
5.1.2 Os professores	154
5.1.3 Informações obtidas através da entrevista, conversa e observação	161
5.2 Resumo do capítulo	186
CAPITULO VI	
TEORIA, LEGISLAÇÃO E PRÁTICA: DISCUSSÃO	188
6.1 Teoria	188
6.2 Legislação	194
6.3 Prática	195
CAPITULO VII	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
BIBLIOGRAFIA	210
ANEXOS	228

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Distribuição das áreas identificadas nos livros sobre Avaliação em Educação Física, no Brasil, 1980-1992. 103
- Tabela 2 - Distribuição das áreas de que se origina a produção do conhecimento sobre avaliação em Educação Física, veiculado em periódicos nacionais: 1980-1992. 104
- Tabela 3 - Distribuição das áreas em que se originam as dissertações e teses sobre avaliação em Educação Física: 1980-1991. 106
- Tabela 4 - Distribuição de artigos e dissertações e teses sobre avaliação no período 1980-1992. 107
- Tabela 5 - Temas identificados na produção sobre avaliação, no Brasil: 1980-1992. 108
- Tabela 6 - Distribuição dos serviços existentes nas escolas pesquisadas. 153

Tabela 7 - Distribuição dos professores de acordo com o sexo e idade.	155
Tabela 8 - Distribuição dos professores de acordo com a formação profissional.	156
Tabela 9 - Distribuição dos professores de acordo com a experiência profissional.	157
Tabela 10 - Distribuição dos professores de acordo com a carga horária de trabalho, número de turmas e o número de alunos atendidos.	160

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A literatura da área de avaliação em Educação Física, recomenda a sua prática de acordo com os objetivos do ensino, isto é, que se deve medir e avaliar aquilo que foi objeto de ensino. Em outras palavras, o conteúdo da avaliação deve ser relativo ao que foi ensinado, que por sua vez deve ser relacionado aos objetivos do ensino.

Em Educação Física, a avaliação tem se constituído num problema para o professor. Recentemente ela tem sido questionada, tem gerado insatisfação entre os educadores que muitas vezes se vêem sem respostas.

Esta insatisfação, percebida inicialmente na prática diária das aulas de Educação Física, tem levado alguns professores e pesquisadores a questionar o processo de formação profissional, que na sua maioria não atende com propriedade às questões da avaliação.

Estudos recentes identificam problemas tais como: as limitações apresentadas nas explicações teóricas sobre a

avaliação da aprendizagem em Educação Física, e ainda por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas tradicionais, insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo numa perspectiva mais abrangente.¹

É recente o aparecimento de textos questionando os paradigmas predominantes e chamando a atenção para alternativas metodológicas.

Não obstante o avanço expresso por esses indicadores, ainda são poucos os trabalhos que abordam essas discussões mais complexas numa visão crítica.²

A literatura, numa visão crítica da área, nos leva a considerar que as pesquisas desenvolvidas a partir da década de 70 tiveram maior enfoque num caráter biológico e psicobiológico. Além disso, num grau de fundamental importância para ser mencionado, a formação do profissional tem falhado quanto ao desenvolvimento da crítica. A ênfase no processo de formação profissional tem sido voltada para a

¹Ver a esse respeito COLETIVO DE AUTORES, p.98.

²Destacamos os elementos desta crítica nos seguintes autores: João Paulo Subirá MEDINA (1983), Vera Lúcia Costa FERREIRA (1984), Apolônio Abadio do CARMO (1987), Ademir GEBARA et al. In: Solange C. E. PASSOS (Org.) (1988), Paulo GHIRALDELLI JUNIOR (1988), Valter BRACHT (1989), Carmen Lúcia SOARES (1990), Rossana Valéria Souza e SILVA (1990), Nádia Maria Pereira de SOUZA (1990), Francisco Máuri de Carvalho FREITAS (1991), Mauro BETTI (1991), Lino CASTELLANI FILHO (1991).

atuação no segundo grau e para o sistema desportivo competitivo de alto nível. Este quadro da situação tem sido atribuído às influências advindas do sistema militar e do pensamento médico higienista no Brasil.

O "modus operandi" da avaliação em Educação Física está atrelado a concepções teóricas da área, que por sua vez estão relacionadas à concepção teórica, formação e organização de uma sociedade.

Na presente pesquisa pretende-se estudar as concepções teóricas, a legislação e a prática da Educação Física que podem explicar o processo de avaliação da aprendizagem utilizada pelo professor de Educação Física, no ensino do 1º grau.

Este estudo não se limita à apresentação de dados específicos sobre avaliação. Acreditamos que sua maior contribuição está na metodologia e no instrumental utilizados; donde se conclui sobre a sua importância dentro dos estudos sobre avaliação.

O método utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa foi baseado nos seguintes autores: SOUSA (1986), no que se refere à configuração da pesquisa nos seguintes aspectos: a teoria, a legislação e a prática do professor; PIOVESAN (1979 a,b), no que se refere à construção lógica das relações

objeto, variáveis, categorização e técnica; SCRIMSHAW e HURTADO (1990), nas seguintes técnicas: entrevista, observação e a conversa. O roteiro de análise do plano de ensino foi adaptado do roteiro de análise de programas proposto pela equipe de didática do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC/RJ.

O texto foi organizado em sete capítulos: o primeiro capítulo explicita o referencial teórico utilizado na construção do objeto.

No segundo capítulo delineamos os procedimentos metodológicos. Destacamos, neste capítulo, o roteiro construído para a análise e produção científica.

O terceiro capítulo é dividido em duas abordagens. Na primeira abordagem, recuperamos o contexto sobre as condições da avaliação da aprendizagem no seio da sociedade capitalista e as principais repercussões no meio escolar. A segunda abordagem se refere à avaliação da aprendizagem em Educação Física, recuperando os principais fatos conformadores do contexto, possibilitando uma posterior compreensão do objeto. A definição de avaliação, a natureza da avaliação, e as funções da avaliação, são alguns dos tópicos tratados neste capítulo.

No capítulo quatro, o objeto de estudo é abordado sob o ponto de vista da legislação, procurando desvelar as concepções subjacentes aos textos legais.

A prática avaliativa desenvolvida nas aulas é tratada no capítulo cinco. As condições de trabalho do professor e as concepções sobre avaliação da aprendizagem, são alguns enfoques tratados neste capítulo.

O capítulo seis estabelece um confronto entre a teoria, a legislação e a prática do professor, para que se tenha uma visão de conjunto dos principais elementos que integram o processo de avaliação.

No capítulo sete são apresentadas as conclusões e sugeridas alternativas para melhor compreensão das concepções de avaliação.

1.2 OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA ³

O objeto da pesquisa foi o estudo da avaliação da aprendizagem em Educação Física no 1º grau, o qual foi delimitado da seguinte forma:

a) a produção do conhecimento que pode estar influenciando a prática do professor de Educação Física;

b) estudo da legislação que normatiza a avaliação em Educação Física;

c) estudo do planejamento e prática de avaliação pelo professor de Educação Física na escola de 1º grau, de 5ª a 8ª série na rede pública municipal de Campinas.

Os objetivos da pesquisa foram:

a) gerar informações sobre a legislação, a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem em Educação Física, com enfoque no 1º grau, visando um diagnóstico da situação;

b) oferecer subsídios, tendo como referência o estudo realizado, em dois níveis a saber:

³Os termos objeto e objetivo foram utilizados de acordo com PIOVESAN (1979a), onde o objeto se refere ao que se pretende conhecer através da pesquisa, ou o que vai ser pesquisado. Objetivo, significa o que se quer atingir com a pesquisa; o motivo que a determinou, o seu alvo.

1 administração pública, no que se refere à organização e atendimento de mudanças no quadro da situação;

2 sugerir pontos relevantes em avaliação da aprendizagem para serem tratados nos programas de formação de profissionais nos cursos de Educação Física.

As justificativas para a realização do presente estudo, foram basicamente de três ordens, a saber:

a) Justificativa de ordem epistemológica.

No Brasil, os estudos a respeito do desenvolvimento do conhecimento em Educação Física têm merecido mais atenção, embora a quantidade de trabalhos produzidos seja reduzida. Observa-se também um pequeno avanço nos estudos e pesquisas na área de avaliação da aprendizagem em Educação Física.⁴

A produção do conhecimento reflete tendências teóricas. Os procedimentos adotados em aula, por sua vez, passam por pressupostos dessas tendências que são corporificadas

⁴A respeito da produção do conhecimento em Educação Física, ver estudo de Alfredo Gomes de FARIA JUNIOR, Produção científica em Educação Física no Brasil, no período 1973-1978. Do mesmo autor, ver a respeito dos estudos sobre Avaliação em Educação Física, as seguintes obras: Fundamentos pedagógicos I, 1986; Questão da avaliação em Educação Física e esporte. In: II Simpósio Paulista de Educação Física, 1989.

no interior dos cursos de formação de profissionais, conforme observam GHIRALDELLI JUNIOR (1988), BRACHT (1989), SOARES (1990) e CASTELLANI FILHO (1991).

A avaliação da aprendizagem em Educação Física é, portanto, uma área do conhecimento que busca a relação do homem com a realidade material, na ação recíproca entre o indivíduo e o mundo, sendo imprescindível a sua apreensão para o exercício profissional, em qualquer um dos ramos de atuação - licenciatura ou bacharelado.⁶

O estudo da avaliação da aprendizagem é fundamental no processo de formação de profissionais e por sua vez, reflete tendências teóricas que merecem ser melhor compreendidas e ensinadas nos cursos de Educação Física.

⁶Atualmente, segundo orientações oficiais do Conselho Federal de Educação (Parecer Nº 215/87 CFE) e o que vem sendo adotado no Brasil, distinguem-se duas áreas de atuação do profissional de Educação Física: uma possibilitada em cursos de licenciatura, é voltada ao exercício profissional junto ao sistema de ensino de 1º e 2º graus, e a outra possibilita a atuação profissional junto a área de estudos especializados.

b) Justificativa de ordem pedagógica.

Do ponto de vista da pertinência do trabalho, o tema sobre a avaliação justifica-se por ser um problema que atinge a rede de ensino de maneira generalizada, e tem sido pouco considerada conforme vem sendo tratada no interior da escola. É muito importante que as várias áreas responsáveis em alguma instância na escola, por trabalharem com os conteúdos escolares, se debrucem sobre a questão da avaliação por considerarmos que ela é uma categoria fundamental dentro da escola. Até mesmo, pode ser considerada mais importante que a categoria dos conteúdos, a medida que ela moldura o acesso ao conteúdo. A forma como se conduz a avaliação dentro da sala de aula, passa a ser relevante até mesmo para o aluno permanecer dentro da sala de aula e poder acessar o conteúdo que está sendo veiculado pela escola.

A avaliação tem implicações ideológicas das mais sérias. Ela funciona como uma espécie de controle de qualidade que, em especial na escola de 1º grau, vai fazendo uma triagem sobre o grau de qualidade com que o aluno incorpora certos valores, certas atitudes. A avaliação, portanto, não é apenas uma questão técnica, ela tem uma interface muito grande com os aspectos ideológicos da prática da sala de aula e da escola.

O estudo da avaliação da aprendizagem suscita algumas interrogações, dentre elas, pode-se destacar o tipo de escola que está organizada para atender aos alunos; de que forma esta escola pretende atendê-los; quais as concepções de homem, de educação, sociedade, de ciência, dentre outras adotadas por esta escola; quais as metodologias aplicadas e como deverá se comportar a avaliação da aprendizagem.

De acordo com LUCKESI (1984), a atual prática da avaliação educacional responde a uma pedagogia dominante, que por sua vez está a serviço de um modelo social igualmente dominante, que genericamente pode ser identificado como liberal conservador.

A doutrina liberal surgiu como justificativa ao sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes.

Conforme a pedagogia liberal (tradicional) a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais de acordo com as aptidões individuais. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois, embora difundida a idéia de igualdade de oportunidades, é desconsiderada a igualdade de condições.

Segundo SAVIANI (1983), o modelo liberal produziu três pedagogias (tradicional, renovada ou escolanovista, tecnicista), com o mesmo objetivo: "... *conservar a sociedade na sua configuração.*"

Em outras palavras, há uma preocupação em reproduzir e conservar o modelo de sociedade baseado no liberalismo. Este modelo, no entanto, tem ocasionado problemas graves em sociedades, principalmente nos países subdesenvolvidos e merece ser revisto para que transformações profundas de ordem política-econômica-social possam ocorrer na sociedade.

Inegavelmente a formação e prática dos profissionais de Educação Física recebeu forte influência do modelo liberal. É fundamental que os profissionais se preocupem em estabelecer uma prática educativa que seja compatível num contexto em que possam contribuir para mudanças estruturais na sociedade.

c) Justificativa de ordem antropológica.

A antropologia por ter uma abordagem multidisciplinar, tem contribuído com diferentes áreas do conhecimento humano e mais recentemente na Educação Física.

A presente pesquisa justifica-se principalmente, pela abordagem bio-cultural, em função do grupo etário escolhido,

isto é, escolares de 5ª a 8ª série, caracterizando as idades de 10 a 14 anos aproximadamente. Pesquisas sob o enfoque bio-cultural têm despertado o interesse entre os pesquisadores da área (MALINA, 1983; FERREIRA, 1991, 1992 a,b).

A escolha desse segmento (5ª a 8ª séries) deve-se ao fato de que no Brasil, historicamente estas são as séries em que os professores de Educação Física têm tido participação mais efetiva, desde a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas de 1º grau. Além disto, esta fase é caracterizada pelo estirção do crescimento dos alunos havendo, portanto, a especialização das funções sexuais, da viabilidade reprodutiva, das mudanças psicológicas decorrentes da passagem entre a meninice e a vida adulta. Durante esta fase, existe maior ativação endócrina, especialmente com a liberação do hormônio do crescimento que impulsiona as transformações orgânicas. A puberdade não é um fenômeno simples. Tem implicações biológicas, psicológicas e sociais. A diferença no grau de amadurecimento denominado de tempo de crescimento, tem sido polêmica principalmente a nível familiar.

Tempo de crescimento é uma expressão que caracteriza a diferenciação na freqüência da maturação durante a puberdade. Isto significa que algumas crianças amadurecem mais cedo, outras mais tarde e outras numa fase intermediária; é um

tempo que caracteriza, portanto, o amadurecimento cedo, médio e tardio.

Do ponto de vista do trabalho do professor de Educação Física, esses acontecimentos são importantes levando-se em consideração que o enfoque principal dos estudos nesta área diz respeito à avaliação da aprendizagem, com ênfase nos métodos e técnicas onde os alunos são submetidos a medidas de desempenho, que por sua vez estão diretamente ligadas às diferenças do tempo maturacional, entre outros aspectos.

Esta é uma fase de grandes transformações da espécie humana - a fase do estirão do crescimento, fase de grande expressão gênica e ontogênica da espécie humana e que culturalmente tem sido tratada de formas diferentes nas diversas sociedades.

Apesar da expressiva quantidade de informação existente sobre o assunto, ainda não está claro o mecanismo da interação entre os fatores biológicos, psicológicos e sócio-culturais na relação atividade física e crescimento e desenvolvimento humano (MALINA, 1983).

Além do mais, o movimento humano deve ser estudado sob diferentes enfoques, tais como: motivação individual, passando por experiências pessoais ligadas à história de vida, até questões estruturais, de ordem sócio-econômica.

Este movimento deve ainda ser entendido pelo modo como a cultura e a sociedade permeiam pelo poder, o querer e o fazer dos indivíduos e grupos em suas atividades cotidianas.

Pretende-se, neste estudo, abordar a avaliação da aprendizagem em Educação Física como prática educativa, levando-se em consideração também pressupostos antropológicos, sob a óptica bio-cultural.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, avaliação da aprendizagem em Educação Física na Escola de 1º Grau, foi caracterizada como um levantamento e análise do tema, à luz da teoria, legislação e prática do professor.

O desenvolvimento deste estudo realizou-se através de procedimentos que nos permitiram coletar as informações necessárias para a construção e análise do objeto. O método utilizado nesta pesquisa foi construído pelo autor e orientador do trabalho, baseado nos autores: PIOVESAN (1979 a,b), SOUSA (1986) e SCRIMSHAW e HURTADO (1990).

As etapas e procedimentos utilizados serão descritos a seguir, na seguinte ordem: levantamento bibliográfico, legislação e prática.

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRAFICO

A primeira etapa da pesquisa, refere-se a dados gerais correspondentes ao levantamento bibliográfico. Inicialmente, foi feita a revisão analítica da literatura que trata da avaliação da aprendizagem no âmbito geral da escola. Foram consultadas as obras de pedagogos e sociólogos da educação, para que se pudesse identificar a orientação sobre avaliação da aprendizagem, veiculada na literatura educacional.

Na etapa seguinte, foi analisada a literatura específica sobre avaliação da aprendizagem em Educação Física. Assim, coletamos informações teóricas e identificamos algumas características gerais e algumas tendências, com a finalidade de conhecer, através da literatura, o objeto estudado. Foi possível identificar qual a concepção de avaliação da aprendizagem veiculada pelos autores divulgados pela bibliografia especializada.

O levantamento e organização das informações específicas sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física, obedeceu à seleção de teóricos cujas idéias vem sendo mais freqüentemente veiculadas no Brasil. Estes estudos serviram para explicitar as concepções de avaliação por eles difundidas.

Foi delimitada a produção científica em avaliação da aprendizagem em Educação Física, a partir da década de 80. A escolha deste período deve-se ao fato de que é nessa década que começam a proliferar os primeiros resultados da implantação dos cursos pós-graduação no Brasil, e por sua vez o aumento da produção científica.

Textos analisados

Foi analisado o conhecimento já construído, neste caso, os livros editados no Brasil e que consideramos estarem servindo de parâmetro na construção do conhecimento. Analisou-se também, documentos que pudessem expressar o conhecimento em construção e circulação sobre o assunto em questão. Levou-se em consideração os artigos publicados em periódicos especializados, dissertações e teses.

a) Livros

Para caracterizarmos a produção científica em avaliação em Educação Física, levamos em consideração os estudos de FERREIRA (1984), FARIA JUNIOR (1987; 1989), SOUZA (1990) e COLETIVO DE AUTORES (1992). Esses autores estabeleceram em seus trabalhos as concepções de avaliação expressas na

literatura atualmente em circulação, e constataram que a avaliação é entendida basicamente como testes, medidas e baterias de testes.

A seleção dos livros foi feita junto aos catálogos bibliográficos das bibliotecas dos cursos de Educação Física das seguintes universidades: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em consulta a 31 (trinta e um) livros, foi possível identificar as concepções sobre avaliação subjacentes aos textos, as áreas de que se originam o conhecimento e os enfoques divulgados nesses livros.

Desse modo, procedeu-se à seleção de temas para que pudessemos obter a matriz que desvelasse as temáticas privilegiadas.

No âmbito da análise dessa bibliografia, identificou-se as concepções do conhecimento sobre avaliação em Educação Física. Os textos foram agrupados de acordo com os pressupostos teóricos. Este procedimento nos possibilitou estabelecer uma categorização da produção científica pertinente à avaliação, a qual foi dividida em cinco áreas de concentração a saber: pedagógica, biológica, psicossocial, psicobiológica e técnica. O critério que elegeu as cinco

áreas apresentadas foi o da freqüência com que os temas aparecem nos livros.

Area Pedagógica

Considerou-se como temas da área pedagógica aqueles relacionados a:

- metodologias utilizadas em avaliação;
- tipos de avaliação;
- paradigmas da avaliação;
- propostas de avaliação;
- teoria geral da avaliação;
- pressupostos político-econômico-social determinantes da avaliação;
- avaliação do professor;
- avaliação do ensino;
- legislação, teoria e prática da avaliação.

A classificação da área pedagógica foi adaptada de acordo com a obra dos seguintes autores: MATHEWS (1980), FARIA JUNIOR et al. (1982), TEIXEIRA (1982), BRUM e REGINATO (1983), FERREIRA (1984), GIANNICHI (1984), KREBS (1984), FARIA JUNIOR (1986), SILVA (1987), GIRALDES (1987), KISS (1987), BENTO (1987), FREIRE (1989) e COLETIVO DE AUTORES (1992).

Area Biológica

1 Fatores Biológicos:

1.1 antropométricos

1.1.1 comprimentos

1.1.2 perímetros

1.1.3 diâmetros

1.1.4 composição corporal

a) peso de gordura

b) peso ósseo

c) peso muscular

d) somatotipo

1.1.5 maturação biológica

a) maturação esquelética

b) maturação sexual

c) maturação somática

d) maturação dentária

1.2 metabólicos

1.2.1 processo anaeróbica

a) alática

b) láctica

1.2.2 processo aeróbica

1.3 neuromusculares

1.3.1 força

1.3.2 velocidade

1.3.3 agilidade

1.3.4 flexibilidade

1.3.5 ritmo

1.3.6 equilíbrio

1.3.7 coordenação

Para a identificação dos trabalhos da área biológica, consideramos a classificação de ASTRAND (1980), MATHEWS (1980), MATSUDO (1983) e MALINA (1991).

Area Psicossocial

Considerou-se como temas da área psicossocial os seguintes:

- personalidade;
- socialização;
- relacionamento interpessoal;
- percepção subjetiva de esforço;
- nível sócio-econômico;
- nível educacional;
- estado nutricional;
- avaliação psicológica;
- autoconceito.

A classificação da área psicossocial foi adaptada de acordo com os autores: MATHEWS (1980), SANTA CATARINA (1982), MATSUDO (1983) e GIRALDES (1987).

Area Psicobiológica

Para a área psicobiológica foram considerados os seguintes temas:

- esquema corporal;
- habilidade motora;
- percepção temporal;
- estruturação espaço-temporal;
- aprendizagem motora.

Para se chegar a essa classificação consultou-se os seguintes autores: MATHEWS (1980), SINGER (1980), FLINCHUM (1981), VAYER (1984), BERGES e LEZINE (1987), GO TANI et al. (1988) e DELAET (1989).

Area Técnica

Foram considerados como temas da área técnica os seguintes:

- biomecânica;
- rendimento técnico desportivo;
- estatística e a construção de escalas.

Esta classificação obedece aos seguintes autores: MATHEWS (1980), MATSUDO (1983) e GIRALDES (1987).

Os critérios que levaram aos temas apresentados foram a frequência com que aparecem nos textos, conforme a literatura consultada.

Para identificar as concepções subjacentes aos textos sobre avaliação da aprendizagem, veiculada na literatura

específica à área de Educação Física, tomamos como referência 9 (nove) autores (MATHEWS, 1980; BRUM e REGINATO, 1983; MATSUDO, 1983; GIANNICHI, 1984; FARIA JUNIOR, 1986; BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986; KISS, 1987; FREIRE, 1989; COLETIVO DE AUTORES, 1992.), que apresentaram em seus estudos dois critérios:

1 ter as propostas freqüentemente veiculadas a nível nacional;

2 poder ser identificados em suas obras pelo menos quatro dos requisitos a saber:

- *definição de avaliação: apresentação de como cada autor definiu o termo avaliação;*

Procurou-se nesses conceitos três aspectos que pudessem caracterizá-los: a ênfase, a finalidade e o objeto da avaliação.

- *natureza da avaliação: indicação dos pressupostos norteadores de um programa da avaliação, do ponto de vista de cada autor;*

Para a análise deste item, foram considerados dois aspectos: as características da avaliação e os pressupostos.

- *funções da avaliação: indicação dos propósitos atribuídos à avaliação, pelo autor;*
- *procedimentos de avaliação: listagem das diferentes formas de coleta de dados para se processar à avaliação, indicadas pelo autor.*

Assim, de acordo com o entendimento sobre avaliação, expresso nessa literatura (a avaliação é entendida basicamente como testes, medidas e baterias de testes), procedeu-se à seleção dos textos (artigos de periódicos, dissertações e teses).

b) Artigos

Os artigos publicados em periódicos especializados, foram selecionados tomando-se como referência a lista básica de publicações periódicas brasileiras sobre Educação Física.

Foi analisada a produção científica em 8 periódicos, tendo-se encontrado artigos sobre avaliação em 7 deles:

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

REVISTA BRASILEIRA DE CIENCIA E MOVIMENTO, São Caetano do Sul, FEC do ABC e CELAFISCS.

REVISTA KINESIS, Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos.

REVISTA MOTRIVIVENCIA, Sergipe, Departamento de Educação Física.

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FISICA, São Paulo, Faculdade de Educação Física da Universidade de São Paulo.

BOLETIM FIEP, Federação Internacional de Educação Física.

REVISTA DA FUNDAÇÃO DE ESPORTE E TURISMO, Paraná.

REVISTA DA EDUCAÇÃO FISICA, Maringá, Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá.

Esses periódicos foram selecionados através de consulta a catálogos bibliográficos das bibliotecas dos cursos de Educação Física das seguintes universidades: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

É possível que algum periódico não tenha sido consultado em todos os seus números publicados devido a dificuldade de identificá-los e obtê-los. Entretanto, foi garantida a consulta de todos os números do periódico de maior produção e circulação a nível nacional - Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

c) *Dissertações e teses*

Para o levantamento de dissertações e teses utilizou-se índices bibliográfico (particularmente, os Catálogos de Teses da biblioteca da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, biblioteca da Faculdade de Educação Física da USP e a biblioteca da Faculdade de Educação Física da UFSM). Em relação a esse tipo de produção sobre avaliação em Educação Física, a pesquisa abrangeu o período de 1980 a 1992 (ano em que foi feito o levantamento).

Foi feita a tipificação a partir da área de concentração, pela facilidade de organizar os temas estudados. O número total de dissertações e teses consultadas foi de 91.

As pesquisas selecionadas foram integralmente lidas e analisadas, procurando-se identificar os programas aos quais pertencem, suas áreas de concentração, ano de defesa, temáticas abordadas e quais os procedimentos de testes, medidas e avaliação utilizados na pesquisa. Isto implicou uma leitura a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada pesquisa, especialmente nos capítulos referentes à introdução, metodologia e conclusões.

Outro nível de tipificação foi feito a partir das áreas de concentração pela facilidade de organizar os elementos

comuns como temas estudados, a fim de identificar as características da pesquisa desenvolvida nas diversas áreas de conhecimento: pedagógica, biológica, psicossocial, psicobiológica e técnica.

2.2 LEGISLAÇÃO

A segunda etapa compreendeu o levantamento relativo à legislação que normatiza - prescreve orientações e normas - o modo de processar a avaliação no sistema de ensino. Para a realização desse estudo, nos valem os textos legais (Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, entre outros) referentes ao assunto, a nível federal, estadual e municipal.

Além disso, procedemos à seleção de tópicos que apresentavam indicadores quanto à concepção subjacente de avaliação da aprendizagem.

Para o enriquecimento das informações, foram analisados também os documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campinas. Esses documentos apresentam interpretações sobre o sistema de avaliação como também a fundamentação teórica das disposições normativas.

A legislação não apresentou, em seu texto, os fundamentos que embasaram a determinação do conjunto de normas dela constantes. Entretanto, através da análise do material foi possível evidenciar qual a concepção por ela defendida.

Com base em estudos de HEINILLA (1981) e SOUSA (1986), foi elaborada a seguinte matriz analítica:

- definição de avaliação em Educação Física;
- finalidade;
- quais os princípios orientadores;
- como se realiza;
- o que é avaliado;
- quem é o responsável.

As respostas pertinentes a estas questões foram encontradas na legislação a nível federal, estadual e municipal. Para tanto, tornou-se necessária a retomada da legislação numa perspectiva histórica, considerando-se que as tendências existentes em dada época podem estar influenciando a prática atual.

Para o estudo da legislação pertinente à Educação Física, consideramos como marco referencial inicial o ano de 1931, quando houve a reforma do ensino secundário e a implantação da Educação Física de forma sistematizada no

currículo das escolas secundárias. Na época utilizou-se a metodologia expressa no Regimento nº 7 - o Método Francês.⁶

De acordo com as características desta pesquisa, foi nossa intenção identificar as linhas gerais que orientam a avaliação da aprendizagem em Educação Física, e fazer um estudo detalhado sobre a legislação pertinente ao assunto.

Foram consideradas as informações que fundamentam as disposições fixadas, que, em suma, expressam a concepção norteadora da avaliação. A sistemática de promoção do aluno como está prevista na legislação vigente, é descrita sinteticamente.

2.3 PRÁTICA

Escolas estudadas.

A coleta de dados foi feita em 10 escolas, dentre as 38 existentes na rede pública municipal de ensino da cidade de Campinas. A seleção das escolas obedeceu ao processo de amostra casual simples. As escolas foram numeradas de 01 (um) a 38 (trinta e oito), sendo que cada número correspondeu a um caso da população. A escolha de cada escola foi feita através

⁶O Decreto Nº 19.980, de 18/04/1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário, foi publicado no Diário Oficial de 04/05/1931.

da tabela de números casuais. Uma análise quantitativa e qualitativa foi feita em cada escola estudada a respeito da prática da avaliação.

O número de escolas não chega a ser uma amostra representativa do conjunto delas em Campinas e, portanto, não há intenção de generalizar os resultados encontrados para outras escolas.

Selecionar escolas ao invés de professores tem a vantagem de simplificar o estudo. Por outro lado, houve dificuldade em levantar os dados preliminares sobre os 100 (cem) professores de Educação Física vinculados à rede municipal de ensino. As informações sobre as escolas foram obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

A estratégia e procedimentos para se apreender as informações foram feitas da seguinte forma:

- identificação e seleção das variáveis para estudo do objeto da pesquisa;
- categorização das variáveis segundo os critérios de pertinência, inclusividade, exclusividade e mútua exclusividade.

A estruturação lógica dessa etapa foi organizada segundo PIOVESAN (1979 a,b) e SCRIMSHAW e HURTADO (1990).

A terceira etapa do trabalho se constituiu de três fases que caracterizam o trabalho de campo nas escolas.

1ª fase:

O roteiro utilizado para a análise do plano de ensino objetivou identificar a concepção de avaliação contida no planejamento do professor. Utilizou-se o roteiro de análise de programas proposto pela equipe de Didática do Departamento de Educação da PUC/RJ. Buscou-se também, identificar os pressupostos teóricos que pudessem estar embasando essa concepção.

2ª fase:

Constou do estudo do conhecimento, opinião e vivência do professor de Educação Física sobre a avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau, de 5ª a 8ª série.

Embora o método desenvolvido por SCRIMSHAW e HURTADO (1990), denominado - Procedimento Avaliativo para Pesquisa Antropológica Rápida (PAPEAR) tenha sido elaborado para a área de saúde, o mesmo foi adaptado para o presente estudo no que diz respeito às técnicas de observação e conversa.

Um longo período de observação dos professores seria ideal para a apreensão de suas atitudes em sala de aula, entretanto, optou-se pelo método PAPEAR pelo mesmo ter como uma das vantagens a realização do trabalho de campo num prazo curto, ou seja, de quatro a oito semanas. Para tanto, os autores do método apresentam um roteiro para nortear o pesquisador no trabalho, sugerindo instrumentos e técnicas de pesquisa, diferentes maneiras de organizar o processo de coleta de dados e de organizar a informação obtida. Especificamente, apresentam técnicas de entrevista, conversação, observação, observação-participante e grupo de foco. Exemplificam modelos de perguntas e listas de controles.

Na pesquisa antropológica utiliza-se com freqüência as técnicas conversa e entrevista, à medida que o pesquisador entranha no emaranhado de significados provenientes de outras sociedades ou grupos sociais diferentes do seu. E o faz através de muita conversa que trava, durante todo o processo de conhecimento, com as pessoas que lhe podem fornecer as chaves para a compreensão analítica do universo que elas construíram.

SCRIMSHAW e HURTADO (1990) nos propõem sistematizar tais conversas, através de guias metodológicos para observação e entrevistas, tanto formais quanto informais, mas de forma

rápida, desde que a cultura na qual se vai trabalhar não seja totalmente desconhecida do pesquisador.

As técnicas utilizadas na presente pesquisa foram: observação, entrevista formal⁷ e conversa.

a) *Observação*

Foi realizada a observação participante, para apreender informações que escapam nas conversas e entrevistas formais. Outro motivo para a utilização desta técnica refere-se ao fato de que a observação cuidadosa dos eventos e comportamento dá valiosos indícios não-verbais sobre o que está realmente acontecendo.

As notas breves oriundas das observações foram expandidas em notas de campo. Durante as visitas foram observados os seguintes aspectos:

- de que forma as ações do informante se comparam ao que é dito;
- como o professor se relaciona com os alunos;
- como o conteúdo da aula é abordado;
- como é distribuída a atenção do professor entre os alunos;

⁷A entrevista formal foi organizada segundo FIOVESAN (1979 a,b).

- significado de posições corporais e gestos do professor (assinalam calma, agitação, impaciência, tensão, chateação, interesse, entre outros);
- o tom de voz do professor;
- contato físico do professor com os alunos.

As observações foram realizadas entre os meses de maio e junho, de segunda a sexta-feira pela manhã, durante as aulas, com uma freqüência que variou entre duas e três vezes para cada professor. O professor não tinha conhecimento prévio sobre os dias em que a escola seria visitada.

b) *Entrevista formal*

Para o levantamento do conhecimento e opiniões dos professores sobre avaliação foram utilizados critérios pré-estabelecidos. Para a seleção das variáveis e caracterização das mesmas foram utilizados procedimentos de acordo com PIOVESAN (1979 a,b). O formulário de entrevista foi testado várias vezes para se obter uma melhor adequação do mesmo à realidade estudada, procurando-se diminuir a influência do pesquisador na escolha das variáveis e perguntas. Os estudos preliminares realizados durante a fase de planejamento têm por objetivo alcançar, na pesquisa, os maiores graus de objetividade.

Este aspecto pode ser melhor compreendido à luz da antropologia cultural. As percepções dos objetos e dos fatos sociais são condicionadas cultural e subculturalmente, de tal modo que, o indivíduo - no caso o pesquisador - possa evitar as bias. O pesquisador, em função de sua especialização profissional, está fortemente condicionado a perceber fatos e fenômenos de um ponto de vista científico. Não corrigida a percepção, nessas condições poderá levá-lo a bias, provocando com isso distorção nas suas percepções.

As entrevistas foram realizadas individualmente pelo pesquisador, com o que se evitou as bias decorrentes das diferenças individuais entre os entrevistadores. Houve uma fase preliminar onde entrevistador e entrevistado conversavam sobre o objeto da pesquisa, sua finalidade e importância da colaboração do entrevistado. Além disso, visou-se obter a confiança e a boa vontade do respondente, proporcionando um ambiente em que se sentisse à vontade e que pudesse fazer comentários, pedir esclarecimentos, dentre outros. Este procedimento permitiu que tivéssemos um contato direto com os professores, eliminando o formalismo e criando condições para que se pudesse coletar informações que representassem o mais fiel possível a opinião deles.

Cada entrevista durou em média 30 minutos, sendo realizadas no máximo duas entrevistas por dia.

Durante a realização das entrevistas, constatou-se boa vontade e plena compreensão das questões apresentadas. Os entrevistados demonstraram grande interesse pelo assunto. Não ocorreu nenhum fato que pudesse restringir ou prejudicar os resultados da pesquisa. Assim, todos os convidados a participar da pesquisa aceitaram; nenhuma entrevista precisou ser suspensa; não se verificou nenhuma demonstração de má vontade, desinteresse ou displicência nas respostas.

A entrevista foi elaborada para coletar informações sobre a escola, informações pessoais, informações sobre a prática da avaliação, informações sobre os procedimentos adotados, informações sobre as concepções dos professores, e o entendimento desses professores sobre a avaliação.

As entrevistas não foram gravadas. Por isso, nos valem de mais um recurso para a obtenção e confirmação de informações - a conversa.

c) *Conversa*

Segundo SCRIMSHAW e HURTADO (1990), dados importantes também podem ser obtidos através de conversa informal individual ou em pequenos grupos. Algumas pessoas se sentem mais à vontade num ambiente informal, quando então falam mais livremente.

Dessa forma foi possível dirimir dúvidas e obter do entrevistado informações adicionais. Além disso, buscou-se com este recurso identificar o que o professor pretende com suas aulas, quais as contribuições das aulas de Educação Física no processo de formação do aluno, qual o papel do professor nesse processo de formação, e quais as relações da Educação Física com o contexto social, político e econômico.

3ª fase:

Foi caracterizada pela organização e análise das informações, através da descrição do contexto estudado (escolas e professores) e pela interpretação das informações coletadas no estudo de campo. Para a análise interpretativa dos dados, foram utilizados procedimentos de duas ordens, a saber:

a) Análise de dados quantitativos, que permitiu identificar resultados em termos de médias, freqüências e tendências.

b) Análise de dados qualitativos organizados de forma a permitir o levantamento, ordenação e sistematização do conteúdo, tanto dos documentos quanto das opiniões e respostas dos professores nas entrevistas, observações e conversas.

Desse modo, este capítulo foi dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos que foram utilizados para estudar a Avaliação da Aprendizagem em Educação Física, nas perspectivas teórica, normativa e prática.

2.4 RESUMO DAS VARIÁVEIS ESTUDADAS

A avaliação da aprendizagem em Educação Física foi estudada através da teoria, legislação e prática com suas respectivas variáveis.

Teoria

<u>Acesso</u>	<u>Critérios de análise</u>
Livros	- concepções sobre avaliação - origem do conhecimento - enfoques divulgados
Artigos	- consulta a catálogos bibliográficos
Dissertações e teses	- consulta a catálogos bibliográficos - programas a que pertencem - áreas de concentração - ano de defesa - temáticas abordadas - procedimentos de avaliação

*Legislação*Critérios de análise

- | | |
|-------------------------------|--|
| Leis, decretos
e pareceres | <ul style="list-style-type: none"> - o que é avaliação em Educação Física; - para que se realiza; - quais os princípios orientadores; - como se realiza; - o que é avaliado; - quem é o responsável. |
|-------------------------------|--|

Prática

Análise dos planos de ensino

TécnicasCritérios de análise

Observação

- de que forma as ações do informante se comparam ao que é dito;
- relação professor-aluno;
- conteúdo da aula;
- atenção do professor com os alunos;
- significado de posições corporais e gestos do professor (assinalam calma, agitação, impaciência, tensão, chateação, interesse, entre outros)
- o tom de voz do professor
- contato físico do professor com os alunos.

Entrevista

- identificação da escola
- serviços da escola
- dados referentes ao professor
- dados referentes ao ensino
- os conhecimentos do professor

TécnicasCritérios de análise

Conversa

- informações adicionais,
- identificar o que o professor pretende

- com suas aulas,
- quais as contribuições das aulas de Educação Física no processo de formação do aluno,
 - qual o papel do professor no processo de formação do aluno,
 - as relações da Educação Física com o contexto social, político e econômico.

2.5 VARIÁVEIS ESTUDADAS E ROTEIRO DE ENTREVISTA

A seguir apresentamos a lista de variáveis seguidas com o número da questão referente ao formulário de entrevista.

Identificação

- questão # 1 - número da entrevista
questão # 2 - nome da escola
questão # 3 - endereço

Serviços da escola

- questão # 4 - serviços da escola
questões # 5 e 6 - nível sócio-econômico

Dados referentes ao professor

- questão # 7 - sexo
questão # 8 - idade
questão # 9 - formação profissional
questão # 10 - tempo que leciona
questão # 11 - séries em que leciona

- questão # 12 - carga horária
- questão # 13 - quantidade de turmas com que trabalha
- questão # 14 - quantidade de alunos com que trabalha
- questão # 15 - trabalha em outra escola
- questão # 16 - quantas escolas
- questão # 17 - carga horária
- questão # 18 - exerce outras atividades

Dados referentes ao ensino

- questão # 19 - definição de avaliação da aprendizagem
- questão # 20 - importância da avaliação
- questão # 21 - fez avaliação no semestre
- questão # 22 - o que avaliou
- questão # 23 - relação avaliação com aspectos maturacionais
- questão # 24 - diferenças maturacionais
- questão # 25 - para que serviu a avaliação
- questão # 26 - o que faz com os resultados da avaliação
- questão # 27 - dificuldades para realizar a avaliação

Os conhecimentos do professor

- questão # 28 - aquisição dos conhecimentos sobre avaliação

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A TEORIA

3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A avaliação da aprendizagem no Brasil.

A avaliação da aprendizagem escolar ganhou relevância no início deste século, junto ao movimento dos testes educacionais desenvolvidos por Robert Thorndike, nos Estados Unidos, através da mensuração das mudanças comportamentais. Esse movimento perdurou nos primeiros vinte anos deste século, resultando em testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

No Brasil, o pensamento norte-americano começou a influenciar a teoria acerca da avaliação da aprendizagem no início dos anos 70 com a publicação das obras de MEDEIROS(1971) e VIANNA (1973). Outro exemplo está expresso nos manuais sobre avaliação da aprendizagem organizados pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (1974) e por TURRA (1975). Esses trabalhos foram baseados na obra de Tyler. Este autor iniciou os seus estudos na década de 30 com vistas a coletar dados do rendimento dos alunos numa perspectiva

longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares. O enfoque avaliativo deste estudo foi embasado na avaliação por objetivos, inspirado no modelo filosófico positivista.

De acordo com a proposta de Tyler, a avaliação está integrada a seu modelo de elaboração de currículo, que tem por característica o controle do planejamento. Nesse modelo, a avaliação é entendida como medida e tem como base de sustentação a validade, a objetividade, fidedignidade e a possibilidade de manipulação matemática dos dados.

De acordo com estes autores, a avaliação da aprendizagem é centrada no enfoque técnico, baseada em objetivos. Dessa forma, deixam de considerar os seus aspectos políticos e ideológicos.

Na década de oitenta alguns autores passaram a demonstrar interesse pelo assunto, com o intuito de especificar entre outros aspectos: a dimensão política e ideológica da avaliação da aprendizagem enquanto um mecanismo intra-escolar que tem servido à discriminação e seleção social.⁸

⁸A esse respeito, ver: GOLDBERG (1980), Luiz Bandeira de Melo LATERZA (1980), OTT (1983), Cipriano Carlos LUCKESI (1984), Sandra Maria Zákia Lian SOUSA (1986), Marilene P. R. SOUZA et al. (1989), Maria Helena S. PATTO (1991), Luiz Carlos de FREITAS (1991).

Apesar desses esforços, atualmente grande parte da produção científica relativa à avaliação ainda é baseada em testes e medidas. Isto tem se verificado também, na produção científica sobre avaliação na área de Educação Física.

Achamos pertinente fazer esta breve introdução abordando a maneira como a avaliação entrou no Brasil e as características que ainda hoje perduram no sistema escolar. Particularmente, estamos falando da avaliação que se desenvolveu na área de Educação, mas há de se entender que a Educação Física tem estreita relação com esta área do conhecimento e por isso tem sofrido a sua influência de modo marcante, inclusive esta pesquisa.

Importância da avaliação da aprendizagem.

SOUSA (1986), destaca a importância da avaliação por ser um processo que possibilita a busca da compreensão da realidade estudada, com a finalidade de subsidiar a tomada de decisão quanto ao direcionamento das intervenções.

MEDIANO (1987), considera a avaliação importante por estar presente em todos os aspectos da vida escolar. Justifica essa posição por estar nela embutidos, fatores relacionados à promoção e retenção do aluno. Saliencia que, este é um dos aspectos mais problemáticos na escola. Por isso, considera como questões emergentes neste setor, a conceituação, a falta de clareza e suas implicações na prática, a atribuição de conceitos e a diversificação da prática avaliativa nas escolas, culminando com o processo de tomada de decisão que passa pela promoção, retenção ou classificação dos alunos.

LATERZA (1980), manifesta a importância da avaliação considerando-a como elemento de intervenção no processo ensino aprendizagem:

"Dos problemas que afetam o ensino de 3º grau, talvez o problema da avaliação seja o que permite um enfoque sob o maior número de pontos de vista, uma vez que nele interferem diretamente todos os componentes do sistema de ensino; desde as condições materiais, até a relação pedagógica entre o professor e o aluno."

Os trabalhos de HEXTALL (1976), HEXTALL e SARUP (1977), abordam a avaliação tomando por base o contexto em que ela está inserida e os fatores que a determina. Os autores citam a importância da avaliação por ela estar a serviço de uma pedagogia que nada mais é do que uma concepção teórica de sociedade. Assim, ressalta que o exercício da avaliação escolar não está acontecendo de maneira gratuita.

Nesta dimensão, LUCKESI (1984) e DEMO (1987), nos dizem que a importância da avaliação reside no fato de que ela não é um mero procedimento técnico; ela é também política. A avaliação envolve um grupo particular de padrões e valores embutidos em uma estrutura econômica particular e ordem política.

Nessa perspectiva, FREITAS (1991), ressalta a importância do estudo da avaliação da aprendizagem por estar nela expressa, fortes conteúdos ideológicos, que são colocados em prática através das diferentes formas com que os procedimentos avaliativos se apresentam junto a projetos históricos de sociedade.

Esses estudos apresentam críticas, segundo as quais a escola é um instrumento de discriminação social como garantia do funcionamento do sistema capitalista. Insistem no fato de que a escola expressa, no seu interior, as contradições e

conflitos existentes na sociedade. Esses conflitos se concretizam através dos conteúdos ministrados, nas metodologias e em caráter mais aprofundado, no tipo de avaliação utilizada.

De acordo com esses conflitos, é citada a falta de atendimento adequado aos alunos que dependem exclusivamente da escola para se apropriarem dos conhecimentos valorizados em nossa sociedade. Esses conhecimentos são pré-requisitos para outras formas de participação social.

3.2 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A avaliação da aprendizagem é pautada por um projeto pedagógico que visa construir resultados previamente definidos. Logo, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade dos resultados daquilo que é construído.

Por isso, ressaltamos que o seu estudo requer o delineamento do projeto pedagógico que a articule.

É imperioso esclarecer o sentido que a avaliação da aprendizagem vem assumindo no cotidiano escolar, para a análise e possível redirecionamento do próprio projeto pedagógico vivenciado na escola.

Para dar conta dessa tarefa, nos valem dos trabalhos de autores que têm se dedicado a tratar da avaliação da aprendizagem de forma crítica, objetivando desvelar seus fatores determinantes.

O estudo da construção do conhecimento em Avaliação em Educação Física no Brasil, nos coloca como necessidade metodológica, a discussão numa concepção presentista, ou seja, em um *"presente projetado sobre o passado"*, SCHAFF (1987). Com efeito, visualizaremos o nosso objeto de estudo inserido no contexto do qual é parte. Essa opção metodológica fundamenta-se no entendimento da realidade numa visão de totalidade em que os objetos singulares, como elementos que compõem essa totalidade, encontram-se relacionados com o todo.

Consideramos vital discutirmos alguns aspectos relacionados à recuperação do contexto mais abrangente que envolve os problemas que determinaram a produção do conhecimento em avaliação da aprendizagem em Educação Física.

Para o resgate desse contexto foi necessário acessarmos alguns elementos determinantes desse processo. Assim, neste capítulo pretende-se caracterizar o processo de trabalho na sociedade capitalista, ainda que de forma breve, e como ele está se transformando. Esta abordagem visa tratar de algumas leis próprias do capitalismo e identificar como se dá o

processo de alienação na educação, tanto no que diz respeito à organização do sistema para este fim, como pela consideração da própria atividade docente. A este respeito, cabe ressaltar que não é nossa intenção estabelecer uma discussão profunda sobre o processo de trabalho na sociedade capitalista, mas tão só, tratarmos do assunto na dimensão necessária para esta dissertação. A preocupação central é identificar a maneira como a escola organizada pela sociedade capitalista desenvolve a avaliação do ensino. A ênfase à questão do trabalho se justifica pelo fato de que entre os fatores condicionantes da educação, em seu processo de ensino-aprendizagem, está o processo de trabalho estabelecido no interior da escola.

Esta forma de abordar o assunto se faz pertinente haja visto os procedimentos pedagógicos utilizados pela Educação Física manterem, historicamente, laços estreitos com aqueles utilizados na educação. Assim, é necessário fazermos uma breve incursão por esta área, na tentativa de entendermos algumas facetas dos acontecimentos que estão determinando o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em educação e fazermos uma interface com a avaliação da aprendizagem em Educação Física.

3.2.1 A organização do trabalho.

Olhar a educação de forma crítica requer considerá-la em seu ponto de partida, inserida num contexto social. É a partir desse ponto que ela ganha sua especificidade. Ou seja, significa ir à sociedade para verificar em seu modo de organização o que é conferido ao processo educativo.

Alguns autores centram seus estudos na perspectiva de entender e desvelar com se dá o processo de alienação do trabalho no interior da escola, tanto no que diz respeito à organização do sistema para este fim, como pela consideração da própria atividade docente. Entre estes citamos SHARP (1980) e ENGUITA (1989).

Nesses estudos são analisadas as relações Educação e Sociedade, para estabelecer uma compreensão mais ampla de conceitos fundamentais e das leis que regem o modo de produção da sociedade capitalista. Isto vale para o resgate do entendimento do porque de certos comportamentos verificados com relação à avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida além do que está estabelecido no projeto pedagógico da escola, o processo de trabalho pedagógico. Pois, o papel desempenhado pela escola passa pela reprodução do modo de produção da sociedade. Os processos de promoção, seleção, retenção,

eliminação e o acesso ao conhecimento precisam ser entendidos para que haja a compreensão da avaliação enquanto prática pedagógica.

É imperiosa a abertura de discussões críticas sobre a escola nos moldes em que ela se apresenta: dentro de uma concepção liberal.

Assim, no modelo liberal (conservador) cada indivíduo pode e deve, com o seu próprio esforço, livremente buscar sua auto-realização pessoal. A ação individual garante o sucesso da pessoa. Logo, entende-se que todas as pessoas são iguais e que têm as mesmas oportunidades.

De acordo com BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP em Trabalho, Educação e Prática Social organizado por SILVA (1991), a base material no modo de produção capitalista reside na dupla dominação do capital sobre o trabalho, ou seja:

- 1 Na forma de propriedade dos meios de produção (apropriação do produto pelo capital).

- 2 Na forma do controle real sobre o processo de produção (apropriação da natureza pelo capital).

Essa dupla forma de dominação se restabelece, de acordo com as novas condições. Assim, o processo de acumulação de capital transforma mercados de trabalho, processo de

trabalho, distribuição geográfica da produção, produz novas condições da luta de classes ideológica e política, dentre outros.

MARX (1978) ao analisar o sistema capitalista, tratou de uma de suas manifestações mais fortes. Esta análise refere-se ao trabalho no capitalismo, particularmente verificado em sua forma de trabalho industrial. O autor parte da análise de dois atores principais nesse processo: o capitalista e o proletário.

No âmbito dessa análise, MARX (1978) considera a alienação, sob vários aspectos, entre eles:

1 A alienação vista no relacionamento do trabalhador com o produto de seu trabalho.

2 A alienação no ato de produzir.

A natureza do trabalho pedagógico (trabalho não material) não permite que seja feita uma transferência desta análise para a escola. No entanto, como demonstra ENGUITA (1989), a escola se vê afetada por estas relações que se estabelecem entre o capital e o trabalho no seio mais amplo da sociedade.

Outro aspecto criticado pelo autor se refere à divisão do trabalho como desenvolvimento da especialização e divisão

manufatureira do trabalho. No primeiro caso por haver separação de unidades de produção independente, no segundo caso, por haver a decomposição de um processo produtivo em tarefas distintas atribuídas a diferentes pessoas.

Como assinala MARX (1978):

"Portanto, quanto mais o trabalhador se apropria do mundo exterior, da natureza sensorial, através do seu trabalho, tanto mais ele se priva de meios de vida (Lebensmittel) segundo um duplo aspecto, primeiro, que cada vez mais o mundo exterior sensorial cessa de ser um objeto (Gegenstand) pertencente ao seu trabalho, um meio de vida do seu trabalho; segundo, que cada vez mais cessa de ser meio de vida no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador."

Isto decorre do relacionamento do trabalhador com o produto de seu trabalho como um objeto alheio. E quanto mais o operário se gasta trabalhando, mais forte se torna o mundo objetivo alheio, ou seja, o mundo que ele cria através do trabalho e mais fraco se torna ele próprio, seu mundo interior; pois menos coisas lhe pertencem. O trabalhador coloca a sua vida no objeto, mas agora ela não pertence mais a ele, e sim ao objeto. O trabalho enquanto atividade humana e que assegura a dominação do homem sobre a natureza e sua superioridade frente ao mundo animal, foge ao trabalhador por não mais lhe pertencer, pois este não executa seu trabalho,

mas um trabalho vendido e alienado, porque foi disposta por um dado tempo sua força de trabalho.

A alienação se mostra também no ato de produzir. O produto é a síntese provisória do processo, é a exteriorização. Essa exteriorização consiste em que o trabalho é alheio ao trabalhador, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre. Daí que o trabalhador só se sente junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. O seu trabalho deixa de ser voluntário e passa a ser compulsório. Por conseguinte, não se relaciona à satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Esse trabalho representa um auto-sacrifício e tão logo não exista nenhuma forma de coerção, se foge do trabalho através dos mais variados motivos.

A força de trabalho é uma mercadoria que o trabalhador (seu proprietário) vende ao capital a fim de assegurar os meios necessários à sua sobrevivência. Esta força de trabalho é uma mercadoria alienada a outrem. O que o operário produz para si próprio não é o produto final de seu trabalho, mas tão somente o seu salário. O valor que o operário produz é inversamente proporcional àquilo que a ele pertence ou àquilo aceito em forma de pagamento.

MARX e ENGELS (1981) observa que a indústria moderna não tem um processo de produção definitivo. Sua base técnica é revolucionária enquanto a de todos os outros modos de produção anteriores era alicerçada no conservadorismo. Utilizando de maquinaria e de outros métodos, a indústria revoluciona não só a base técnica da produção, mas as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de produção.

A esse respeito, o autor cita no Manifesto do Partido Comunista de 1848:

"A burguesia (entendida como classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores de trabalho assalariado) não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, por conseguinte todas as relações sociais. A conservação, sem alterações, do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira de existência de todas as anteriores classes industriais. O permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época burguesa de todas as outras."

Enquanto mercadoria, a força de trabalho estabelece a separação do trabalhador dos meios de produção, o processo de trabalho reúne-os novamente. Esta reunião se dá através do capital com a finalidade de atingir os objetivos do capital.

"O capital reúne os meios de produção e a força de trabalho e põe-nos a trabalhar, mas o faz de uma forma que é determinada pelo objetivo da valorização, de maximizar a produção de mais-valia e tanto quanto

*possível, de eliminar todos os outros objetivos potencialmente conflitantes."*⁸

É, portanto da natureza da indústria moderna condicionar o trabalhador nos seguintes aspectos: variação do trabalho, fluidez da função e mobilidade em todos os sentidos. Dessa forma, o trabalhador se sente constantemente ameaçado de ser-lhe retirado o meio de subsistência e torná-lo, com sua função, parcelar, supérfluo.

Assim, a divisão do trabalho em partes menores levou à criação das especialidades produtivas com operações separadas e limitadas tornando os trabalhadores incapazes de realizar totalmente qualquer processo completo de produção. Este procedimento tem como conseqüências imediatas para o trabalhador o barateamento da capacidade de trabalho pela decomposição em seus elementos mais simples; a perda do referencial daquilo que é produzido e a divisão dos ofícios em partes individuais. Simultaneamente a abstração da destreza e do meio se faz completa, tornando-a necessidade total da dependência e da relação de intercâmbio dos homens para a satisfação de outras necessidades.

O trabalho, no âmbito do processo de produção capitalista, vai se consubstanciando através de leis imanentes a esse modo de produção onde a subordinação técnica

⁸BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP, In: Thomáz Tadeu da SILVA. Trabalho, educação e prática social, p. 17.

do operário ao andamento uniforme da indústria; desenvolvendo o modo de supervisão desse trabalho, dividindo ao mesmo tempo as funções entre trabalhadores manuais e supervisores do trabalho; tudo isso sob o comando de um gerente.

As organizações sociais ao se movimentarem provocam mudanças em várias instâncias. No âmbito do capitalismo essas mudanças, de modo geral, são determinadas pela necessidade de garantir o processo de acumulação do capital. Assim, O'CONNOR (1984) e GAMBLE (1988), dentre outros sociólogos apontam para mudanças ocorridas na base do processo de acumulação do capital, a partir das sucessivas crises do capitalismo internacional iniciadas na década de setenta. Essas mudanças são capitaneadas por vários países capitalistas, entre eles os Estados Unidos e Inglaterra através de um novo movimento político ao qual os sociólogos têm chamado de Nova Direita.

Entre os vários posicionamentos existentes sobre a forma de redefinição das bases do processo de acumulação capitalista contemporâneo, os maiores debates têm se concentrado em torno do neoliberalismo. Os elementos chave para essa nova ordem estariam embasados em três pontos, a saber:

- 1 fortalecimento do Estado com a concomitante queda de suas responsabilidades, ou seja, redução do nível de

interferência do Estado com o aumento da participação da iniciativa privada.

2 atuação da livre iniciativa com operação num mercado aberto internacional.

3 tratar todas as atividades como mercadoria e reguladas pelo mercado consumidor (inclusive a educação).

Com a introdução de novas tecnologias e o aumento da taxa de exploração da classe trabalhadora, importantes aspectos do processo de trabalho têm se modificado afetando a própria geração de tecnologia, o papel desempenhado pelo Estado, a composição da classe trabalhadora e a educação. A mudança da base técnica provocou mudanças em função da organização da classe trabalhadora e pela concorrência intercapitalista. São exemplos destes movimentos a microeletrônica e as tecnologias de grupo no interior da produção. Dessa forma, o Taylorismo e o Fordismo, baseados na linha de produção já não respondem de forma satisfatória à mudança da especialização de postos de trabalho, e à separação das fases da produção. É requerido do novo trabalhador, maior competência interpessoal.

Na organização taylorista/fordista, os postos de trabalho não requeriam mão-de-obra com refino de instrução. Devido às novas necessidades do setor produtivo, o fator

instrução passou a ser tratado em conformidade ao atendimento de novas propostas de formação de mão-de obra. Conforme FREITAS (1991), o atual interesse do Brasil em atacar a questão do analfabetismo, pode ser indício destas transformações na base material da organização social. De acordo com o autor, é possível que o trabalho pedagógico seja dirigido por um neotecnicismo, que implicaria na "avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações, revisão curricular". O problema da educação, nesta visão, assume dois aspectos: o político e o técnico.

Isto posto, foi nossa intenção buscar o entendimento do processo de trabalho na sociedade capitalista assim como as transformações que vem ocorrendo, para num segundo momento, passarmos a tratar da relação sociedade-escola dentro de uma visão de organização do trabalho pedagógico.

3.2.2 O trabalho pedagógico.

Falar da educação enquanto fenômeno histórico implica refletir sobre a cultura, na medida em que se vai mencioná-la em algum momento, recorrendo a uma definição abrangente que a educação é transmissão de cultura.

A cultura pode ser visualizada no mundo transformado pelos homens. Isto sugere a necessidade de fazer referência às relações dos homens com a realidade que os cerca e da qual fazem parte e que se chama mundo.

Os seres da terra, deste mundo, vem se transformando e adaptando durante milhares de anos. A maioria deles não atingiu o estágio de transformar o mundo. O homo sapiens sapiens - ser bio-cultural, o atingiu. Nesta relação, bio-cultural, o trabalho desempenha um fator predominante. O homem faz cultura através do trabalho, transforma o mundo e cria sua história.

As sociedades se organizam com base na produção da vida material de seus membros e das relações daí decorrentes. A cultura desempenha dois papéis importantes: enquanto patrimônio dos sujeitos e enquanto elemento de sustentação da sociedade. Por isso, tem necessidade de ser preservada e transmitida, o que é feito pelas instituições sociais.

A educação presente nas instituições de ensino tem um importante papel no processo de transmissão da cultura.

Na sociedade contemporânea a estrutura da organização do trabalho configura o processo educativo, a tarefa da educação escolar. Atualmente o trabalho é caracterizado pelo trabalho assalariado. Neste processo, o homem (assalariado) vende a

sua força de trabalho, por uma determinada quantia em dinheiro a outro homem (patrão), proprietário dos meios de produção, que possui o capital.

Esta característica da sociedade capitalista sustenta uma contradição básica - aquela que se dá entre o capital e o trabalho. Este antagonismo faz com que os homens se apresentem desiguais na sociedade. Esta desigualdade se traduz nas características assumidas pelo trabalho - trabalho manual e trabalho intelectual.

De acordo com ENQUITA (1989), a divisão do trabalho (manual e intelectual) tem grande repercussão no interior da escola a medida que orienta a concepção de conhecimento, separando, portanto, o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Esta ruptura se consolida com a separação entre a teoria e a prática. Isto se estende de forma bastante marcante na sua organização curricular.

No trabalho assalariado o trabalhador perde a capacidade de decidir sobre o que produzir, a criança escolarizada perde a capacidade de decidir sobre o que e como aprender. O conteúdo da aprendizagem, as metodologias entre outros, são determinados por outras pessoas que podem ser professores, diretores ou fabricantes de material escolar. Assim, os interesses subjetivos do aluno são desconsiderados em nome dos supostos interesses da sociedade, neste caso representada

pela escola. A prática da avaliação faz com que a atual organização do trabalho pedagógico se imponha de forma autoritária.

No modo de produção capitalista o trabalhador não vende o resultado do produto do seu trabalho, mas sua força de trabalho, sua capacidade de trabalhar durante determinado tempo. Desse modo, ao vender a força e trabalho, o trabalhador perde a capacidade de decidir a forma como ela será empregada durante o tempo contratado. Assim, os estudantes ao ingressarem na escola, põem sua capacidade de trabalho à disposição da instituição sem participarem das decisões sobre o que será aprendido.

A escola, enquanto instituição na sociedade capitalista, tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante.

Os valores e crenças permeiam as relações em todas as instituições, contudo, encontra na escola um terreno privilegiado para instalar-se, no bojo do saber a ser transmitido.

A acumulação do conhecimento por uma minoria, dá continuidade à valorização e acumulação do capital, que condena grandes massas de trabalhadores à ignorância e à

ocupação de postos de trabalho com menor nível de valorização.

De acordo com CUNHA (1975), a ideologia liberal é o elemento de sustentação do sistema capitalista. As crenças, valores, e idéias se solidificam cada vez mais no desenvolvimento das sociedades capitalistas, sendo utilizado como justificativa das características que apresentam. Assim, as diferenças sociais existentes entre os sujeitos são justificadas com base em princípios que, considerados isolados de um contexto histórico específico, aparecem como inegavelmente verdadeiros, mas que se vistos à luz de uma visão crítica, revelam-se escamoteadores de uma realidade.

BAUDELLOT e ESTABLET (1975), ressaltam a importância da análise da separação dos alunos em duas redes escolares (a primária-profissional e a secundária-superior) ao admitirem que aí está assegurada a repartição de indivíduos nos dois polos da sociedade e que assegura uma função política e ideológica de ocultação da ideologia burguesa. Este tipo de ideologia se dá através de temas e valores apresentados de várias formas tais como: o saber, a verdade, a cultura, o gosto, etc.. Outro nível de inculcação da ideologia está regulamentado pelos rituais, pois o que é explicitado ocorre nas práticas, nas quais se realiza. Este processo não se dá

de forma harmônica, mas sim em contradições com confrontos de interesses de classes.

FREITAS (1991), trata da reprodução dos mecanismos sociais no interior da escola e da atuação da avaliação como meio de seleção, apontando as várias maneiras como se apresenta, a saber:

a) *A auto-eliminação ou evasão.*

É aquela praticada pelo próprio aluno ao sair do sistema de ensino, uma vez que sabe que será banido logo que se submeta aos exames.

b) *A eliminação adiada.*

É caracterizada quando o aluno é relegado a profissões menos nobres buscando se manter no sistema de ensino. Este tipo de eliminação é também uma forma de manutenção do aluno no sistema de ensino, ainda que não seja na escola ou no curso desejado. Esta característica pode ser encontrada também em BOURDIEU e PASSERON (1975).

c) *A eliminação por privação.*

Neste caso os indivíduos não chegam a ingressar no sistema de ensino.

d) *Manutenção propriamente dita.*

Esta é entendida como sendo a manutenção constante do aluno no sistema de ensino.

Dessa forma há um modelo teórico de compreensão que vê a educação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, onde o autoritarismo é necessário para a garantia deste modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se autoritária, podendo se fazer presente nas atividades escolares de modo formal ou informal.

A eliminação formal requer os exames para referendá-la. A eliminação informal se caracteriza através da evasão escolar. Esta última, ocorre no currículo oculto da escola.¹⁰

BROADFOOT (1979), ao estudar as origens da avaliação formal na Inglaterra e país de Gales, observou que foram

¹⁰De acordo com P. BOURDIEU e J. S. PASSERON, o currículo oculto corresponde aos aspectos da vida escolar que não fazem parte do ensino formal, mas que são altamente instrumentais na socialização de alunos em atitudes e formas de comportamentos apropriados.

levadas em consideração forças econômicas e sociais que conduziram à instituição de vários tipos de mecanismos de controle de qualidade em educação e ao desenvolvimento da avaliação educacional. A divisão da sociedade em classes teve repercussão direta sobre a função avaliativa exercida na passagem dos alunos de um grau para outro. Menciona que antes do século XIX os papéis sociais, ocupacionais e pessoais eram determinados pelo nascimento, sendo a escolarização irrelevante para o processo de seleção ocupacional, mas importante para oferecer experiências diversificadas e preparar para diferentes estilos de vida.

Tal fato, com relação à educação, se torna evidente na escola brasileira em todos os seus níveis. O discurso liberal permeia, entre nós, as propostas oficiais. Sendo a escola a transmissora do saber sistematizado e historicamente acumulado, ela deve ser fonte de apropriação da herança social pelos que estão no seu interior. Entretanto, constata-se na escola brasileira dois lados opostos: de um lado grande parte da população está excluída do processo educativo formal, e do outro, à maioria que freqüenta a escola não tem sido oferecido condições para a apropriação do conhecimento.

A relação escola-sociedade deve ser analisada de modo crítico, no sentido de que se evidenciem os mecanismos determinantes da prática educativa. De um lado, encontramos o

otimismo pedagógico vendo a escola como alavanca social, onde a escola acabaria com os males sociais. De outro lado, contrapondo-se a esta concepção, há o pessimismo pedagógico. Seus defensores procuram chamar atenção apenas para a questão da reprodução. Assim, a escola estaria impotente diante da sociedade com tantas limitações.

A escola está inserida na sociedade, nem com autonomia absoluta diante dos fatores estimuladores das mudanças sociais, nem numa relação de subordinação absoluta que a converte em mera reprodutora do que ocorre em nível mais amplo da sociedade. A escola mantém com a sociedade uma relação dialética onde há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições constituintes do social. É por isso que podemos verificar que a escola tem ao mesmo tempo fator de manutenção, ela transforma a cultura. A organização do trabalho (inclusive o trabalho pedagógico) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada.

3.2.3 Avaliação: a legitimação do fracasso escolar.

SOUSA (1986), em seu estudo sobre a avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau, enfoca as concepções subjacentes à legislação, à teoria e à prática.

Sob o ponto de vista legal, verificou-se que a avaliação consiste em julgar o desempenho do aluno de forma imparcial e objetiva, a partir do cômputo de acertos e erros apresentados nas questões de provas e exames. Em um segundo momento, a avaliação passou a ser caracterizada como um julgamento do desempenho do aluno tomando como base os objetivos propostos.

Nas considerações referentes à prática avaliativa, SOUSA (1986) diz que, ao que parece, as práticas são determinadas pelas concepções de mundo, educação e ensino. Não observou posturas que pudessem se contrapor à essência do que é preconizado pela teoria e legislação educacionais.

A esse respeito, LIBANEO (1984), diz que:

"(...) a escola pode exercer um papel de democratização ou negação do saber, dependendo da forma como organiza o trabalho pedagógico; no primeiro caso contribui para a transformação da situação de classe dos dominados, no segundo, para reafirmar a condição de classe dos mesmos."

Corroborando esta posição, SNYDERS (1981), mostra que a escola pode ou não constituir uma ameaça ao conservantismo e às situações estabelecidas.

"A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia da transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também é ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação."

LIBANEO (1984) diz que a escola tem sido criticada por não corresponder aos ideais da escola moderna, exceto para um reduzido número de pessoas, e por não criar outras perspectivas de valor social. Havendo, portanto, fortes indícios de que a escola tem como função principal, em qualquer sociedade, o ensino de conhecimentos e técnicas de base necessários à vida social.

De acordo com o mesmo autor, as classes menos favorecidas reivindicam a escola, considerando que é através dela que buscam extirpar a falta de conhecimentos e habilidades básicas, os quais representam uma limitação social para melhorar suas condições de vida. A escola é, portanto, socialmente necessária como lugar de instrução e como meio de formação, onde exerce a mediação sociopolítica, na medida em que veicula modelos e ideais sociais.

As preocupações expressas nos trabalhos de GOLDBERG (1980) e OTT (1983), dão conta das várias raízes da avaliação

educacional, suas facetas e suas conseqüências. Dentre as principais idéias apresentadas sobre avaliação da aprendizagem, predomina o seu caráter discriminatório. Ao mesmo tempo, permite verificar como pode se constituir em mecanismos de criar incompetências, de fazer o aluno se desconsiderar e de aceitar posições de inferioridade, ou seja, legitimar o fracasso do aluno.

A esse respeito, SOUZA (1989), nos trás algumas reflexões sobre as teorias que explicam o fracasso escolar de crianças das classes populares.

a) *A teoria do dom*

Esta teoria explica as causas do fracasso escolar através das características individuais do aluno. Postula que cada um de nós nasce com aptidões para realizar determinadas tarefas e não outras. Logo, se há algum fracasso, este se deve ao aluno devido a falta de elementos indispensáveis ao bom aproveitamento dos ensinamentos escolares. Essa teoria influenciou o trabalho pedagógico através da divisão de crianças em grupos homogêneos, seleção entre aqueles que aprendem com facilidade e aqueles que aprendem com dificuldades, com o encaminhamento dos menos aptos para atendimento psicológico ou pedagógico.

b) *A teoria da carência cultural*

Esta teoria se sustenta em duas versões. A primeira é baseada na idéia de que os indivíduos das classes desprivilegiadas vivendo em um ambiente carente, geram deficiências pessoais motoras, perceptivas, afetivo-emocionais, de linguagem, e outras que impedem a inserção social adequada.

As crianças provenientes desses segmentos são consideradas carentes, deficientes porque não têm conhecimentos, habilidades, respostas adequadas ao nível intelectual suficiente para sair-se bem na escola.

A segunda versão propõe que havendo um pluralismo cultural com a dominância dos valores, padrões e saberes da classe média sobre as demais, há disparidades e conflitos entre os valores e padrões culturais destes grupos e o sistema sócio-cultural mais amplo. Assim, os indivíduos pertencentes a estes grupos privados psicossocialmente teriam uma cultura que seria desconsiderada e desvalorizada pelas instituições sociais e portanto, pela escola. Com efeito, estaria aí a causa do fracasso escolar das crianças das classes desprivilegiadas.

Para solucionar o problema da dificuldade de escolarização das crianças, os Programas de Educação

Compensatória tentam adequá-las às exigências da escola. Esses programas têm como proposta desenvolver hábitos de pensamentos, habilidades e estilos de linguagem que seriam necessários para essas crianças obterem sucesso na escola.

Dentre os programas preventivos voltados para a educação pré-escolar, temos os que foram implantados pela Prefeitura de São Paulo, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), na década de 70; os materiais produzidos para a estimulação precoce de crianças pré-escolares; os trabalhos de ensino e pesquisa da Prof^a Geraldina Porto Witter (USP); o "Programa Alfa" de alfabetização de Ana Maria Poppovic (FCC) e mais recentemente o programa de Antecipação de Escolaridade das Escolas Públicas Estaduais Paulistas. Outro grupo de programas objetiva remediar os casos de crianças que já estão na escola de 1º grau. Nessa categoria estão inseridos os programas nutricionais (merenda escolar) e os grupos de reforço da aprendizagem.

Essas teorias deixaram suas marcas mais recentes em outros programas como o caso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro e mais recentemente em São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), a Jornada Única e a Escola Padrão em São Paulo e por último os CIACs criados pelo governo federal.

As duas teorias apresentadas não levam em consideração a natureza sócio-política e econômica. As análises são voltadas para as condições da criança, da família, a pobreza e da cultura deixando de dar ênfase à escola com seus processos e práticas escolares que aí se desenvolvem. O alvo das atenções é o aluno problema, tentando a sua integração ao sistema escolar. A qualidade do ensino oferecido assim como os fatores que interferem no processo de escolarização das crianças, não são questionados. A escola tenta por todos os meios disponíveis fazer com que os alunos se adequem a ela, entretanto a recíproca não se faz verdadeira.

Consideramos este um sério problema nos programas de aprendizagem, pois o tempo para a escola ministrar os conhecimentos é fixo enquanto que o tempo para a aprendizagem do aluno é variado, pois nem todos têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Os alunos que não se enquadram vão ficando à margem do processo educativo. A seleção é feita através dos meios disponíveis para a avaliação.

Há outros propósitos que efetivamente concorrem para as discriminações, tais como: favorecer a concorrência, premiar, dar notas e honrarias. É dada ênfase na aprendizagem dos conhecimentos já constituídos, em detrimento da produção e da reflexão, o que indica uma forte influência dos princípios da escola liberal e conservadora respectivamente. Dessa forma, o

trabalho escolar visa a formação de elementos passivos diante de suas realidades e encontra na avaliação o meio eficaz para esse processo de alienação.

3.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

Prolegômenos

Para fazermos o percurso histórico da avaliação da aprendizagem em Educação Física, entendemos ser necessário recuperarmos o contexto em que os fatos ocorreram e que estão influenciando o modo de produção do conhecimento nesta área.

Para tanto, retomaremos alguns acontecimentos ocorridos no final do século XVIII, logo após a revolução burguesa, momento em que começam a ser formuladas na França, as teorias do determinismo racial. Nela, a adesão anticlerical e cientificista encontrou menos obstáculos, o que permitiu a emancipação das leis da ciência, fugindo ao controle da igreja.

A doutrina cristã continuava a defender as teses da antropologia monogenista, segundo a qual todos os homens foram criados à imagem e semelhança de Deus e que todos os homens são descendentes de Adão, seu pai comum. Isto fez com

que antropólogos anglo-saxões que defenderam teses naturalistas e poligenistas fossem alvo de perseguições.

No Brasil, os intelectuais começaram a se interessar pelas questões da educação num momento em que o país estava sob um colonialismo cultural, sobretudo da filosofia e da ciência francesas.

Os estudos de Cabanis (1757-1808), médico e filósofo francês são considerados influentes nos meios científicos. Esses estudos defendem teses poligenistas segundo as quais a origem da espécie humana é múltipla, o que lhe autoriza a conclusão de que existem raças anatômica e filosoficamente distintas e por isso mesmo desiguais. Aqui o sentido de desigualdade significa a superioridade da raça ariana frente as outras raças. De acordo com este autor, o físico determina o moral e o cérebro secreta o pensamento do mesmo modo que outros órgãos secretam suas substâncias.

Francis Galton (1822-1911), utilizava a psicologia diferencial - ou seja, a psicologia baseada na investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos - para medir a capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária.

Através da história familiar, Galton publicou o seu primeiro livro, *Hereditary Geminus*, em 1869. Esta obra é um

estudo de homens considerados pessoas brilhantes, onde o autor pretende demonstrar que as aptidões naturais humanas serão herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico.

Na busca da comparação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais, Galton se preocupava com a detecção de pessoas normais e anormais, aptos e inaptos e as ocorrências no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades, enquanto característica distintiva das sociedades de classes.

Galton pretendia fazer uso da eugenia para interferir nos destinos da humanidade, tentando alcançar o aperfeiçoamento da espécie através do cruzamento de indivíduos selecionados para este fim.

HOBBSAWM (1979) conclui que uma das crenças do século XIX admitia que a classe média estava aberta a todas as pessoas, e quem não conseguisse esta façanha demonstrava falta de inteligência pessoal, força moral ou de energia, o que automaticamente o condenava como se todas as suas oportunidades estivessem esgotadas. Entre os supostos inaptos estavam os trabalhadores pobres das cidades industriais.¹¹

¹¹E. HOBBSAWM, A era do capital, 1982, p. 37.

"É importante que tão logo a psicologia começou a acumular dados que mostravam diferenças na realização de testes sensório-motores favoráveis a grupos humanos tidos como inferiores pela ideologia racista, o bom rendimento em processos sensoriais e motores, pouco mais de uma década antes como indicador de alta capacidade intelectual, passa a receber interpretação oposta, isto é, passa a ser tomado como indicativo de inferioridade intelectual." PATTO (1991).

De acordo com a mesma autora, BACHE (1895), ao constatar que brancos eram inferiores a índios e negros em medidas de tempo de reação, não hesitou em afirmar que:

"... é o homem inferior, e não o superior, que reage melhor a estímulos desta natureza, relacionados à ação reflexa secundária. A medida que sua inteligência aumenta, tendem os homens a reagir com rapidez cada vez menor na escala automática: o homem reflexivo é o mais lerdo dos seres."

Conforme as obras circulantes em fins do século XIX, sob o ponto de vista dos fisiólogos, o negro, de acordo como estava organizado, não era susceptível, em igual condição de educação, de ser elevado à mesma altura de inteligência dos europeus.¹²

Essas teorias explicavam o sucesso/insucesso de um povo de acordo com o grau de pureza de sua raça. Desse modo, os estudos de Louis Agassiz e Artur de Gobineau, (1816-1882), tiveram grande influência no pensamento eugênico brasileiro.

¹²Cf. Leon POLIAKOV, O mito ariano, 1974 p. 199.

Gobineau entendia o insucesso das civilizações a partir do processo de miscigenação a que se submetiam. De acordo com o autor, o declínio de uma civilização é fruto da mistura de sangue. Assim, considerava que dentro deste processo, somente a raça ariana poderia ser considerada pura.¹³ Em 1854 publicou um ensaio sobre as desigualdades das raças humanas onde pretendia provar a superioridade de sua genealogia.

Dessa maneira, é possível entender os entraves que o Brasil tinha por resolver com a sua etnia formada basicamente por índios, considerados selvagens e preguiçosos, pelo português, que na europa não figurava como um povo adiantado e por negros e mestiços, tratados como inferiores moral e intelectualmente.

A nova concepção de homem enfatizava o aprimoramento físico e moral, necessários à construção nacional.

No início do século, havia uma preocupação constante com o processo de depuração racial. Tal fato, era decorrente da consciência do atraso nacional frente aos países europeus que nos serviam de modelo.

As teorias racistas encontraram na teoria evolucionista elementos para a sua afirmação e tornou-se elemento marcante

¹³Id. Ibid, p. 217-218.

para a consolidação desse pensamento discriminador. A teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do darwinismo social e serviu para justificar a hierarquia social operada no interior da nova ordem social.

O determinismo racial, a supremacia de determinados grupos sociais sobre outros e a importância dada aos critérios físicos e biológicos são elementos característicos dessa teoria.

No âmbito desta teoria os mais aptos sobrevivem e se reproduzem. Essas temáticas influenciaram a produção do conhecimento nas décadas subseqüentes.

Na França, em meados do século passado, Augusto Comte afirmava que a elite ou a vanguarda da humanidade era constituída pela raça branca da Europa Ocidental. Para ele existia três raças distintas: a branca, a qual atribuía a inteligência; a amarela, portadora dos dons da atividade e a negra, movida principalmente pela afetividade. Com efeito, a concepção de homem, sociedade e educação deveria ser apreendida sob uma visão de mundo naturalista e biológica. Esses elementos serviram de base para a formulação da teoria positivista.

Calcado nos princípios da observação, experimentação e comparação, o positivismo tem o seu modelo de conhecimento baseado na Física, mas sobretudo na Biologia e na História Natural. De acordo com esta teoria, o sujeito enquanto conhecedor do conteúdo pode controlar com certo grau de objetividade o objeto do conhecimento, assim como o produto do processo cognitivo.

SCHAFF (1987), considera esse modelo mecanicista. Pois o sujeito é considerado agente passivo, contemplativo e receptivo. Assim, o objeto do conhecimento ao atuar sobre o aparelho perceptivo do sujeito produz o conhecimento, que é o reflexo, cuja origem está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito. As desigualdades sociais são consideradas por esta teoria, como originariamente "naturais".

A influência da teoria positivista

Com a derrocada da monarquia, em fins do século passado, e com a implantação da República, o Brasil insere-se no desejo universal contemporneo de ordem e progresso, tendo como lemas a segurança e o desenvolvimento. Assim, coube à Educação cultivar princípios morais que serviriam futuramente à formação do ser do povo brasileiro na era da tecnologia.

A idéia de ordem e progresso traz em si elementos que se identificam com a hierarquia, a tecnocracia, a organização, a obediência, a elite, a ciência, a técnica, dentre outros, os quais tiveram boa receptividade entre os militares.

A obediência à ordem é enfatizada por Miguel Lemos¹⁴ e explicada como elemento necessário ao desenvolvimento:

"Pela submissão atinge-se o estado de ordem e equilíbrio. Daí que as diretrizes sociais são emanadas da elite como queria Comte. (...) Portanto, o positivismo é a garantia da regeneração da humanidade fazendo prevalecer o triunfo da paz sobre a revolução, pois tal certeza é adquirida cientificamente."

A ênfase à técnica já estava pré-formada nos ideais de Benjamin Constant, introduzidos na Escola Militar em fins do século passado. Essas idéias se alojaram no exército, capacitando-o futuramente a poder assumir o governo da nação.

Com efeito, a regeneração humana é projetada pelo positivismo através da modificação das condições morais e mentais de todos, sem guerras, sem revoluções, sem subversão da ordem, continuando a sociedade dividida entre patrões e empregados, ricos e pobres.

¹⁴Miguel LEMOS, Cartas de M. Lemos a Teixeira Mendes, IV. Apud Antonio Carlos BERGO, O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação, 1979, p. 104.

A forma encontrada para essa "paz social" foi o trabalho, a família e a propriedade, para que o ser humano pudesse ser fixado a um lugar e suportar situações impostas.

"Não há proletário sem família, onde a mulher represente fator de docilidade social. O regime se sustenta nessas premissas."¹⁵

De fato, a idéia repousa no aspecto de que o homem que tem família necessita de residência fixa e estável, tendo o trabalho como garantia dessa conquista. Dessa forma, havendo uma dependência dos filhos em relação aos pais, da mulher em relação ao marido e deste em relação ao patrão, está formada a cadeia necessária à "paz social".

Segundo BERGO (1979), a evolução nacional se processa com vistas a integrar o Brasil no quadro sociológico traçado por Comte. Isto pode ser verificado nas campanhas relativas ao seu desenvolvimento econômico, à incorporação do proletariado urbano e rural, a política internacional propugnando pelo anticolonialismo e pelo princípio da não intervenção da autodeterminação dos povos.¹⁶ O Brasil, ao caminhar rumo ao desenvolvimento segue pela industrialização

¹⁵MENDES, R. Teixeira MENDES Apud Antonio C. BERGO, op. cit. p. 106.

¹⁶Antonio Carlos BERGO, O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação. 1979.

crescente traduzindo o lema ordem e progresso para a segurança e desenvolvimento executado por antigos seguidores do Positivismo, os militares.

Para Augusto Comte, a idéia de progresso tinha como um dos pilares o seu embasamento na fisiologia, dada a importância que ela tem na física social. A fisiologia como ciência era fundamental na influência do caráter positivo.¹⁷

Outra influência marcante no pensamento sociológico brasileiro é atribuída a Émile Durkheim, pensador do liberalismo em sua segunda fase, formulou a epistemologia positivista. Teve influência marcante na maior parte da produção da sociologia e psicologia funcionalistas, ambas com forte penetração no pensamento educacional brasileiro.¹⁸

De acordo com WARDE (1984), Durkheim concebeu a educação como formação moral e secular. Desse modo, sintetizou uma concepção de educação voltada à sustentação do capitalismo nas formações sociais cujo embate entre as forças fundamentais o colocava em permanentes desequilíbrios. Viu a educação escolar como forma preventiva de neutralização dos embates.

¹⁷Ver a esse respeito Auguste COMTE, Opúsculos de filosofia social, p. 130.

¹⁸Cf. Miriam Jorge WARDE, Liberalismo e educação. Tese de doutorado. 1984, p. 106.

Durkheim seguia as idéias de Saint-Simon. Acreditava na sociedade industrial como fator de unificação dos homens. Essa nova sociedade permitia um tipo de solidariedade superior a qual chamava de orgânica (por oposição à mecânica, das sociedades pré-industriais), na qual os conflitos são tidos como anormais. Na sociedade industrial preconizada por Durkheim a divisão social do trabalho correspondia à divisão de funções que permite a cada um desempenhar aquilo que lhe foi destinado complementando o trabalho do outro.

Dentre os sociólogos durkheiminianos Fernando de Azevedo é de interesse particular para a Educação Física, por ter sido um dos autores de grande influência no pensamento nacional nas primeiras décadas deste século.

Fernando de Azevedo em suas obras - Da Educação Physica (1915) ^{1º} e Antinous (1920).^{2º} discute em seu escopo a regeneração física, moral e eugênica do povo. Essas obras têm como base as ciências biológicas e dão ênfase à presença

^{1º} Fernando de AZEVEDO, Da educação physica: o que ela é, o que tem sido, o que deveria ser. São Paulo/Rio de Janeiro. Weiszflog Irmãos. 1915 Apud Sonia de Deus Rodrigues BERCITO, "Ser forte para fazer a nação forte"- a educação física no Brasil (1932-1945), 1991, p. 21.

^{2º} _____ Antinous - estudos da cultura atlética. São Paulo/Rio de Janeiro. Weiszflog Irmãos. 1920. Apud Sonia de Deus Rodrigues BERCITO, Op. cit. pag. 21.

do médico na escola e à relação exercício físico e saúde como causa e efeito, dentro de um modelo médico-higienista.

Essas características ainda se encontram em vigor na legislação básica (Lei 5.692/71), na bibliografia de maior expressão na área assim como nos anais de eventos científicos e no currículo de formação de profissionais.

A contribuição dos cursos de pós-graduação

Outro fator decisivo na consolidação do processo de conhecimento da avaliação da aprendizagem em Educação Física, foi a criação dos cursos de pós graduação no país. Nesse sentido, o processo de criação, estruturação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação possibilitou a implantação de políticas educacionais que interferiram diretamente na construção do conhecimento. Isto pode ser constatado a partir da segunda metade dos anos setenta.

Nesse período, o Brasil atravessava um quadro de dificuldades nas áreas política, social e econômica. A Educação Física se prestou à propaganda oficial dos governos militares usando os eventuais êxitos esportivos como demonstração da competência do regime, ao mesmo tempo em que desviava a atenção da população das violações cometidas aos direitos humanos.

Apesar desse prestígio aparente, a Educação Física se encontrava em uma situação desconfortável quanto aos indicadores de qualificação profissional. Na primeira metade da década de 70 o corpo docente das universidades brasileiras era composto por 53% de graduados; 26,24% de especialistas; 10,04% de mestres e 10,06% de doutores. (HAUSSMAN & HAAR, 1978, pág. 93, Apud FARIA JUNIOR, 1987, Pág. 58.).

Para resolver o problema, o Departamento de Educação Física e Desportos (DED/MEC), cria, através da Portaria Nº 168/75, o Grupo de Consultoria Externa (GCE) para analisar a situação do ensino de Educação Física assim como propor medidas que proporcionassem a implantação da pós-graduação.

Dentre as diversas medidas adotadas, o GCE/DED/MEC propôs a titulação de professores brasileiros atuantes no ensino superior fora do país, como também indicava que, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fossem contratados especialistas estrangeiros para assessoramento dos programas de pós-graduação no Brasil. Dessa forma, o programa visava atender à necessidade de qualificação do corpo docente para atuar na formação profissional a nível dos cursos de graduação, como também implementar novos cursos de pós-graduação no país.

De acordo com SILVA (1990), o programa de pós-graduação americano foi o escolhido para qualificar os professores brasileiros no exterior.

O intercâmbio Brasil-Estados Unidos tem repercussões na reprodução do modelo de pós-graduação nesta área como também em todo o programa de Educação Física brasileiro. Assim, o DED alocou recursos em infra-estrutura que pudesse propiciar a transferência de tecnologia e compra de equipamentos e laboratórios para a realização de pesquisas.

Isto significa dizer que estávamos importando também uma concepção de Ciência, Esporte e Educação Física. Com efeito, é fixado um formato na produção do conhecimento nessa área baseado no aspecto biológico da Educação Física e do Esporte de caráter mecânico e anátomo-fisiológico, reduzindo a motricidade humana ao caráter de rendimento e de melhoria da aptidão física. Verifica-se neste período o investimento do governo na instalação de laboratórios de fisiologia do esforço: o LABOFISE na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o CIPEF na Universidade de São Paulo e o LAPESC na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fora do âmbito das universidades foi criado o LAFISCS, atual CELAFISCS.

Os três primeiros programas de pós-graduação criados no país foram o Mestrado em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), em 1977, da Universidade Federal de Santa

Maria (UFSM), em 1979, e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1980. Os modelos desses programas seguem o modelo da pós-graduação americana, assim como muitos profissionais que formaram seus quadros foram titulados nos Estados Unidos.

Não obstante a referida concepção encontrada nos cursos de pós-graduação, não podemos deixar de considerar a coexistência de outras tendências na Educação Física, embora não fossem dominantes, tais como as concepções "biopsicológicas", "populares", e de "Esporte para Todos".

De acordo com o que foi citado anteriormente, os programas de pós-graduação objetivaram, também, a qualificação de profissionais para atuarem nos cursos de graduação em Educação Física.

De acordo com GEBARA (1988), houve um crescimento substancial na quantidade de cursos de graduação em Educação Física no Brasil. Tomando como exemplo o Estado de São Paulo em duas décadas (1968-1988), foram criados 36 cursos de graduação. De fato, no Brasil haviam 14 cursos de graduação em 1969, e chegaram a 87 em 1975.

Influenciados pelos programas de desenvolvimento da aptidão física dos americanos e pelo conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação, os cursos de Educação Física, no

Brasil, também passaram a trabalhar visando resultados semelhantes, ou seja, dando ênfase à aptidão física.

Em 1954, Kraus publicou nos Estados Unidos um número de testes mínimos de aptidão muscular junto com dados que mostraram que as crianças americanas eram fisicamente inferiores às suas contemporâneas européias. Com base nesses estudos, houve um renovado interesse pela medição e desenvolvimento de programas de aptidão física nas escolas elementares americanas. Através da AAHPERD, atualmente este tipo de teste é bem popular na rede escolar americana.

No Brasil, com a inclusão de estudos relacionados a medidas e avaliação nos currículos dos cursos de Educação Física, os testes de aptidão física passaram a ser divulgados de forma sistematizada nesses cursos assim como na bibliografia em circulação. Observa-se que as publicações nos periódicos e anais de eventos científicos na área de Educação Física têm nesses estudos a principal fonte de produção do conhecimento.

A forma como vem sendo tratada a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física, no Brasil, decorre das limitações impostas pelo entendimento que ela tem assumido perante os profissionais desta área.

De acordo com FARIA JUNIOR (1989), os estudos sobre avaliação em Educação Física têm sido norteados por um único

paradigma - o paradigma docimológico clássico,²¹ cujas referencias recaem sobre os métodos e técnicas que têm por finalidade estabelecer critérios com fins classificatórios e seletivos. Dessa forma, a avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física tem sido direcionada para a aplicação de testes, coletar medidas, selecionar e classificar alunos.

FERREIRA (1984), verificou, em seus estudos, que as tentativas de entender e explicar a avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física, padecem de sérias limitações. Tal fato ocorre a partir do entendimento da avaliação considerada em si mesma e ainda pela busca desse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas e culturais) clássicos e tradicionais, que apresentam restrições para a sua compreensão.

²¹De acordo com Henri PIERON (1963), a docimologia, como campo científico, é conceituada como "o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e dos examinados." De acordo com Noizet e Bonniol (1969), divide-se em sub-áreas como a docinomia, centrada em aspectos prescritivos da docimologia; a doxologia, proposta por Guillaumin (1968), estuda sistematicamente o papel desempenhado pela avaliação na educação escolar; e a docismática, que segundo Landsheere, (1979), se ocupa com a técnica dos exames.

A avaliação tem servido para atender a exigências burocráticas da escola ou da legislação vigente ou para selecionar alunos com fins competitivos. O foco central do processo avaliativo é voltado para a meritocracia, o esforço individual e com finalidade seletiva:

"a) o foco do ensino da Educação Física tem sido o esporte. Ou seja, o sistema esportivo é que tem determinado fortemente o que acontece na Educação Física;

b) os objetivos estão voltados para promover o treinamento para o esporte, transformando-o em trabalho com vista ao alto desempenho;

c) as fontes para informação para a Educação Física têm sido técnicas e habilidades esportivas e o conhecimento dos mecanismos psicofisiológicos do treinamento desportivo;

d) a principal fonte de normas e sanções é a performance e a vitória esportivas, bem como as competições e classificações por desempenho;

e) a concepção do professor é o de controlador, treinador, técnico;

f) a concepção do aluno é de um atleta em potencial, objeto do treinamento;

g) sobre metodologia do ensino, entende-se esta como modelo referenciados em desempenhos ideais, predominando os procedimentos diretivos, ou seja iniciativas centradas no professor;

h) a concepção de atividade física convencional, baseada no esporte institucionalizado, competitivo;

i) o principal critério de avaliação é o modelo de desempenho pré-determinando sucesso em competições, ênfase na avaliação somativa."

Esta ênfase tem servido para ocultar e mesmo confundir importantes reflexões sobre a avaliação, reforçando o seu caráter disciplinador, seletivo e meritocrático que a mesma assume na escola. Este fato se consolida através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso e por conseguinte a discriminação.

Os motivos para a escassez de bons exemplos de avaliação em Educação Física, provavelmente residem no fato de que os professores recebem em seu processo de formação orientações insuficientes para conduzir suas atividades.

A esse respeito FENSTERSEIFER (1986), aponta como um dos problemas dos cursos de graduação em Educação Física, as abordagens pouco científicas no processo de formação dos profissionais.

MEDINA (1983), ressalta que houve um crescimento desordenado das escolas de Educação Física na década de 60, sem maiores preocupações com a formação do profissional, incapaz de perceber claramente as finalidades de sua tarefa.

O autor prossegue, dizendo que, os currículos das escolas de Educação Física não contemplam discussões relevantes sobre a cultura do corpo, formando profissionais alheios aos assuntos que dão conta da realidade sócio-política e econômica do país e que apenas reproduzem os valores que lhes são transmitidos na escola.

O Conselho Federal de Educação, ao orientar a reestruturação dos cursos de graduação, para a delimitação de um perfil acadêmico-científico para a formação em Educação Física, apontou como problemas fulcrais as abordagens pouco científicas verificadas no processo de formação dos profissionais assim como na produção do conhecimento.²²

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), também identificou algumas limitações pertinentes à área do conhecimento em Educação Física; dentre estas cita o conhecimento limitado dos pesquisadores quanto aos incentivos de pesquisa, a ausência de tradição de pesquisas na área, grande pulverização de linhas de pesquisa, poucas publicações em periódicos, poucos periódicos em circulação, pouca constância dos periódicos existentes na área, pouca rigorosidade do corpo editorial, pequeno número

²²Conforme relatório do Sr. Conselheiro Mauro Costa RODRIGUES, Parecer nº 217/87. Aprovado em 11.03.87. Processo nº23001/83-1.

de bibliografia em circulação, indefinição do conteúdo específico da área.²³

CUNHA (1989), ressalta a falta de matriz teórica que possa conduzir a Educação Física, e que o esporte, ainda hoje um de seus sustentáculos, é dominado por outros profissionais que fazem ciência.

"A Educação Física vive do que lhe empresta a biologia (mas há biólogos); a psicologia (mas há psicólogos), a sociologia (mas há sociólogos), a pedagogia (mas há pedagogos), o que torna difícil encontrar nela rigor científico."

O autor propõe a criação de uma verdadeira comunidade científica que possa tirar a Educação Física do imobilismo, através de novos conceitos teóricos que estejam de acordo com uma prática a partir dela, e assim fornecer os elementos indispensáveis para uma transformação.

GO TANI (1988), cita dois pontos como problemáticos na Educação Física: a falta de um corpo de conhecimento e o problema da fragmentação do conhecimento.

²³Id. Palestra proferida na Conferência Nacional de Desenvolvimento Científico em Ciências do Esporte/Educação Física, SBFC, São Paulo, 1992.

BRACHT (1989), aponta alguns problemas que considera graves, dentre estes são citados: a falta de um estatuto epistemológico e a falta de teorização.²⁴

A concepção de ciência que predomina no âmbito da produção do conhecimento ainda é o das ciências naturais de matriz positivista. Uma das principais características desta concepção de ciência é a separação entre a teoria e a prática.

A esse respeito, SOUZA (1990),²⁵ cita as discrepâncias entre o pensar e o agir entre os professores de Educação Física. Dentre estas, a autora ressaltou as relacionadas à avaliação da aprendizagem. Desse modo, evidenciou a dissociação entre o que é aprendido e o que a realidade escolar permite, a dissociação entre o que é aprendido e o que a prática exige.

O trabalho continua sendo convencional com ênfase nos aspectos físicos e no rendimento motor onde a base é a competição esportiva.

²⁴Id. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo 1 (2): 12-19, 1989.

²⁵Id. ibid. p. 10.

As declarações dos professores sobre suas ações pedagógicas apontam para meios democráticos, participativos, reflexivos e críticos enquanto que as metodologias utilizadas são permeadas por elementos passivos e acríticos.

O conhecimento produzido não tem significância. Neste aspecto, a grande indagação se instala na questão das respostas dadas pelas pesquisas aos problemas surgidos na área. As necessidades das práticas sociais não são contempladas. Acreditamos que essas posturas são decorrentes da existência real das investigações. Será que os problemas investigados são problemas mesmo? Ao que tudo indica não.

Geralmente o conhecimento produzido tem sido inútil para a prática e os seus papéis desempenhados na escola.

As possíveis causas para a falta de teorização decorrem do fato de que o professor de Educação Física requer para si a atuação em todas as atividades corporais de movimento.

Este procedimento, em parte é consequência do próprio entendimento do que representa a expressão Educação Física.

BRACHT (1989),²⁶ diz que o termo tem sido usado no Brasil com dois significados, um em sentido amplo, o outro em sentido restrito.

²⁶Id. *ibid.* p. 13.

No sentido amplo, o termo Educação Física - "tem sido usado para designar todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana." No sentido restrito, abrange as atividades pedagógicas que tratam do movimento corporal na instituição escolar.

Desse modo, na tentativa de buscar uma identidade começou-se a separar os termos Educação Física e Desporto. A Educação Física passou a ser entendida como sendo mais abrangente e por isso o desporto assim como a dança, a recreação etc., passaram a ser integrados aos currículos de formação de profissionais como meios para o desenvolvimento de Educação Física. Isto se constitui em equívoco uma vez que a Educação Física se ocupa do movimento corporal - *"é o que confere especificidade à Educação Física no interior da escola."*

Neste sentido, o movimento corporal deve ser entendido com significados que são adquiridos pelo contexto histórico-cultural. Desse modo, o movimento enquanto tema da Educação Física se apresenta na forma de jogos, desporto, dança, e outros.

Eis aí mais um problema para a teorização, pois, as concepções de Educação Física vivenciadas na escola estão pautadas por elementos alheios ao meio escolar. Pois, em sua reconstituição histórica evidenciamos os métodos aplicados,

principalmente no início do século foram, via de regra, os adotados pelas instituições militares como é o caso do Método Francês.²⁷

Ao considerarmos que o movimento corporal está envolto por fatores histórico-culturais, o método utilizado para a preparação militar inclui historicamente a exercitação corporal com o objetivo do desenvolvimento da aptidão física e da formação do caráter - auto-disciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar a dor, coragem, respeito à hierarquia.

Desse modo, a escola passou a assumir os códigos, símbolos, linguagem, sentido da instituição militar a medida que a Educação Física contribuía para a saúde, isto é, a função higiênica e formação do caráter, e o seu conteúdo baseado fundamentalmente na exercitação corporal através de exercícios analíticos, corridas, saltos, entre outros.

²⁷Ver a respeito Inezil Fenna MARINHO, Estudos da evolução dos principais sistemas e métodos adotados no Brasil. Universidade de Pelotas. 1980.

3.4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

As pesquisas que tem em seu escopo inventariar e sistematizar a construção do conhecimento são recentes no Brasil. Essas pesquisas são de grande importância, pois a partir delas é estabelecida a compreensão do estado do conhecimento de um tema, por isso são necessárias ao processo de evolução da ciência uma vez que estabelecem a amplitude, as tendências e as vertentes metodológicas. Esse processo permite que o conhecimento produzido em determinado período seja ordenado. Dessa forma, o conjunto de informações e resultados já obtidos, permite a indicação de possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas ou vieses.

Em 1975, quando houve a aprovação do I Plano Nacional de Pós-graduação, o Departamento de Educação Física e Desportos (DED/MEC), instituiu oficialmente o Grupo de Consultoria Externa (GCE), com o objetivo de analisar a situação do ensino de Educação Física e propor medidas visando a implantação da pós-graduação.

O relatório GCE aponta como áreas de concentração prioritárias Ensino, Administração, Treinamento e Saúde e Ciências Desportivas. O GCE elaborou um documento: "Modelo de Pós-graduação em Educação Física e Estratégia de

Implantaçã^o", no qual consta o modelo de implantação de pós-graduação nesta área no período de 1976 a 1980. Devido a falta de experiência em cursos de pós-graduação e de pessoal qualificado para a implantação dos programas, o GCE propôs que a titulação de professores brasileiros fosse feita fora do país. Os Estados Unidos foi o país escolhido. Com a ida de professores de Educação Física brasileiros e a vinda de americanos na condição de professores visitantes, passa a repercutir o modelo americano de pós-graduação.

Através de convênios Brasil-Estados Unidos houve a transferência de tecnologia e compra de equipamentos, laboratórios e matérias-primas para pesquisas.

Ao importar o modelo de pós-graduação americano, foi importado também, uma concepção de ciência, sustentada por um entendimento de realidade e por uma visão de mundo, que por sua vez norteou uma concepção de esportes e de Educação Física.

Segundo SILVA (1990), na década de 70 foi difundida no meio da Educação Física nacional a publicação de vários artigos em revistas com ênfase no caráter mecânico e anatomo-fisiológico da atividade física, com a predominância de uma visão estritamente biológica de Educação Física/Esportes, alicerçada nos princípios do controle dos parâmetros fisiológicos e biomecânicos, resumindo a problemática da

motricidade humana ao caráter de rendimento e de melhoria da aptidão física. Esses parâmetros passam a nortear, também os procedimentos de avaliação utilizados em Educação Física.

A partir da segunda metade da década de 80 surgem os primeiros trabalhos que têm por objetivo identificar a produção científica em Educação Física. FARIA JUNIOR (1986,1989) analisa a produção científica sobre Educação Física levando em consideração a produção específica sobre avaliação. Observou que nesses trabalhos a avaliação é voltada para métodos e técnicas usados em medidas ou avaliação, com ênfase nos testes ou bateria de testes, buscando estabelecer critérios com fins classificatórios e seletivos.²⁸

Considerações semelhantes foram levantadas por SILVA (1990), sobre a produção do conhecimento em Educação Física no Brasil, através de uma análise qualitativa da produção de pesquisas. Com efeito, não teve o objetivo de levantar a produção na área (foram consideradas apenas as pesquisas, excluindo-se artigos em periódicos especializados, estudos

²⁸Alfredo Gomes de FARIA JUNIOR. Pós-graduação em educação e desenvolvimento científico: descrição e análise, 1987. Id. Produção científica em educação física - dissertações de mestrado (1973-1988), 1989. Id. (Org.) Fundamentos pedagógicos I: avaliação em Educação Física, 1986.

teóricos, livros), nem analisar o universo de pesquisas sobre o tema.²⁹

A tabela 1 evidencia a predominância da produção do conhecimento na área biológica. Verificou-se que os livros têm como concepção predominante sobre a avaliação nesta área, a ênfase em seus aspectos mais tradicionais, ou seja, se reportam de forma acentuada ao produto, aos dados quantitativos dos testes e medidas voltados para os aspectos metabólicos(22%), neuromusculares (38%), antropométricos (34%) e nutricionais (6%).

O foco central da produção na área pedagógica privilegia os aspectos técnicos. A avaliação do ensino (31%), seguido pela abordagem sobre aspectos gerais da avaliação cognitiva (22%), a avaliação do conhecimento esportivo (13%), avaliação como ato político (9%), metodologia da avaliação (9%), avaliação da criatividade (4%), a avaliação do professor (4%), outros (4%). A estatística caracterizou a área técnica em 100% dos casos.

A maioria dos livros que abordam a área psicossocial, apresentam estudos com predomínio do aspecto afetivo (50%). As medidas do desenvolvimento social compreendem 20% dos

²⁹Rossana Valéria de Sousa e SILVA. Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas, 1990.

casos. Menos numerosos são os temas relacionados a medida psicológica (10%), nível sócioeconômico (10%) e a avaliação envolvendo aspectos ligados à cooperação (10%).

É significativa a distribuição dos textos sobre os aspectos do desenvolvimento motor (67%), a produção sobre a habilidade motora representa (22%) e anomalias e disfunções motoras (11%)

Tabela 1.- Distribuição das áreas identificadas nos livros sobre Avaliação em Educação Física, no Brasil, 1980-1992.

AREAS	TOTAL	
	Nº de livros	%
Biológica	32	40
Pedagógica	20	25
Psicossocial	12	15
Técnica	9	11
Psicobiológica	7	9
TOTAL	80	100

A tabela 2 mostra que 70% dos artigos sobre avaliação se concentra na área biológica. Nessa área os temas predominantes são: antropometria (28%), neuromusculares (38%) e metabólicos (28%). O tema relacionado à teoria da avaliação (27%) concentra a produção na área pedagógica. Na

área psicobiológica é dada ênfase à aprendizagem motora (67%) dos casos. Os aspectos relacionados à sociometria (30%) são predominantes na área psicossocial. Na área técnica o tema predominante é a biomecânica (67%).

Tabela 2 - Distribuição das áreas de que se origina a produção do conhecimento sobre avaliação em Educação Física, veiculado em periódicos nacionais: 1980-1992.

AREA	Nº	%
Biológica	98	70
Pedagógica	15	11
Psicossocial	10	7
Psicobiológica	9	6
Técnica	9	6
TOTAL	141	100

De acordo com a tabela 3 a maioria das dissertações e teses sobre avaliação é produzida nos cursos de Pós-Graduação em Educação Física. Entre esses cursos, os mais produtivos em dissertações e teses sobre avaliação são o da USP (47) e o de Santa Maria (18). Na área pedagógica das 19 dissertações e teses produzidas, 10 se originam de dois programas: Escola de Educação Física da USP (7) e o Mestrado em Educação Física de Santa Maria(3). O mesmo se repete na área biológica, das

56 dissertações e teses produzidas, 41 têm origem nesses programas, a USP (29) e Santa Maria (12). Apenas um programa tem produção na área psicossocial, a USP (2). Das 14 teses e dissertações produzidas na área psicobiológica, 12 se originam de dois programas: o da USP (9) e o de Santa Maria (3). Finalmente, entre as teses e dissertações consultadas nenhuma foi produzida na área técnica.

É a seguinte a distribuição das dissertações e teses de acordo com as áreas de origem:

Tabela 3 - Distribuição das áreas em que se originam as dissertações e teses sobre Avaliação em Educação Física: 1980-1991.

ÁREAS	DISSERTAÇÕES E TESES	
	Nº	%
Biológica	56	62
Pedagógica	19	21
Psicossocial	2	2
Psicobiológica	14	15
Técnica	-	-
TOTAL	91	100

A tabela 4 mostra que a produção acadêmica e científica sobre a Avaliação em Educação Física tem predomínio na área biológica; particularmente ancorada na produção de artigos e dissertações de Mestrado.

Tabela 4 - Distribuição de artigos e dissertações e teses sobre avaliação no período 1980-1992.

ÁREAS	TEXTOS				TOTAL	
	Artigos		Diss/Teses			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Biológica	98	42	56	24	154	66
Pedagógica	15	6	19	8	34	15
Psicossocial	10	4	2	1	12	5
Psicobiológica	9	4	14	6	23	10
Técnica	9	4	-	-	9	4
TOTAL	141	61	91	39	232	100

3.4.1 Avaliação: os temas privilegiados.

A análise da produção acadêmica e científica, no Brasil, revelou os aspectos que vêm sendo privilegiados. A tabela seguinte apresenta esses aspectos, designados como temas, em ordem decrescente da frequência de seu aparecimento nos textos analisados:

O tema aspectos neuromusculares, conforme mostra a tabela, é o mais frequente nos textos analisados. Somando-se os textos sobre aspectos neuromusculares aos textos sobre antropometria, verifica-se que mais da metade dos temas (57%)

volta-se para o aspecto biológico da avaliação. Além disso, os temas relacionados ao metabolismo também relacionados ao aspecto biológico, somam 17% dos casos. Eleva-se, assim, para 195 os textos que tratam, ou como tema central, ou como tópico de um tema mais amplo, do aspecto biológico da avaliação. Dos temas que tratam da questão pedagógica, somam 15%, sendo que 9% se dedicam à questão específica da avaliação da aprendizagem. Pode-se concluir que os aspectos neuromusculares é questão predominante na produção sobre avaliação, superando amplamente todas as outras questões.

Tabela 5 - Temas identificados na produção sobre avaliação, no Brasil: 1980-1992.

TEMAS	Nº	%
Aspectos neuromusculares	81	31
Antropometria	68	26
Metabolismo	46	17
Avaliação da aprendizagem	23	9
Aprendizagem motora	12	4
Nutrição	8	3
Sociometria	6	2
Desenvolvimento motor	6	2
Biomecânica	6	2
Afetividade	5	2
Cognição	5	2
TOTAL	266	100

a) *Definição de avaliação.*

A avaliação da aprendizagem em Educação Física é definida nesta pesquisa como o processo que permite julgar o ensino-aprendizagem e gerar informações periódicas quantitativas e qualitativas, para o professor e aluno. Cada etapa do processo de avaliação passa a ser um momento de aprendizagem para ambos, professor e aluno. Os resultados obtidos através da medida e outros critérios utilizados no processo de avaliação podem servir de indicadores da motricidade humana, mas no entanto, é preciso levar em conta o background genético, experiências anteriores e os meios que os alunos utilizaram para atingir estes resultados.

Cinco autores definiram a avaliação da aprendizagem:

MATHEWS, (1980)

"A avaliação implica julgamento, estimativa, classificação e interpretação tão fundamentais ao processo educacional total."

BRUM e REGINATO (1893)

"A avaliação é um processo que permite julgar o aproveitamento do aluno nas diferentes etapas da aprendizagem e tem por finalidade constatar se os objetivos propostos pelo professor estão sendo alcançados pelo aluno."

GIANNICHI (1984)

"Determina a importância ou valor da informação coletada; decisão: classifica os alunos, reflete o progresso, indica se os objetivos estão ou não sendo atingidos, indica se o sistema de ensino está ou não sendo satisfatório e outros; deve refletir a filosofia, metas e objetivos do professor; faz uma comparação contra algum padrão."

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986).

"...a avaliação emite normalmente um juízo de valor ou julgamento, isto é, a avaliação interpreta o significado de uma medida, sendo normalmente de caráter qualitativo."

KISS (1987)

"Avaliação: é a interpretação dos resultados obtidos pelas medidas clássicas, ou comparação de qualidade do aluno ou atleta, com critérios também preestabelecidos."

Quanto à ênfase, os textos privilegiam o julgamento e o desempenho do aluno. Explicitam também que a avaliação implica em um julgamento do desempenho, tendo como parâmetro os objetivos previamente fixados que indicam os resultados esperados e em função dos quais serão apreciados os resultados.

A finalidade da avaliação é julgar. O julgamento implica em verificar o quanto os objetivos são atingidos em função do que é esperado, a apreciação do mérito dos produtos obtidos.

O aluno é apontado por quatro autores como objeto da avaliação. Um autor (Mathews) enfatiza o processo educacional.

b) *Natureza da avaliação.*

Em relação às características da avaliação, os autores citam que a avaliação é mais abrangente que a medida, conforme citações:

MATHEWS (1980)

"Na programação educacional, a avaliação é um processo contínuo, lidando com objetivos globais de educação; ela é um termo mais abrangente do que medição e refere-se comumente à avaliação total da criança ou, para todos os efeitos a todo o sistema educacional."

MATSUDO (1983)

"Embora cada um desses fatores tenha grande importância, devemos lembrar que a análise da aptidão física não pode ser feita a partir de um valor isolado mas somente pelo conjunto dos mesmos."

GIANNICHI (1984)

"...a avaliação tem um papel mais amplo do que testar e atribuir graus".

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986)

"A medida é meramente descritiva, possuindo normalmente um caráter apenas quantitativo. Já a avaliação emite normalmente um juízo de valor ou julgamento, isto é, a avaliação interpreta o significado de uma medida, sendo normalmente de caráter qualitativo."

FARIA JUNIOR (1986)

"...é freqüente o uso da expressão avaliar, quando, na verdade, o que se está fazendo é simplesmente medir."

KISS (1987)

"Medida: é a determinação da grandeza;... Avaliação: é a interpretação dos resultados obtidos pelas medidas clássicas, ou comparação de qualidade do aluno ou atleta, com critérios também preestabelecidos."

FREIRE (1989)

"Não basta medir para avaliar, pois isso não leva em conta os meios que o aluno utiliza para chegar aos resultados, meios esses que são os elementos mais indicativos do progresso de seu conhecimento."

COLETIVO DE AUTORES (1992)

"A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos...está relacionada ao projeto pedagógico da escola..."

De acordo com os autores, a medida é mais restrita que a avaliação e, que, a sua característica principal é representar quantidades ou graus, ou seja, fornecer dados de natureza quantitativa. A avaliação tem como característica o julgamento do que é coletado através das medidas. Com efeito, a avaliação é vista como um procedimento mais abrangente que a medida. De acordo com os autores, podemos inferir que a avaliação pode ocorrer independente da medida.

Quatro autores MATHEWS, 1980; MATSUDO, 1983; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986; KISS, 1987; deixam claro a interdependência entre a medida e a avaliação.

As etapas da avaliação são descritas por dois autores (MATSUDO, 1983 e KISS 1987), onde destacam três aspectos considerados comuns:

- *Formulação operacional dos objetivos:* supõe a determinação do que vai ser medido.
- *Procedimentos:* seleção dos meios adequados para realizar a avaliação.
- *Quantificação e interpretação:* interpretação dos resultados.

Em relação aos pressupostos de avaliação, foram considerados dois que apresentaram maior consenso entre os autores:

O primeiro desses pressupostos diz respeito à continuidade. Os autores consideram a necessidade da avaliação estar sempre presente em todas as etapas do trabalho pedagógico. De acordo com MATHEWS (1980) e GIANNICHI (1984), KISS (1987), essas etapas são denominadas - diagnóstica, formativa e somativa, correspondentes ao início, meio e fim do processo ensino-aprendizagem.

O segundo pressuposto se refere à compatibilidade da avaliação com os objetivos propostos. Essa relação foi enfatizada pela maioria dos autores ao apresentarem sua definição de avaliação.

Além destes, o COLETIVO de AUTORES (1992), dá ênfase na forma diversificada de proceder, levando em conta a aptidão física, o desempenho competitivo, o sentido, a finalidade, a forma e o conteúdo que a mesma assume no processo ensino-aprendizagem.

c) *Funções da avaliação.*

Identificou-se duas funções básicas da avaliação: diagnosticar e fornecer feedback. Além desses aspectos, os trabalhos de FREIRE (1989) e do COLETIVO de AUTORES (1992) apontam para o desenvolvimento individual do aluno.

- *Diagnosticar*: visa a caracterização dos pontos fortes e fracos do aluno ou de toda a classe em uma determinada característica, buscando identificar algum ponto que seja necessário dar mais atenção e proporcionar experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento.
- *Fornecer feedback*: objetiva informar sobre o progresso do aluno durante ou ao final da realização de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, informando tanto o aluno quanto o professor.
- *Favorecer o desenvolvimento individual*: visa estimular o crescimento do aluno, através da auto-avaliação.

d) *Procedimentos de avaliação.*

Os procedimentos se referem aos meios utilizados para obter os dados para a avaliação. O teste, o auto-relato e a observação são os procedimentos mais indicados.

3.5 RESUMO DO CAPITULO.

A análise deste capítulo foi feita levando em consideração dois aspectos:

1 O modo de produção na sociedade capitalista e a maneira como este modelo se faz presente na escola .

2 A avaliação da aprendizagem em Educação Física.

A avaliação da aprendizagem é determinada por um projeto pedagógico que visa garantir a qualidade dos seus resultados.

Neste sentido, a concepção de avaliação preconizada na sociedade capitalista, é entendida de forma semelhante àquela realizada no processo produtivo; ou seja, o de controle de qualidade da produção. Assim, os valores e as condições concretas que determinam a escola são desconsiderados, não havendo articulação entre o ato pedagógico e o contexto escolar e social. Este modelo traz em si uma visão dicotomizada e atomizada dos elementos do processo pedagógico

(objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação), desconsiderando o processo de trabalho pedagógico.

A fragmentação dos elementos constitutivos do processo produtivo se apresenta basicamente de duas formas: trabalho manual e trabalho intelectual. Essa divisão do trabalho tem repercussões na escola, a medida que orienta a concepção de conhecimento.

Essas inter-relações moldam a compreensão da avaliação enquanto elemento metodológico complexo que compõe a prática pedagógica cotidiana da escola.

No âmbito das análises sobre a Educação Física, é ressaltado o seu papel a serviço do capital, com expressiva participação no processo de construção nacional, a partir da regeneração da raça. Com o avanço do capitalismo industrial, coube à Educação Física cuidar da manutenção das condições físicas da população e adequação dos indivíduos à ordem capitalista: tornando-os fortes e disciplinados.

A finalidade seletiva e meritocrática inibe a análise e possível redirecionamento de trabalho desenvolvido, o que faz com que a avaliação não tenha desempenhado o papel de identificar as causas que determinam o sucesso ou o fracasso do aluno. Principalmente quando a referência para a avaliação é a aptidão física, e os critérios decorrem do sistema esportivo de alto rendimento.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A LEGISLAÇÃO

Este capítulo é mais uma tentativa em contribuir com os trabalhos que tratam das questões legais que envolvem a avaliação da aprendizagem em Educação Física, no que diz respeito ao conhecimento e crítica dos seus fatores determinantes no passado e sua concepção atual.

Não obstante alguns autores reservarem parte de suas obras ao aspecto legal da Educação Física brasileira, buscando elementos que possam explicar como ele tem agido no interior da escola, os trabalhos que tratam da questão específica da avaliação da aprendizagem ainda são em número pequeno.³⁰

O trabalho mais recente foi elaborado pelo COLETIVO de AUTORES (1992), onde são levantados alguns pontos acerca da legislação referente à avaliação da aprendizagem em Educação Física, entendendo que ela é uma das instâncias onde são assegurados os mecanismos que legitimam as seleções,

³⁰Entre os autores que têm se dedicado ao assunto, citamos Paulo GHIRALDELLI JUNIOR (1988), Lino CASTELLANI FILHO (1991) e Mauro BETTI (1991).

classificações e eliminações realizadas de maneira formal ou informal durante as aulas.

A legislação que trata da questão específica acerca da avaliação da aprendizagem em Educação Física, assume aspectos relevantes na análise do ensino, tanto mais quando se considera a norma legal educacional como o reflexo dos princípios orientadores do sistema educacional de um país, fazendo uso de diretrizes e normas que são manifestadas na organização e funcionamento dos vários órgãos responsáveis pela educação formal.³¹

A legislação educacional pode ser considerada como a expressão ideológica e meio de consolidação, a nível político-institucional, das orientações das camadas dominantes frente a uma sociedade dependente.³² A legislação sofre modificações em decorrência de alterações de ordem sócio-econômica e cultural.

De acordo com a proposta deste trabalho, fizemos uma breve recuperação histórica de alguns acontecimentos que

³¹Ver, a esse respeito, Sandra Zákia Lian de SOUSA, Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau, (1986). COLETIVO DE AUTORES, Metodologia do ensino de Educação Física, (1992).

³²Cf. Walter GARCIA, Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: Inovação educacional no Brasil, 1980.

influenciaram as normas legais a partir da década de 30. A recuperação desse quadro nos arremete à década de 20, momento em que as várias reformas buscavam caminhos para o ensino brasileiro.³³ Com o inquérito realizado por Fernando de Azevedo e mais tarde recebendo as contribuições de Frota Pessoa e Isaias Alves, era reclamado para a educação, mudanças que pudessem lhe dar um caráter mais prático que desbancasse a visão cultural que admitia a oligarquia como grupo político expressivo e uma educação altamente seletiva comprometida em atender às necessidades dessa orientação política.

A década de 30 é marcada pela mudança de uma sociedade de base eminentemente rural para uma sociedade de base urbana havendo, portanto, uma ruptura entre uma ordem agrária e um processo industrial emergente. Este fato propicia o aparecimento de propostas políticas através de vários segmentos da população. Do ponto de vista interno ao país, o movimento de 1930 não diminui as vinculações com o exterior, na medida em que novas relações econômicas e políticas se estabelecem através de um modelo agrário-exportador.

³³São citadas entre estas a Reforma Sampaio Dória, 1920, em São Paulo; Reforma Francisco Campos, 1927-1928, em Minas Gerais e a Reforma Fernando de Azevedo, 1928, no Distrito Federal.

A Educação Física recebeu destaque na apresentação do anteprojeto de lei elaborado pela Comissão composta pelo Deputado Artur Lemos, Dr. Fernando de Azevedo entre outros e submetido à apreciação da Comissão de Educação Física do Ministério da Guerra, em 1929. A Educação Física passou a ser obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino federais, municipais e particulares a partir dos seis anos de idade, para ambos os sexos.

O anteprojeto sofreu críticas da Associação Brasileira de Educação (ABE), quanto à interferência da União no ensino brasileiro, bem como da determinação e imposição de um método de Educação Física às escolas primárias e a todos os estabelecimentos de ensino do país. Foi adotado o método da Escola Militar de Joiville-le-Point, o método francês. O Método Francês foi implantado no Brasil para o uso do exército.

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, ocorreu em 1931, a primeira reforma do ensino secundário no Brasil - a Reforma Francisco Campos, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e do

Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932.³⁴ A Portaria nº 70 de 31 de junho de 1931, aprova os programas das atividades da Educação Física para o curso secundário, acompanhados de orientação metodológica. Com essa reforma a Educação Física foi implantada como disciplina obrigatória nos cursos secundários.

De acordo com esse método um de seus alicerces metodológicos era o exame prático. Esse exame tinha as seguintes características: meritocrática, seletiva, moralizadora, disciplinadora e discriminatória.

Os exercícios físicos eram classificados de acordo com cada ciclo e grau. Assim, o ciclo elementar (4-13 anos) tinha como finalidade geral desenvolver as potencialidades físicas das crianças, em conformidade com as suas condições fisiológicas do crescimento, e com ênfase especial aos exercícios respiratórios.

O ciclo secundário (13-18 anos), visava o desenvolvimento da saúde e particularmente o desenvolvimento da função respiratória, dos sistemas nervoso e muscular, com

³⁴O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado pelo Governo Provisório através do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, em substituição ao Departamento de Ensino, que pertencia ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

o intuito de aumentar a energia vital do indivíduo assim como ensinar a utilizá-la de forma econômica.

O ciclo superior objetivava a confirmação da saúde através da solicitação ativa das grandes funções orgânicas buscando o aperfeiçoamento das qualidades físicas.

Periodicamente o programa era avaliado pelo médico e pelo professor de Educação Física, tendo como objeto os exames fisiológicos e práticos. A verificação médica da Educação Física Elementar e Secundária era efetuada duas vezes por ano, no início e no final do período letivo.

As crianças de 4 a 13 anos eram submetidas ao exame médico; a partir dos 13 anos, além do exame médico tinham o exame prático.

"Para as crianças de 4 a 13 anos... o exame fisiológico é o bastante para permitir ao instrutor incluí-las no grupo desejado; para todos os indivíduos mais idosos, este exame deve ser completado por um exame prático".³⁵

³⁵Inezil Penna MARINHO, Sistemas e métodos de educação física. pág. 97.

A disseminação da Educação Física era apontada como uma questão relevante a ser enfrentada pela sociedade brasileira gerando, assim, algumas iniciativas no sentido de firmar sua incorporação ao conjunto das práticas sociais. Desse modo, houve a institucionalização da Educação Física, passando a compor os currículos escolares e criando-se organismos oficiais para regulamentá-la. No que diz respeito à formação profissional, importantes escolas surgiram formando técnicos e professores de Educação Física, meio a uma produção teórica expressiva caracterizada por um forte conteúdo político.³⁶

Conforme LUCENA (1991), durante a década de 30 a questão fundamental da Educação Física apontava para um projeto nacional buscando o aperfeiçoamento físico e a regeneração da raça.

Dessa forma, levando em consideração a análise do Método Francês, podemos inferir sobre alguns procedimentos de avaliação:

³⁶Ver a esse respeito Sonia de Deus Rodrigues BERCITO, Ser forte para fazer a nação forte - a educação física no Brasil (1932-1945), pag. 7 e Ricardo de Figueiredo LUCENA, Gênese e consolidação da Educação Física na escola brasileira de 19 e 29 graus: a questão das leis, p. 88.

a) *O que é avaliação da aprendizagem.*

A avaliação da aprendizagem é concebida como um procedimento de atribuição de conceitos aos alunos, mediante o seu o seu nível de desempenho nos testes de aptidão física. A avaliação é entendida como medida.

b) *Para que se realiza a avaliação.*

A avaliação tem por finalidade classificar os alunos tendo em vista a seleção dos mais aptos, fortalecendo o projeto eugênico do aperfeiçoamento e depuração racial.

Assim era expressa a finalidade da Educação Física:

*"... proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e de suas possibilidades, e preparar a mulher para sua missão no lar, dando-lhe ainda possibilidades de substituir o homem em trabalhos compatíveis com o sexo feminino; tornar cada brasileiro, de ambos os sexos, apto a contribuir eficientemente para a economia e a defesa da nação."*³⁷

³⁷Cf. Diretrizes para a educação física nos estabelecimentos de ensino secundário, 1947, pág.7.

De acordo com essas diretrizes, pretendia estimular a coragem , o desprendimento, incentivar os sentimentos de lealdade, tolerância, disciplina, concórdia, colaboração e solidariedade.

c) *Quanto aos princípios orientadores da avaliação.*

Dois princípios orientavam a avaliação: inflexibilidade e a seletividade. A inflexibilidade é caracterizada pela desconsideração de variáveis que pudessem interferir para que o aluno apresentasse resultados, nos testes, inferiores aos limites mínimos estabelecidos. A seletividade se caracterizava pela classificação dos alunos de acordo com o desempenho alcançado nos exames médicos e práticos.

d) *Como se processa a avaliação.*

Basicamente são dois os procedimentos de avaliação: o exame médico pautado nos aspectos fisiológicos e os testes práticos voltados exclusivamente aos aspectos da aptidão física. Não há referências quanto a outras formas de avaliação.

O exame médico-biométrico era realizado duas vezes ao ano. O primeiro no início do ano letivo, na segunda quinzena de março, no ato da matrícula; tinha como finalidade a seleção dos alunos considerados anormais e separá-los segundo as excedências, deficiências, ou defeitos. O segundo exame era realizado na primeira quinzena de outubro, com o objetivo de verificar o aproveitamento geral dos educandos submetidos ao treinamento físico durante o ano e excluir das provas práticas os que por motivo de saúde estivessem impossibilitados de fazê-las, conforme Portaria nº 467 de 16/07/1943.

e) Quem é o responsável pela avaliação.

A tarefa de avaliar cabia ao médico e ao professor de Educação Física, sem que houvesse qualquer participação do aluno no processo de julgamento de seu trabalho.

*"Em todos os casos, o médico pode classificar, por sua conta, em um grau inferior, todo aluno que ele julgar retardatário, ou que deva ser poupado durante um determinado tempo."*³⁸

³⁸MARINHO, Inezil Penna MARINHO, Op. cit. pag. 96 e 97.
Obs.: O grifo é nosso.

Note-se a presença marcante do médico na avaliação, fato que tornaria mais tarde a obrigatoriedade dos exames médicos biométricos.

Esses procedimentos tiveram seus efeitos estendidos ao longo do tempo através de documentos os quais passaremos a citá-los:

Portaria nº 07 de 09 de janeiro de 1940, do Diretor do Departamento Nacional de Educação. Aprova as instruções para a realização dos exames práticos de Educação Física nos estabelecimentos do ensino secundário.

Portaria Ministerial nº 14, de 26 de janeiro de 1940 (D.O.U. de 27/01/1940, pág. 1646) Estabelece a exigência mínima de 3/4 de freqüência às aulas dadas em Educação Física para poder submeter-se aos exames finais das disciplinas. Este dispositivo foi reiterado através da Portaria Ministerial nº 86, de 12 de maio de 1941 (D.O.U. de 10/06/41, pág. 11.724), também no Decreto nº 4.244, de 09/04/1942, Art. 50. (D.O.U. de 23/04/42, pág. 6107 - Ret. D.D.O.O. de 24/04/42 e 04/05/42). Portaria nº 538 de 30 de novembro de 1943. Portaria Ministerial nº 636, de 29/12/1945, itens 6 e 7.

Decreto-Lei nº 4.244/42, Art. 50, § 3º.

"Não poderá prestar prova final (...) o aluno que tiver faltado vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física (...)."

f) *O objeto da avaliação.*

Os testes aplicados eram selecionados de acordo com o objetivo desejado - o caráter essencialmente utilitário da Educação Física na escola secundária.

A luz de tais considerações, a aptidão física era a base dos exercícios e por conseqüência a base da avaliação flexibilidade, acuidade sensorial, velocidade e coordenação neuromuscular.

Evidencia-se que ficou inalterada a legislação pertinente à avaliação, permanecendo assim na vigência do Decreto nº 21.241, de 04/04/1932.

Durante o Estado Novo, a Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, em seu artigo 132 dá a Educação Física a conotação de adestramento físico como forma de preparar a juventude para o trabalho e para a defesa da nação.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942), conhecida como Reforma Capanema, a avaliação permaneceu sendo tratada como medida. A promoção em Educação Física continuou sendo baseada no critério de assiduidade, conforme o artigo 50, § 3º, citado anteriormente. Esse decreto permaneceu em vigor até 1961,

quando foi aprovada a Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a Lei nº 4.024/61.

Com a tomada do governo pelos militares em 1964, foi implantado no país um modelo econômico e político que admitia a vinculação ao capitalismo internacional comandado pelos Estados Unidos. Esta nova ordem foi criada com a finalidade de evitar a penetração de doutrinas comunistas e do combate à corrupção.

No que diz respeito à área educacional, foi externado um pensamento moralizador revivendo conceitos tais como: "*a função de estudante é estudar e a do professor ensinar*". Esse moralismo dá cabo às organizações estudantis. A educação cívica é estimulada com o intuito de "*formar o novo homem*". O artigo 2º de Decreto nº 58.023, de 02/03/1966, afirma que:

*"A educação cívica visa formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres."*³⁹

³⁹REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, INEP, (45):101, pág. 140. 1966.

Estas tendências moralizantes se fariam presentes logo após a obrigatoriedade do ensino de Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros.

Em 1966 os Programas Brasileiro/Norte-americanos de Assistência Técnica (acordos MEC/USAID), já envolvem mais de cem projetos, alguns iniciados antes de 64 e tomaram fôlego após esse período. Esses projetos visavam dar assistência técnica às universidades nas áreas de engenharia, administração pública e de empresas, economia e agricultura, além de projetos de ensino técnico e vocacional, planejamento da educação, publicação de textos didáticos, novas práticas agrícolas para o desenvolvimento econômico, assistência à cooperativas e projetos de habitação, sistema de água e esgoto entre outros.⁴⁰

Proliferaram escolas de nível superior, o que atendeu a exigências da população que buscava o status acadêmico e às gestões dos proprietários de escolas particulares que se encontravam em dificuldades frente à expansão da rede de ensino público de nível médio.

⁴⁰Walter GARCIA, Op. cit. pag. 226.

4.1 A LEGISLAÇÃO VIGENTE.

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 1º estabelece que os objetivos da educação devem prever o desenvolvimento das potencialidades individuais nos aspectos de realização pessoal, da qualificação para o trabalho e no preparo para o exercício da cidadania. O artigo 1º dessa lei principia com a mudança dos conceitos de "Ensino Primário" e "Ensino de Nível Médio", são substituídos, respectivamente por "Ensino de 1º Grau" e "Ensino de 2º Grau".

Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

O Decreto nº 69.450/71, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei 4.024/61 e alínea "c" do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.

Conforme esse decreto, a atividade tem conotação apenas prática e em nada se refere aos aspectos teóricos da Educação Física. A finalidade da educação nacional está relacionada à educação cívica, por sinal citada no artigo, e que tem como objetivo "formar" o novo homem, conforme proposta do Art. 2º do Dec. nº 58.023 de 21 de março de 1966. Aliás o Dec. nº

69.450/71, vem ser um contributo da Educação Física para a realização desse projeto.

O parágrafo 1º do Art. 3º do Dec. nº 69.450/71, reduz a Educação Física à concepção biológica de saúde tendo na aptidão física a sua caracterização mais forte. Se o objetivo a ser atingido se restringe à aptidão física, logo toda e qualquer avaliação será realizada com essa finalidade.

Com o objetivo de identificar na legislação vigente qual a concepção de avaliação da aprendizagem em Educação Física, por ela defendida, retomaremos a matriz analítica composta com base em estudos de HEINILLA (1981) e SOUSA (1986).

Note-se que os documentos legais que compõem a legislação vigente em quase nada alteraram a política traçada pelos antecessores. Isto se verifica também, no que concerne à concepção sobre avaliação da aprendizagem, conforme veremos a seguir.

a) O que é avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é concebida como um procedimento de atribuição de conceitos aos alunos, mediante a consideração da presença em sala de aula, ou então, é entendida como testes de aptidão física.

- Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Art. 14 - *A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.*

§ 1º - *Na avaliação do aproveitamento a ser expressa em notas ou menções preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final caso esta seja exigida.*

§ 3º - *Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:*

a) *o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade.*

Resolução SE (SP), nº 134, de 4 de maio de 1976. Dispõe sobre normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos.

Artigo 18 - *A promoção nos conteúdos curriculares de Educação Física e Ensino Religioso no 1º e 2º graus, tratados como atividades, decorrerá exclusivamente da assiduidade.*

b) *Para que se realiza a avaliação.*

A avaliação tem por finalidade acompanhar a formação de recursos humanos nacionais, ou seja selecionar alunos para competições.

- Decreto nº 69.450 de 1º de novembro de 1971.

Artigo 11 - O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do órgão competente, estabelecerá e divulgará, convenientemente, os testes de aptidão física, com a finalidade de orientar os estabelecimentos e acompanhar a evolução das possibilidades dos recursos humanos nacionais.

Após vinte e dois anos da sua promulgação, não foram estabelecidos os testes de aptidão física conforme o artigo 11 deste Decreto.

O artigo 11 do Decreto 69.450/71 é reforçado pelo Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971 e na Resolução nº 08 de 1º de dezembro de 1971, ambos do Conselho Federal de Educação.

c) Quanto aos princípios orientadores da avaliação.

Um princípio orienta a avaliação: a seletividade, que se caracteriza pelo aspecto meritocrático de acordo com a classificação obtida nos testes.

d) Como se processa a avaliação.

A avaliação se processa com base nos testes práticos voltados aos aspectos da aptidão física, conforme o artigo 11 do Decreto nº 69.450/71.

e) Quem é o responsável pela avaliação.

A tarefa de avaliar cabe ao professor de Educação Física.

f) O objeto da avaliação.

A aptidão física deverá se constituir no objeto da avaliação, haja visto ser o objeto do ensino.

Decreto nº 69.450 de 1º de novembro de 1971.

Artigo 3º, Inciso III, § 1º - A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

A Lei nº 6.251/75, estabelece como objetivo básico da Política Nacional de Educação Física o "aprimoramento da aptidão física da população".

De acordo com o artigo 12 do Decreto nº 69.450/71, ao professor é reservado o papel de coletor de informações no processo de avaliação do exame clínico, cabendo ao médico o papel de avaliador e passa a ser a pessoa indicada para prescrever atividade física, quando for conveniente.

Art. 12 - Os alunos de qualquer nível serão submetidos a exame clínico no início de cada ano letivo e sempre que for julgado necessário pelo médico assistente da instituição, que prescreverá o regime de atividades convenientes se verificar anormalidade orgânica.

Portaria MEC nº 148 de 27 de abril de 1967. Instruções para execução do Programa de Educação Física.

Artigo 1º - O programa de Educação Física constituir-se-á em um conjunto de ginástica, jogos, desportos, danças e recreação, capaz de promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito e, de modo especial, fortalecer a vontade, formar e disciplinar hábitos sadios, adquirir habilidades, equilibrar e conservar a saúde e incentivar o espírito de equipe de modo que seja alcançado o máximo de resistência orgânica e de eficiência individual.

Artigo 5º - Ficam os estabelecimentos de ensino obrigados a fazer constar do respectivo regimento a freqüência mínima de 75%, em Educação Física, necessária à prestação do exame final.

Artigo 6º - A freqüência, fator imprescindível de aproveitamento, será exigida também para os casos de promoção por média, não se admitindo abono de faltas.

Artigo 14 - O médico assistente submeterá os alunos a, pelo menos, dois exames clínico-biométricos por ano, no começo e no fim do período letivo, iniciando, de preferência pelos recém-matriculados e transferidos.

Artigo 15 - Os efeitos dos exercícios e os resultados nos exames clínico-biométricos serão apreciados anualmente e consignados em

livros ou fichas adequados, cujo modelo ficará a critério do educandário.

Artigo 16 - A verificação da aprendizagem em Educação Física far-se-á pelo respectivo professor, que utilizará um dos tipos de prova prática já padronizados ou outro, que organizar de conformidade com o programa desenvolvido durante o ano.

§ 1º - Os resultados alcançados pelos alunos registrar-se-ão no livro que o educandário adotar para a anotação das aulas dadas e da freqüência.

§ 2º - O professor, baseado no aproveitamento do aluno no decurso da realização das atividades, poderá conferir-lhe conceito, que traduzirá em termo único.

O conceito, de acordo com a legislação, ficará facultado ao professor, dá-lo ou não. Este procedimento é reforçado no Artigo 17, quando da transferência do aluno para outra instituição de ensino, que deverá constar no documento de transferência apenas o número de aulas dadas e a freqüência, não sendo exigido, portanto, os conceitos que o aluno pudesse vir a ter.

Artigo 17 - Do documento de transferência de um para outro ginásio ou colégio constarão também o número de aulas dadas e a freqüência em Educação Física, em todos os anos já cursados pelo aluno.

Com efeito, os procedimentos de avaliação a serem utilizados em Educação Física são a freqüência, os resultados

dos exames clínico-biométricos e das provas práticas, conforme o Artigo 18.

Artigo 18 - A escrituração escolar em Educação Física limitar-se-á a registrar, nos modelos que o educandário escolher, as aulas previstas, as dadas, a freqüência, os resultados dos exames clínico-biométricos e das provas práticas

Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos dos ensinos de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

Artigo 7º - "Recomenda-se também que, especialmente nas atividades, o ensino seja programado em períodos flexíveis, para ensejar o contínuo acompanhamento dos progressos do aluno, e se desenvolva de modo que as verificações se façam ao longo desse acompanhamento."

O artigo 74 do Decreto nº 10.623, de 23 de outubro de 1977, (Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas), e o artigo 79 do Decreto nº 11.625, de 23 de maio de 1978, (Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau e dá providências correlatas), estabelecem que:

"A verificação do rendimento escolar compreenderá a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade."

Os artigos 75 e 80 dos respectivos Regimentos expressam a avaliação centrada em objetivos:

"A avaliação do aproveitamento deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem, levando em consideração os objetivos visados."

Esse aspecto se encontra reforçado na Resolução SE (SP) nº 11, de 18 de janeiro de 1980. Dispõe sobre aulas de Educação Física nos estabelecimentos da rede estadual de ensino.

Artigo 9º - A avaliação do aproveitamento em Educação Física deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, considerando os objetivos a que visem e de acordo com o disposto no Regimento da Escola.

A promoção do aluno em Educação Física, tratada como atividade, decorrerá, exclusivamente, da assiduidade, observado o estabelecido no Regimento da Escola. Para a promoção por assiduidade o aluno deverá ter uma frequência igual ou superior a 75%, ao final do ano letivo, sobre as aulas dadas. No decorrer do ano letivo, quando for registrado, bimestralmente, frequência inferior a 75% e igual ou superior a 60%, o aluno deverá cumprir atividades de reposição para compensar as ausências, conforme o artigo 10 da Resolução SE (SP), nº 11 de 18 de janeiro de 1980.

As atividades de reposição deverão ser efetuadas no próprio estabelecimento, em horário não coincidente com o de

aula do aluno, e sob supervisão do professor que determinará a natureza das mesmas, bem como procederá ao controle de sua execução e registro. Quando a Educação Física constituir-se em disciplina integrante do currículo, a promoção decorrerá do seu aproveitamento e da sua assiduidade. Neste caso a Educação Física receberá o mesmo tratamento dos demais componentes curriculares, tratados como disciplina. Será promovido para a série subsequente ou concluinte do curso, o aluno que obtiver em cada componente curricular os seguintes mínimos:

- I - 75% de freqüência e conceito "c";
- II - 50% de freqüência e conceito "a";
- III- 60% de freqüência e melhoria do aproveitamento após estudos de recuperação.

O caput do artigo 5º da Lei nº 5.692/71 estabelece a diferença entre disciplina, matéria e atividade.

Artigo 5º - "As disciplinas áreas de estudo e atividades que resultem nas matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento."

"... matéria é todo campo do conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma "didaticamente assimilável" de atividades, áreas de estudo ou disciplinas... nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas

do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos."

Muitos professores de Educação Física e diretores de escolas desconhecem os aspectos legais referentes à frequência e promoção do aluno. Além disso, ao que tudo indica, a legislação a esse respeito causa divergências na sua interpretação aos que com ela lidam no seu cotidiano. Isto pode ser verificado no Parecer CEE - SP - 886/80 - CEEG - Aprovado em 04/06/80. Processo nº 1079/80.

"Existe flagrante diferença de tratamento da Educação Física entre o sistema de ensino do Estado de São Paulo e o da escola de origem do aluno, que é o sistema de ensino do Rio de Janeiro. Lá a Educação Física tem sua avaliação expressa por nota e determina a retenção do aluno que não alcance o mínimo de aprovação, permitindo, embora a matrícula na série seguinte em regime de dependência. Aqui, a Educação Física é ministrada como atividade e não comporta avaliação, obrigando-se o aluno apenas a um mínimo de frequência."

4.1. O EXAME MÉDICO

De acordo com ANDRADE (1988), no Estado de São Paulo o periódico controle médico nas escolas primárias foi instituído desde 1952, através da Lei 1981, de 18/12/1952.⁴¹

A avaliação médico-biométrica objetiva:

- do ponto de vista biométrico: avaliar o peso, altura, desenvolvimento psicomotor, malformações congênitas e seqüelas de doenças tóxico-infecciosas e/ou degenerativas.

- a avaliação médica: avaliação clínica - análise dos aspectos anatômicos de um desenvolvimento normal, análise da acuidade visual e auditiva, avaliação do aparelho cardiovascular e respiratório.

O Decreto (Estado de São Paulo) nº 9.633, de 31 de março de 1977. Dispõe sobre a realização de exames médico-biométricos nos alunos da rede estadual de ensino.

No artigo 1º, é restringido o atendimento aos alunos de 5ª série em diante, excluindo, portanto, as séries iniciais,

⁴¹Januário ANDRADE, Avaliação médico-biométrica, pág. 260-262.

deixando de cumprir o estabelecido no artigo 12 e 17 do Decreto-Lei 69.450/71.

Decreto nº 6.933/77.

Artigo 1º - Os exames médico-biométricos dos alunos dos estabelecimentos da rede estadual de ensino, de 5ª a 8ª série do 1º Grau e das séries do 2º Grau, serão realizados por médicos indicados pelos Diretores dos estabelecimentos de ensino.

Decreto nº 69.450/71

Artigo 12 - Os alunos de qualquer nível serão submetidos a exame clínico no início de cada ano letivo e sempre que for julgado necessário pelo médico assistente da instituição, que prescreverá o regime de atividades convenientes se verificar anormalidade orgânica.

Artigo 17 - Os estabelecimentos de ensino, para o exato cumprimento das disposições deste decreto, deverão assegurar aos alunos do ensino primário e médio assistência médica e odontológica, instalações, equipamentos e material necessário à execução do programa.

Este fato veio a ser corrigido pela Lei estadual (SP) nº 2.785, de 15 de abril de 1981. nº 2.785, de 15 de abril de 1981. que dispõe sobre a realização de exame clínico e, sempre que for julgado necessário, ao especializado os alunos de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino.

Artigo 1º - Serão submetidos a exame clínico e, sempre que for julgado necessário, ao especializado os alunos de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino, pelo menos uma vez em cada ano letivo.

O Exame Médico para fins de Educação Física no Brasil, cumpre imposição legal de acordo com o Artigo 12 do Decreto Federal nº 69.450 de 01 de dezembro de 1971 (D.O.U. de 03/11/71, pag. 8826), devendo ser feito como pré-qualificação dos alunos para aulas de Educação Física. Entretanto, com o movimento iniciado no Estado de São Paulo através do Comitê de Saúde Escolar da Sociedade de Pediatria de São Paulo, estabelece posicionamentos contrários à realização desse tipo de exame considerando dentre outras coisas que:⁴²

"...consiste em um exame físico rápido e sucinto..."

"...pesquisas realizadas em outros países têm demonstrado ser o exame clínico insuficiente e/ou ineficaz para detectar patologias capazes de causar mortes súbitas..."

"...este exame médico não se constitui numa forma adequada de assistência à saúde do escolar..."

⁴²REVISTA BRASILEIRA DE SAÚDE ESCOLAR, 1(2), abr. 1990. Pag. 37-39.

4.3 RESUMO DO CAPITULO

O projeto pedagógico da Educação Física brasileira teve caráter acessório, sendo sobreposto pelo projeto jurídico e pela ênfase em seu valor médico e eugênico, atribuído pelos legisladores. A escola era vista como facilitadora da extensão da prática da Educação Física à população, atendendo ao projeto da depuração racial. De fato, a partir da segunda metade do século XIX até 1930, a legislação sobre Educação Física tem como papel primordial a sua implantação em estabelecimentos escolares.⁴³

As primeiras atenções dispensadas à Educação Física são registradas em 1855, através do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no município da corte, é estendida ao Colégio Pedro II a obrigatoriedade dos exercícios ginásticos. Nas últimas décadas do sec. XIX, os textos legais passam a tratar da prática obrigatória da Educação Física nas escolas com mais freqüência.

De acordo com a legalidade as referências para a Educação Física estavam pautadas na busca da aptidão física da população calcada nos aspectos higiênicos, morais, militares e eugênicos.

⁴³Cf. Ricardo de Figueiredo LUCENA, op. cit. p. 93.

No que se refere à avaliação da aprendizagem em Educação Física, a legislação não tem apresentado mudanças significativas, o que fez com que não acompanhe a teoria que tem se voltado cada vez mais para os aspectos biológicos e pedagógicos.

O papel da avaliação no interior da escola tem servido para assegurar mecanismos de retardo ou eliminação do aluno do sistema escolar, selecionar e segregar, apoiada na aptidão física como referência fundamental e os critérios que atendam ao sistema esportivo de alto rendimento. Esses mecanismos são assegurados, em várias instâncias e entre elas a legislação (Decreto nº 69450/71, que trata dos padrões de referência para o alcance dos objetivos da Educação Física, esportiva, recreativa; Lei nº 6.251/75, que estabelece como objetivo básico da Política Nacional de Educação Física, o aprimoramento da aptidão física da população).⁴⁴

⁴⁴Cf. COETIVO DE AUTORES, p. 99-100.

CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A PRÁTICA

5.1 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES.

Pretende-se neste capítulo descrever as características da escola e do professor. Desse modo, serão apresentados os resultados dos dados coletados junto a direção das escolas, os depoimentos contidos nas entrevistas e conversas mantidas com os professores e diretores e nas observações do pesquisador.

Em busca da caracterização das escolas estudadas procurou-se levantar informações pertinentes ao aspecto físico, ao quadro de serviços com os quais as escolas contam e a classificação do nível sócioeconômico dos alunos.

5.1.1 As escolas.

As informações contidas neste item resultam de informações obtidas através da entrevista, observação e conversa mantida com os professores. Os funcionários e a

direção das escolas, foram também entrevistados em grau menor.

Através da observação foi possível verificar que dentre as 10 escolas que fizeram parte do estudo, em pelo menos 5 delas não há condições da prática de Educação Física, devido a insuficiente área de que dispõem. Desse modo, existem escolas dotadas de grandes áreas, com quadra poliesportiva, campo de futebol, e até mesmo numa delas uma piscina desativada. Em outros casos a própria localização da escola próxima a grandes áreas de lazer destinadas à população do bairro, torna menos árdua a tarefa do professor, quando este pode contar com os serviços oferecidos por esses centros de lazer.

Em visita à escola 7 (sete) foi constatado que a área disponível para as atividades de recreio e aulas de Educação Física é de aproximadamente 50 m². É comum esta área ser dividida com outros alunos da escola durante os intervalos das aulas. Através da conversa mantida com o professor e a diretora de uma escola constatou-se as aulas de Educação Física são ministradas em um terreno de propriedade particular localizado próximo à escola.

Em conversa mantida com os professores, verificou-se que a oferta de espaço físico para as aulas de Educação Física, não raro, deixa a desejar, considerando-se que mesmo nas

escolas em que existe espaço para esse fim, é comum encontrar entre os professores insatisfações quanto às condições oferecidas. Este caso foi considerado mais grave na escola 6, que segundo informações obtidas através de conversa com os professores e funcionários, constatou-se a existência de uma área de aproximadamente 420m² que pertence à escola mas não está disponível às aulas de Educação Física, por estar localizada fora da área física do prédio, o qual é protegido por cerca. As aulas de Educação Física são realizadas nesse local, que por suas características se assemelha a um campo de futebol. Esse espaço é dividido com a comunidade local até mesmo como forma de encurtar o caminho de pessoas que passam por aquele local.

Situação idêntica vive a escola 8, que utiliza o centro comunitário vizinho a para as aulas de Educação Física. Neste caso, as aulas são freqüentemente interrompidas devido ao trânsito de pessoas no local, ou mesmo com a ocupação do espaço por pessoas da comunidade, expondo os professores e os alunos a uma convivência "forçada" com situações desagradáveis. O relato dos professores pôde ser constatado pelo pesquisador durante as visitas à escola.

Em pelo menos um caso (escola 9) sabe-se que a situação é temporária devido ao fato de que a escola está passando por reformas, tendo cedido o espaço destinado às aulas de

Educação Física para a construção de três salas de aula até a conclusão das obras. Em conversa com os professores e a direção da escola, fomos informados que há improvisação para dar as aulas de Educação Física utilizando até mesmo o espaço da rua. Em observação às aulas, constatamos a utilização de uma propriedade particular (terreno localizado em frente à escola) para a realização dessas aulas. Conforme foi mencionado anteriormente, esta situação é provisória, pois, está prevista para esta escola a construção de uma quadra poliesportiva e vestiários.

a) *Os serviços da escola.*

Este item corresponde à questão 4 da entrevista formal.

A tabela 6 evidencia que 9 escolas possuem supervisão pedagógica e a única que não possui este serviço, conta com orientação educacional. Das escolas que possuem supervisão pedagógica, algumas delas contam com orientação educacional e psicopedagogia. De acordo com informações obtidas junto a direção das escolas, os serviços que não são oferecidos de forma permanente obedecem a visitas rotineiras às unidades de ensino e podem ser solicitados à Secretaria de Educação, sempre que a direção da escola achar necessário. Somente a escola 2 declarou ter todos os serviços de forma permanente.

Consideramos o registro desses serviços importantes por terem, como uma de suas funções, o assessoramento técnico aos professores, inclusive em relação à sistemática de avaliação.

Tabela 6 - Distribuição dos serviços existentes nas escolas pesquisadas.

SERVIÇOS DA ESCOLA	Nº
Supervisão pedagógica	3
Orientação educacional	1
Supervisão pedagógica + psicopedagogia	1
Supervisão pedagógica + orientação educacional	2
Supervisão pedagógica + orientação educacional + psicopedagogia	3
TOTAL	10

Classificação quanto ao nível sócio-econômico.

Este item corresponde às questões 5 e 6 da entrevista formal.

Durante a realização da entrevista a direção das escolas declarou não possuir nenhuma forma para a classificação quanto ao nível socioeconômico, isto ocorreu em 100% dos casos. Entretanto em consulta aos projetos pedagógicos ou mesmo através de conversa informal com as diretoras,

secretárias e os professores de Educação Física, foi possível verificar a existência de uma classificação.

De acordo com os dados coletados no projeto pedagógico as classificações são feitas levando em consideração o nível de carência material apresentado pelos alunos e detectado por professores, diretores e funcionários. A classificação das escolas segundo estes critérios foi então determinada, a saber: 2 (duas) escolas de nível sócio-econômico médio e 8 (oito) escolas de nível sócio-econômico baixo.

5.1.2 Os professores.

Os dados deste item correspondem às questões 7 e 8 da entrevista formal.

Na tabela 7 a maior parte dos professores são do sexo masculino. Apenas 3 professoras foram entrevistadas. Com relação à idade, a maior frequência está entre os 25 e 40 anos. Isto corresponde a 10 professores.

Tabela 7 - Distribuição dos professores de acordo com o sexo e idade.

Idade	Sexo		Total	
	Masc.	Fem.	Nº	%
25 - 30	2	2	4	31
30 - 35	3	--	3	23
35 - 40	2	1	3	23
40 - 45	1	--	1	8
45 - 50	2	--	2	15
Total	10	3	13	100

Formação e experiência profissional.

Os dados deste item correspondem às questões 9, 10 e 11 da entrevista formal.

Observa-se que em relação a formação profissional, todos os professores têm graduação plena em Educação Física. Dentre estes, 7 (sete) professores completaram o curso de especialização.

Tabela 8 - Distribuição dos professores de acordo com a formação profissional.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Nº
Licenciatura plena	4
Licenciatura plena + especialização completa	7
Licenciatura plena + especialização incompleta	2
TOTAL	13

O grupo é heterogêneo no que diz respeito a experiência profissional relativo ao tempo que leciona como professor de Educação Física. No entanto há uma tendência de maior número de professores que trabalham até 5 anos e os professores que trabalham há mais de 10 anos.

Tabela 9 - Distribuição dos professores de acordo com a experiência profissional.

Tempo em que leciona	Nº	%
até 3 anos	2	15
mais de 3 até 4 anos	1	8
mais de 4 até 5 anos	2	15
mais de 5 até 6 anos	1	8
mais de 6 até 7 anos	1	8
mais de 7 até 8 anos	1	8
mais de 8 até 9 anos	-	-
mais de 10 anos	5	38
Total	13	100

Condições de trabalho.

Os dados correspondentes a este item são encontrados nas questões de 11 a 18 da entrevista formal.

Na tabela 10 a maior parte dos professores (9), possuem carga horária de 20 horas. No entanto o número de turmas correspondente a esta carga horária é variado.

De acordo com a distribuição dos professores por séries, 7 professores têm o trabalho distribuído da 5ª a 8ª séries, 4 professores lecionam somente na 5ª série e 2 professores trabalham de 6ª a 8ª séries.

Entre os professores com carga horária de 20 horas semanais a variação é de 3 a 10 turmas, e entre os professores com 40 horas semanais a variação é de 10 a 12 turmas.

Observou-se que a média de turmas entre os professores com 20 horas semanais é de 6 turmas e entre os professores com 40 horas semanais é de 10 turmas. Alguns professores que têm carga horária igual a 20 horas semanais trabalham com o número de turmas acima da média do grupo, ou seja, dois professores trabalham com sete turmas, um professor trabalha com nove turmas e um professor trabalha com 10 turmas. No caso deste último professor, o número de turmas com que trabalha, é o mesmo correspondente à média de turmas dos professores com 40 horas semanais. Dentre os professores com 40 horas semanais de trabalho, observou-se que apenas um deles trabalha com o número de turmas acima da média.

Entre os professores com carga horária de 20 horas a média de alunos por turma corresponde a 28 alunos, e entre os professores com carga horária de 40 horas a média de alunos por turma corresponde a 32 alunos. Em geral, a média corresponde a 29 alunos por turma.

O exercício de outras atividades foi confirmado por 5 professores, 8 professores declararam não ter outro tipo de atividade além de ser professor de Educação Física. Dentre as

outras atividades exercidas, ser comerciante é a principal delas. Isto foi declarado por 3 professores. Os professores não souberam precisar o tempo disponível para essas atividades.

Quanto ao número de alunos atendidos, verificou-se que entre os professores que não exercem outras atividades, esse número varia entre 87 a 250 alunos, e entre aqueles com outras atividades esse número varia entre 350 e 610 alunos. As aulas são ministradas duas vezes por semana.

Tabela 10 - Distribuição dos professores de acordo com a carga horária de trabalho, número de turmas e o número de alunos atendidos.

Escolas Estudadas				Outras Escolas				Total		Out.
Prof	C.H.	N.T.	N.A.	N.E.	C.H.	N.T.	N.A.	C.H.	N.A.	Emp.
2	20	5	25	--	--	--	--	20	125	sim
4	20	5	32	--	--	--	--	20	160	sim
7	20	3	29	--	--	--	--	20	87	não
9	20	5	30	--	--	--	--	20	150	sim
1	20	6	22	2	--	8	30	40	372	sim
5	20	7	35	1	--	7	30	40	455	não
10	20	9	30	1	--	6	30	40	450	não
11	20	10	25	1	--	12	30	64	610	não
12	20	7	25	1	--	7	25	40	350	não
3	40	10	25	--	--	--	--	40	250	não
13	40	3	30	1	--	11	30	64	420	não
6	40	10	35	3	--	7	28	60	546	sim
8	40	10	35	2	--	12	25	64	650	não

C.H. (carga horária) # N.T. (número de turmas), # N.A. (número de alunos), # N.E. (número de escolas), # Out. Emp. (outro emprego).

5.1.3 Informações obtidas através da entrevista, conversa e observação.

A precariedade das instalações onde são ministradas as aulas de Educação Física, foi o aspecto mais enfatizado pelos professores. Pois além de considerarem a maioria das instalações inadequadas ainda têm que improvisar o material didático.

Observou-se uma tendência de se analisar, de forma dissociada, a questão da precariedade do material didático e a qualidade das aulas. Somente quando se indagou sobre os recursos oferecidos pela escola, para a realização do trabalho docente, é que foram feitas considerações quanto à precariedade dos recursos técnicos ou materiais disponíveis.

Os professores não fizeram referências aos serviços oferecidos pela escola (orientação educacional, supervisão pedagógica e psicopedagogia). Notou-se que não há interferência por parte desses serviços no planejamento e execução das tarefas docentes dos professores de Educação Física.

Os professores citam a baixa remuneração como fator que conduz à necessidade de assumir um número excessivo de aulas, além de outras atividades que possam vir contribuir

com a complementação dos salários. Este aspecto foi o mais citado como fator de insatisfação.

De modo genérico, não evidenciamos entre os professores, a ênfase na capacitação profissional. A má formação profissional foi apontada por três deles como fator condicionante da qualidade do ensino. Foi de ordem estrutural desfavoráveis (tempo disponível, recursos financeiros entre outros) os argumentos apresentados para que os docentes não se atualizem no decorrer da vida profissional. Em nenhum momento a qualidade do ensino foi citada pelos professores.

Incidu sobre o governo, com maior freqüência, a responsabilidade pela deteriorização do ensino.

Durante a conversa foi solicitada a opinião dos professores sobre o que entendem por Educação e Educação Física. A quase totalidade dos professores vê a educação que se dá na escola como sendo autônoma e dissociada dos condicionantes sociais.

"...acho que não há nenhuma influência, mesmo havendo mudanças na estrutura política do país..."

"Não vejo relação. O Brasil não tem proposta educacional. O modelo de educação talvez sirva para outras escolas, mas não para as escolas públicas."

"através da Educação os alunos podem resgatar, almejar alguma coisa na vida. O papel do professor de Educação Física é estar atento a essas mudanças e colaborar para que sejam efetivas".

"...não vejo mudanças em função das mudanças políticas... política e educação são coisas diferentes... é por isso que essa escola não está participando desses jogos, (o professor refere-se aos I Jogos Escolares Municipais de Campinas) esse campeonato é uma atitude política por parte da prefeitura que só está realizando esses jogos agora, em função de um ano eleitoral onde "Fulano" será o principal beneficiado... o professor não é um político, não deve misturar suas atividades de sala de aula com a política."

Diferente das demais declarações, dois professores evidenciaram uma concepção de Educação Física voltada para um aspecto mais crítico e de caráter intervencionista e transformador. Deixaram claro durante as conversas, que no Brasil, não existe interesse por educação.

"o aluno é um ser histórico e social... por isso é preciso que se faça o resgate do aspecto histórico do esporte. Por exemplo: o futebol. O que faz com que tantas pessoas pratiquem o futebol? Porque vão aos estádios? Porque o Brasil como um país pobre, consegue ter uma prática tão elevada? Qual a relação das regras no jogo e na sociedade? Como se dá? ...Aqui nas aulas nós tentamos construir as regras, tentamos mudar as regras oficiais, questionamos... os fatores políticos e econômicos interferem na educação de acordo como o projeto escolar é montado."

"Existe uma estreita relação entre condicionantes sociais e educação. Não há nada em educação ou mesmo fora dela que não seja uma consequência da interferência política. A política decide tudo... ela está no centro das decisões, das ações, o modo como as coisas devem ser."

Indagados sobre o que pretendem com as aulas de Educação Física, a maioria dos professores expressou a sua intenção de preparar o indivíduo para o futuro, viver em sociedade. Outro aspecto subjacente às declarações se refere ao otimismo pedagógico, e eu diria até mesmo ingênuo, da maioria dos professores em esperar que a educação e a prática de esportes possam trazer mudanças na perspectiva de vida dos alunos. Os professores buscam o desenvolvimento do indivíduo visando a sua adaptação na sociedade. Em seus relatos fica evidente que pretendem fazer isso através do esporte, entretanto, ao que parece, não levam em consideração as condições e características da sociedade, que não possibilita igualdade de oportunidades para todos.

"...consiga dar o máximo de aprendizado e resolver os problemas possíveis... formar o aluno através da prática de esporte."

"...é a maneira de fazer com que esses alunos algum dia possam mudar de vida... através de uma consciência crítica... mudança de mentalidade."

"Formar indivíduos conscientes, críticos e que possam contribuir para as mudanças na sociedade... fazer com que os alunos vejam a escola como meio de crescimento como o elo que fortalecerá o relacionamento aluno-sociedade... através de hábitos saudáveis. E isso será conseguido através do esporte."

"...oportunidade para que os alunos tenham atividades diferentes dentro da escola."

"contribuir para a formação de cidadãos conscientes de suas obrigações e direitos na sociedade em que vivem...que possam contribuir de maneira consciente com o desenvolvimento do país... que busquem dias melhores..."

"... Almejar uma forma de mudança de vida..."

"...que o aluno chegue o mais próximo possível de um rendimento aceitável em cada esporte...o domínio da técnica e dos fundamentos."

OS PLANOS DE CURSO.

A seguir será descrito como a avaliação se comporta no interior da escola. Desse modo, serão apresentados os dados referentes aos planos de curso e os resultados dos dados coletados nos depoimentos contidos nas entrevistas formais e conversas mantidas com os professores e nas observações do pesquisador.

Objetivos.

Os planos de ensino apresentam objetivos gerais e específicos, e um deles ressalta a importância da Educação Física para a formação dos alunos.

Conteúdos.

Os temas abordados nos planos se referem a aspectos biométricos, fisiológicos, danças folclóricas e iniciação esportiva. O aspecto prioritário do conteúdo é a iniciação esportiva.

Metodologia.

As metodologias não são explicitadas claramente.

Avaliação.

Em geral é utilizada a avaliação formativa. Os instrumentos mais utilizados são a testagem. A afetividade e a sociabilidade são os fatores a serem avaliados mais citados nos planos. Em apenas um caso foi enfatizada a avaliação relacionada aos aspectos cognitivos.

Bibliografia.

Nenhum plano apresentou a bibliografia.

INFORMAÇÕES OBTIDAS ATRAVÉS DA ENTREVISTA E CONVERSA

O que é avaliação.

Esta variável refere-se à questão 19 da entrevista formal.

Quando se indagou aos professores, através da entrevista formal, quais os seus entendimentos sobre avaliação, obteve-se como respostas o seguinte:

"é o registro da assiduidade, participação e desempenho do aluno..."

"é saber se os objetivos foram atingidos".

"é a compreensão do que o professor está fazendo".

"percepção do esforço de cada um em conseguir atingir uma meta".

"é a maneira que o professor tem de saber se o seu trabalho está rendendo"

"é a forma de pressionar o aluno para se aprimorar".

"é um meio de se saber se os objetivos foram atingidos".

"saber se o aluno conseguiu alcançar os objetivos".

"é a medida do nível de aprendizagem do aluno".

"é a verificação da evolução do aluno".

"é a verificação do envolvimento e participação do aluno".

Dois professores não definiram claramente avaliação. Um deles comentou que avaliar é um processo muito complexo, cada pessoa pode dar um tipo de entendimento. Dentro de um campeonato, dentro de um esporte ... O outro disse que não tinha claro o que entendia por avaliação, mas frisou que não concorda com a avaliação através de presença.

Observa-se, pelos depoimentos, que dos 11 professores que responderam à questão, 9 deles se referem à avaliação envolvendo aspectos relacionados ao aluno e 2 professores se referem à avaliação em seus aspectos relativos ao trabalho do professor.

Entre os depoimentos a conceituação de avaliação é entendida como:

- processo de determinar até que ponto os objetivos foram atingidos (6);
- participação do aluno (2);
- assiduidade (1);

- desempenho/evolução do aluno (1);
- forma de pressionar o aluno para que se aprimore (1);
- compreensão do que o professor está fazendo (1);
- medida de aprendizagem do aluno (1);
- envolvimento/participação do aluno (1).

Como é vivenciada a avaliação.

1 Importância da avaliação.

Esta variável se refere à questão 20 da entrevista formal. Observou-se que 8 (oito) professores consideram a avaliação importante no processo ensino-aprendizagem, 2 (dois) consideram muito importante, 1 (um) considera mais ou menos importante e 2 (dois) não acham importante.

2 Avaliação no semestre.

Esta variável corresponde à questão 21 e 22 da entrevista formal. Os elementos relacionados à afetividade, participação, sociabilidade foram os principais objetos da avaliação. Em segundo lugar os professores citam a avaliação cognitiva, criatividade e aspectos do conteúdo programático.

A avaliação relacionada às fases do crescimento e desenvolvimento dos alunos, aparece em terceiro lugar. Em quarto lugar nas citações aparece a aptidão física. Três professores disseram que não fazem nenhum tipo de avaliação.

Dos dez professores que avaliaram seus alunos, todos admitiram ter relacionado a avaliação aos aspectos do crescimento e desenvolvimento dos alunos. Segundo os professores, são considerados os aspectos psicomotor, psicológico, afetivo, social, cognitivo, fisiológico e o domínio motor. Dentre esses, o domínio motor aparece como o mais observado. A assiduidade raramente foi citada no relato dos professores como forma de avaliação.

A sociabilidade e a afetividade constituem as duas tendências hegemônicas no processo de avaliação, segundo os professores.

3 As diferenças individuais.

Os dados contidos nesta variável item correspondem às questões 23 e 24 da entrevista formal.

Os professores informaram como são administradas as diferenças maturacionais dos alunos. Quatro professores responderam que trabalham individualmente, três responderam

que trabalham levando em consideração a média dos alunos, um respondeu que trabalha de acordo com os interesses dos alunos, um professor considera a idade cronológica dos alunos, um professor verifica o desempenho, três professores disseram que não verificam essas diferenças.

As falas, a seguir, ilustram estes aspectos:

"não dou muita importância para as diferenças individuais, mas se houver dificuldades, procuro verificar as individualidades".

"trabalho por interesses, considerando que temos alunos com grandes diferenças de idade e maturacionais. Esses alunos podem atuar como monitores."

"dou tratamento igual para todos."

"separo os alunos por força física, habilidade, maturidade... trabalho com todos visando a cooperação."

"... pela própria quantidade de alunos em turma, infra-estrutura, etc. todos fazem a mesma atividade."

"adequação do trabalho à idade de cada um."

4 Procedimentos para avaliar.

Para a determinação dos procedimentos utilizados pelos professores, foram consultados os projetos pedagógicos da escola e os planos de ensino dos professores, para verificar

o que constava em relação à sistemática prevista de avaliação da aprendizagem.

A observação assistemática foi citada por todos os professores como o principal procedimento de avaliação. Geralmente os professores explicitam em seus planos que a observação deverá contemplar os seguintes aspectos: a presença do aluno, a participação em aula, o relacionamento do aluno com os seus colegas, o grau de responsabilidade e a integração entre classes.

O plano de avaliação mais detalhado apresenta as seguintes avaliações: conhecimentos dos esportes estudados através de avaliação teórica, avaliação prática do domínio de gestos técnicos, observação do nível de socialização dos alunos, condições gerais sobre o estado de saúde dos alunos. Essas informações constam de: principais problemas de saúde que a criança apresenta, os medicamentos usados, as consultas médicas, consultas odontológicas, o comportamento da criança em casa, apresentação de problemas auditivo, ocular... Avaliação de fatores antropométricos e neuromusculares.

De maneira geral, os procedimentos adotados pelos professores fogem ao que é comum na literatura que cita como procedimento predominante a testagem. Em alguns casos é dada prioridade aos componentes que visem a compreensão do aluno frente a situações vividas no cotidiano.

5 Para que serviu a avaliação.

Esta variável corresponde à questão 25 da entrevista formal.

Quando se buscou saber dos professores para que serviu a avaliação, na quase totalidade, obteve-se respostas semelhantes às apresentadas ao definirem avaliação (acompanhar o desempenho dos alunos e do professor, saber se os objetivos foram atingidos,). Outras respostas além destas: amenizar as diferenças entre os alunos, estabelecer o perfil da turma, cumprir uma norma legal...

Foi possível coletar as informações pertinentes às finalidades da avaliação:

- acompanhar o desempenho do aluno,
- saber se os objetivos foram alcançados.

6 Os resultados das avaliações.

Esta variável corresponde à questão 26 da entrevista formal.

Os resultados das avaliações seguem, basicamente, três caminhos: o professor guarda para si, apresenta à escola,

serve de subsídios para o próximo planejamento. Além destes caminhos, os professores apontam para outros tais como: transformam os resultados em conceitos, comparam com outros resultados, utilizam os resultados como um diagnóstico, informam aos alunos e servem para corrigir situações de aprendizagem.

7 As dificuldades para avaliar.

Esta variável corresponde à questão 27 da entrevista formal.

Entre as dificuldades mais comuns, os professores citam a falta de material, a falta de tempo e a falta de bibliografia. De modo particular, os professores se referiram à falta de cobrança das avaliações por parte da direção da escola e pela Secretaria de Educação. Demonstraram, também, entender o ato de avaliar como uma tarefa burocrática, alheia ao trabalho pedagógico, conforme os relatos:

"Eu fazia peso e altura, depois que acabou o exame médico, prá que eu vou fazer? Não vejo porque."

"Como a avaliação não é obrigatória os professores não têm essa preocupação, é um trabalho a mais, sem valor na escola."

8 Atribuição de conceitos.

No sistema vigente, os resultados da avaliação do aproveitamento do aluno devem ser expressos em conceitos, utilizando-se as letras F, I, R, B e E (apresentado em ordem crescente) que representa o grau de alcance dos objetivos.

Através da conversa, a maioria dos professores informou que o conceito é atribuído de acordo com a freqüência dos alunos às aulas.

De acordo com o relato dos professores, este fato é decorrente das insatisfações face a condição da Educação Física no meio escolar. Por se constituir em uma atividade, a Educação Física recebe tratamento diferenciado em relação às disciplinas, ou seja, não dispõe dos mesmos mecanismos de promoção ou retenção do aluno. Para alguns professores isto provoca uma desconsideração dos alunos para com a Educação Física. Consideram a falta de mecanismos coercitivos quanto a participação e avaliação dos alunos um desprestígio da Educação Física no meio escolar. Os professores se sentem insatisfeitos por ter que dar conceitos aos alunos. Isto se deve ao fato de que a Educação Física não é disciplina e sim atividade. Conforme pode ser verificado em alguns depoimentos:

"o conceito é uma farsa onde o professor faz de conta que avalia e a administração faz de conta que o aluno está sendo avaliado... o que importa é que todos cumpram a sua função burocrática... prá que conceito, nota ... se o aluno vai ser aprovado do mesmo jeito? é um s... basta freqüentar..."

"Não gosto, mas tenho que cumprir o que está sendo exigido. Dou um conceito arbitrário, mas que tem que ser dado de qualquer jeito."

"Atribuo conceitos na avaliação por questões burocráticas. A escola exige uma nota em Educação Física.... a escola não, a Secretaria de Educação."

"Não deixo o aluno com conceito "I", eu trabalho de forma preventiva. É muito chato deixar o aluno reprovado quando não há razão por que. Não gosto nada desse negócio de dar conceito só por dar, prá cumprir uma função burocrática."

"Não sei por que, mas tenho que dar um conceito. Não gosto".

"É um aspecto burocrático, tem que apresentar uma nota na Secretaria Municipal/Estadual..."

"No torneio os alunos menos aptos têm oportunidade de participar como árbitro, anotador, etc. para melhorar a nota, o conceito."

"Nota é uma exigência da Secretaria de Educação".

"A escola pede conceito, a Educação Física é obrigada a ter nota, mas não pesa em nada."

"Se o conceito é uma exigência eu não sei. Não me oponho. Vejo o conceito como um estímulo ao aluno. O aluno vibra com os conceitos recebidos em Educação Física."

"A Educação Física tem que ter um conceito ou nota para ser valorizada, ser considerada uma disciplina. Não ter conceito implica numa desvalorização."

"Não gosto disso, o aluno não tem que vir à escola para ter nota."

As informações contidas neste item foram coletadas através da conversa.

O conhecimento sobre avaliação.

As informações contidas nesta variável correspondem à questão 28 da entrevista formal. Pelo relato dos professores em resposta à entrevista, a experiência em sala de aula é citada sete vezes e os periódicos e livros são citados oito vezes, tornando-se assim como as principais fontes do conhecimento adquirido pelos professores acerca de avaliação. O curso de Educação Física é apontado como o lugar onde menos se adquire conhecimentos sobre avaliação.

Essas declarações mostram a contradição entre o que é citado pelos professores e o que contém na literatura consultada por eles. O conhecimento adquirido em livros, é o mais citado entre os professores, entretanto, a falta de bibliografia é apontada como uma das principais dificuldades para realizar a avaliação. Ao que tudo indica as experiências vividas em sala de aula ainda são mais fortes que a produção do conhecimento em circulação.

Os princípios da avaliação.

Na conversa mantida com os professores, ficou evidente que a avaliação se dá de modo contínuo no processo ensino-aprendizagem. De acordo com esses relatos, as avaliações diárias são feitas através da observação assistemática, não sendo relatada nenhuma forma de avaliação fora dessa modalidade. Três professores admitiram não realizar nenhuma forma de avaliação.

De acordo com a orientação da Lei nº 5.692/71, não há forma de se avaliar o que é considerado atividade, a não ser pelo cômputo da frequência. Em geral, na prática não se observa outro comportamento que não seja este. Quando os professores se referem às formas de avaliação, observa-se que são realizadas em total confiança da memória, ou seja, a única forma de registro do que acontece em aula se resume à percepção do professor no que acontece naquele momento.

As avaliações momentâneas, se caracterizam pelos aspectos formativo, somativo e raramente diagnóstico. No aspecto formativo é verificado o quanto os alunos estão aprendendo sobre os conteúdos ensinados, servindo também ao julgamento e seleção dos comportamentos que são considerados desejáveis ou adequados. No aspecto somativo, feito ao final dos bimestres, de modo subjetivo, no sentido de contribuir para a promoção dos alunos.

Outro aspecto revelado nos depoimentos dos professores, através de conversas, é que ao se proceder à avaliação, é levado em consideração as características e condições dos alunos. isto é, o julgamento do professor tem também, como referência, o próprio aluno. Assim, os aspectos mais considerados se referem às condições sócio-econômicas dos alunos e o grau de sociabilidade dos alunos como bem se caracteriza na fala de um professor:

"Aqui eu me considero um paizão. (...) como é que eu vou avaliar esses alunos se eu sei que a maioria deles vem para a aula sem tomar o café da manhã? (...) olha aquela garota, já houve uma situação em que ela brigou comigo, me xingou... e hoje somos amigos. (...) a gente tem que aprender a conviver com essas situações, tem que levar em conta as condições em que esse pessoal vive. (...) você acredita que aí tem gente que com toda essa idade nunca foi ao cinema? (...) eu e os outros professores da escola é que temos providenciado alguns filmes e passamos prá eles. (...) me chateia muito, me revolta ver essa situação. (...) qual é a perspectiva desse pessoal? O que eu posso fazer para dar um pouco mais de alegria, prazer, desenvolver o senso crítico ... desses alunos, a não ser proporcionando a eles esses bons momentos nas aulas de Educação Física? (...) A escola é tudo o que esse pessoal tem, por isso eu prefiro eles aqui dentro do que aí fora sem fazer nada. (...) Como é que eu posso reprovar alguém nas aulas de Educação Física? Se é nessas aulas que eles se sentem mais à vontade, expressam seus sentimentos em relação à escola, aos amigos à vida... Em que eu estaria contribuindo para a formação desses alunos? No máximo, eu só estaria reforçando mais ainda a discriminação deles."

Consideramos que este depoimento representa bem as observações feitas pelos outros professores. Com efeito, este professor, assim como os demais, extrapola a dimensão individual do aluno, ao considerar as dimensões referentes à própria organização escolar, como também a condição social do mesmo. Sua opção é pela permanência do aluno no sistema escolar.

INFORMAÇÕES OBTIDAS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO

Este tópico tem por finalidade descrever alguns aspectos relacionados à avaliação, os quais foram observados durante as nossas visitas às escolas. Desse modo, separamos alguns momentos que consideramos importantes enquanto avaliação e que não constam das respostas e falas dos professores, mesmo porque se referem ao seu comportamento em aula, constituindo assim um tipo de avaliação inconsciente, mas que está no cotidiano da aula.

Procurou-se identificar durante a aula, a atenção que o professor dispensava aos alunos; como distribuía a atenção entre os alunos; as tarefas assumidas pelos alunos durante a aula, tais como ser o capitão de um time, quem ficava com a marcação do placar durante um jogo, dentre outros; posturas,

gestos e manifestações verbais do professor; como o professor fazia valer a sua autoridade.

Serão descritos os comportamentos dos professores bem como as observações realizadas em relação aos aspectos da aula. Para o registro desses dados não foi utilizado nenhum tipo de equipamento. As anotações foram feitas no decorrer dos acontecimentos ou imediatamente após as aulas. Procurou-se registrar as falas dos elementos envolvidos nos diálogos que serão apresentadas, tomando-se o cuidado de escrever de acordo com a fala dos atores mesmo que estivessem sendo construídas de forma incorreta. Optou-se pelo sigilo quanto a identificação dos atores envolvidos.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, foram informados previamente que além da entrevista, estávamos interessados em observar suas aulas, e que tudo que fosse registrado seria mantido em sigilo quanto a identificação dos envolvidos.

Seguem as descrições:

Situação 1

Aula da 7ª série.

Os alunos estão sentados no centro da quadra. O professor começa a chamada declinando o número de cada aluno, cabeça baixa, vez por outra levanta a vista para conferir se tá tudo bem. De repente alguém responde à chamada por um outro aluno que não pôde comparecer.

"Numero 12, número 12. Presente".

Um aluno responde como que se quisesse esconder a voz. Logo alguém grita - *"Não veio."* Outros alunos dizem: *"Veio sim, tá aqui ele."* O professor levanta a cabeça, estica o olhar à procura do número 12

"ô camisão o que está acontecendo aí". - Risos geral.

"Camisão" - "Nada não fessô, é que o R... não veio e o J... respondeu por ele".

O professor diz:

"Assim não dá. J... se você não pode ser honesto com essas pequenas coisas, como é que vai ser? Vocês precisam parar com isso... precisam parar de responder por quem não vem. Da

próxima vez vai tomar duas faltas né J..., nem vai participar dos times que vão disputar pro campeonato".

Situação 2

Aula da 7ª série.

Foram formados dois times de voleibol. Os times eram mistos. 5 alunas ficaram fora. Era feito o revezamento eventual entre as meninas que ficaram fora do jogo. Entretanto duas meninas nunca entravam no jogo. Uma dessas meninas ficou anotando o placar, a outra se limitou a pegar a bola quando esta saía da quadra. O professor passou a fazer anotações na caderneta. Tempos depois o professor fez algumas mudanças nos dois times. Trocou alguns meninos entre as duas equipes. Um aluno se nega a trocar de equipe, não queria jogar ao lado de determinadas meninas.

- (aluno) *Professor essas meninas são muito lerdas.*

- (professor) *São lerdas sim mas temos que dá oportunidade a elas se não como é que vai ser? Vamos lá, vamos jogar.*

Recomeça o jogo e os revezamentos também, todavia as duas meninas citadas anteriormente continuaram as suas tarefas. Final do jogo. O professor reúne os alunos no centro da quadra e anuncia aqueles que irão fazer parte do time que irá representar a escola nos jogos escolares.

O jogo recomeça entre a equipe representante e um time adversário escolhido pelo professor formado por alunos de outras séries que compareceram naquele horário para realizar aquele jogo.

Os outros alunos dispensados se distribuem nas tarefas de pegar a bola quando cai fora da quadra e marcar os pontos.

O professor é o árbitro. *"Fulano marca o tempo que ainda temos até o final da aula.... ô pega logo essa bola aí. Fulano corre mais rápido, tá se arrastando, também, quanta gordura!... ô gordo, vai mais rápido pega logo essa bola"*.

O jogo recomeça, alguém toca a rede. Um aluno para o jogo de diz que: *"C... tocou a rede. Posse de bola nossa"*. O professor manda voltar a posse de bola ao time infrator e pergunta a R... se na hora do jogo ele vai dizer para o juiz que alguém cometeu uma infração. E comenta:

"se liga rapaz se o juiz ver, marca se o juiz não ver tem que ser esperto cara, faz de conta que não aconteceu nada e vai em frente".

Depois comenta com o pesquisador:

"Tá vendo como é, esses moleques pensam que sabem tudo....As meninas são mais dóceis."

Situação 3

Terminada a aula de Educação Física, três alunas se dirigem para fora da escola pela porta da frente. O professor olha e chama a atenção das alunas: "*vocês sabem que não podem sair por aí, por aí não, voltem.*" As alunas continuam o professor diz: "*vocês estão suspensas do campeonato.*" As alunas continuam. O professor: "*cada uma de vocês está com cinco faltas.*" As alunas voltam e saem pelo portão dos fundos.

Situação 4

Aula da 5ª série.

A aula das meninas é separada da aula dos meninos. O professor dá aula para os meninos, a professora para as meninas. Meninas jogam queimada, meninos jogam futebol.

Situação 5

Estava começando um jogo. O professor estava no centro da quadra com os últimos preparativos. uma aluna que esta fora da quadra, afastada cerca de 10m diz: "*Eu não posso fazer aula*". O professor: "*Por que?*" A aluna: "*Eu não posso falar alto*". O professor: "*Por que? Tá menstruada? Se tiver, prá mim isso é normal.*"

Momentos depois o professor se dirigiu até a aluna e começaram a conversar.

5.2 RESUMO DO CAPÍTULO.

A maioria dos professores tem o seu processo de formação marcado pela década de oitenta, período em que começou a entrar em ebulição as primeiras críticas à Educação Física, assim como apareceram os primeiros resultados dos cursos de pós-graduação. Houve, conseqüentemente, maior volume nas publicações sobre Educação Física, o que de certo modo fez circular maior número de informações entre os profissionais da área.

Ficou constatado que os profissionais estudados nesta pesquisa possuem acesso limitado às informações veiculadas através de livros e periódicos, aos eventos científicos e limitada troca de informações com outros profissionais da área e entidades de classe entre outras.

A maioria dos professores entende que a educação escolar ocorre de forma independente dos condicionantes sociais.

Geralmente o planejamento dos professores foge ao que consta nas aulas e o que os professores declaram. Os vários aspectos declarados como elementos passíveis de ser avaliados.

Existe uma forte tendência entre os professores para considerar a avaliação da aprendizagem em seu caráter técnico, de acordo com Tyler.

O objeto de avaliação são os aspectos ligados a afetividade, participação e sociabilidade.

A observação assistemática se constitui como principal técnica de avaliação. Não foi constatada nenhuma forma de registro ou controle sobre os procedimentos de avaliação utilizados.

Entre as dificuldades apontadas para realizar as avaliações, os professores citam: a falta de bibliografia e falta de tempo.

A atribuição de conceitos é vista, entre os professores, como um ato burocrático e sem nenhum valor pedagógico.

CAPÍTULO VI

TEORIA, LEGISLAÇÃO E PRÁTICA: DISCUSSÃO

Neste capítulo discutimos os resultados que explicitam as concepções sobre avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1º grau, sob o enfoque da teoria, legislação e prática do professor.

Nessas análises serão considerados dois aspectos:

- as generalizações e os elementos comuns encontrados no confronto das diversas abordagens;
- considerações sobre as condições históricas em suas origens e desenvolvimento, dentro de uma visão de conjunto, como um todo dinâmico e histórico.

6.1 Teoria

Neste nível de análise procuramos identificar a concepção de avaliação com base em alguns aspectos, a saber: as abordagens, as temáticas privilegiadas, os procedimentos

mais utilizados e quais as propostas apresentadas pelos pesquisadores.

Agrupando os resultados da análise sobre as abordagens, foi possível identificar os principais tópicos comuns às pesquisas, classificadas dentro das abordagens biológica, pedagógica, psicobiológica, psicossocial e técnica.

A abordagem biológica apresenta o maior número de trabalhos (livros, artigos e dissertações). Este tipo de abordagem apresenta em comum a utilização e técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados de forma quantitativa com uso de medidas e procedimentos estatísticos, SILVA (1990). A forma de coletar os dados, geralmente se apresenta através de testes, medidas e bateria de testes. Esses dados estão de acordo com FARIA JUNIOR et al. (1989). As técnicas utilizadas para a descrição e apresentação dos dados leva em conta aspectos estatísticos, sendo os mais citados os descritivos (médias, desvio padrão e porcentagens) e analíticos (correlação, análise de variância e apresentação em gráficos). São utilizadas também algumas técnicas descritivas passíveis de codificação numérica. As abordagens que utilizam técnicas qualitativas (entrevistas, depoimentos, vivências, narrações entre outras), quase sempre são desconsideradas.

Com relação aos resultados da análise sobre as temáticas privilegiadas, observou-se que a maior parte da produção do conhecimento está voltada para os aspectos biológicos, tendo como tópicos comuns às pesquisas as abordagens neuromusculares (aptidão física) e antropométricas, SILVA (1990).

A abordagem pedagógica tem como temática de maior expressão, a discussão da avaliação da aprendizagem considerada em seus aspectos técnicos, geralmente voltados aos métodos de ensino utilizados na aprendizagem da Educação Física. Outros temas tratados nessa abordagem se referem à avaliação do conhecimento esportivo, e metodologia da avaliação.

A abordagem psicobiológica tem como temáticas norteadoras dos seus estudos a aprendizagem motora no que diz respeito à medida da aprendizagem de gestos desportivos.

Na abordagem psicossocial as temáticas de maior expressão estão voltadas aos aspectos da afetividade e medidas de desenvolvimento social.

A abordagem técnica foi caracterizada pela predominância dos temas relacionados à biomecânica e a avaliação da performance esportiva.

A maior parte da produção científica se detém a descrever e explicar os fatos sem considerar uma postura

crítica em relação aos temas estudados. A preocupação com as argumentações críticas foi identificada com maior ênfase nos textos com abordagem pedagógica. Os estudos críticos classificados nessa abordagem costumam apresentar como fonte de informações e de dados documentos, textos, experiências pedagógicas, estudos históricos entre outros. Esses estudos demonstram interesse específico na denúncia e nas explicações de ideologias que permeiam o conhecimento, propõem desvelar os pressupostos subjacentes à produção científica, formação da consciência e proposta de participação ativa na organização social e na ação política. Entretanto este tipo de trabalho representa pequena parte da produção sobre avaliação.

A avaliação é definida na teoria como processo de julgamento do desempenho do aluno. O alcance dos objetivos está intimamente ligado com a verificação contínua, sistemática e cumulativa dos resultados observados - como em MATHEWS (1980), BRUM e REGINATO (1983), GIANNICHI (1984), BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986) e KISS (1987).

Esta definição mostra que atualmente ainda perdura a influência da concepção de Tyler. A proposta sugere a formulação de metas educacionais considerando três aspectos: o aluno, a sociedade e a matéria. Estas metas são

transformadas em objetivos comportamentais. Os resultados são comparados com os objetivos propostos ao final do processo.

De acordo com Tyler, a avaliação é determinada pelos objetivos estabelecidos e os resultados alcançados pelos alunos. Esta abordagem se torna restritiva a medida que deixa de considerar outras variáveis do meio educacional em que se processa a aprendizagem e aquelas que fazem parte da história da vida das pessoas que se interrelacionam nesses ambientes.

A finalidade da avaliação é o julgamento do aluno tendo em vista verificar o quanto os objetivos são atingidos, de acordo com critérios estabelecidos.

SOUSA (1986), observa que:

" a legislação vigente expressa uma concepção de que a avaliação do aproveitamento do aluno deve ter como referência, os objetivos estabelecidos, e que são finalidades da avaliação o subsidiar e reformulação do planejamento curricular e a seleção dos alunos com condições para prosseguimento dos estudos, em série subsequente."

De acordo com a literatura, a avaliação da aprendizagem é entendida como:

- julgamento (3 citações)
- interpretação de medidas (3 citações)
- alcance de objetivos (2 citações)
- classificação (2 citações)

Observou-se também:

- que a avaliação caracteriza-se como processo de julgamento do desempenho do aluno de acordo com os objetivos propostos;
- ênfase nos testes e medidas, onde os alunos são submetidos a pré-teste e pós-teste, afim de que seja verificada a eficiência dos métodos utilizados;
- que a literatura pouco tem discutido acerca da mudança do paradigma atual;
- que a avaliação caracterizou-se por ser mais abrangente que a medida e que envolve etapas contínuas de trabalho;
- que a função da avaliação é diagnosticar e fornecer feedback.

Quanto às funções atribuídas à avaliação, a teoria indica a diagnose e fornecimento de feedback ao aluno e ao professor.

No que se refere aos procedimentos de avaliação, a teoria cita o teste, o auto-relato e a observação como os mais indicados.

No âmbito da produção científica a tendência hegemônica está nos estudos da área biológica. A tendência apontada pela legislação também indica esta área como privilegiada. A tendência de avaliação expressa pelos professores recai nos aspectos afetivos e sociais. Portanto, esta tendência está diametralmente oposta àquela indicada na produção científica e em alguns pontos da legislação.

A concepção de avaliação preconizada pela literatura em Educação Física, não relaciona o processo de ensino com fatores ligados à determinação da carga genética, experiências anteriores e experiências atuais.

6.2 Legislação.

Nesta análise procuramos identificar quais as concepções de avaliação expressas na norma legal.

A legislação não se expressa quanto a definição de avaliação. Contudo, foi possível defini-la levando-se em consideração o detalhamento das normas. Assim, a avaliação da aprendizagem é concebida como um procedimento de atribuição de conceitos aos alunos. O critério seguido para a atribuição de conceitos é a frequência às aulas.

A a finalidade da avaliação é selecionar alunos.

Os textos legais indicam as funções seletiva, meritocrática e classificatória - FERREIRA (1984), COLETIVO DE AUTORES (1992).

No que se refere aos procedimentos de avaliação, a legislação indica os testes práticos.

A legislação se refere à avaliação como apuração da assiduidade.

6.3 Prática

A prática da avaliação não apresentou diferenças entre as escolas, mesmo levando-se em conta que existe diferenças entre elas no que diz respeito aos recursos materiais, como também no que concerne à formação profissional.

Considerando que a maioria dos professores entrevistados foram graduados na década de 80, momento em que estava sendo veiculado no país a produção científica em Educação Física dentro de uma linha crítica; não se notou diferenças significativas na maneira de agir dos professores com menor tempo de experiência (por volta dos 5 anos) e aqueles com mais tempo (mais de 10 anos). Era de se esperar uma diferença de comportamento, haja visto os professores formados há mais de 10 (dez) anos não terem tido as mesmas influências em seu processo de formação que aqueles com menos tempo de formado. Esse comportamento pode ser explicado pelo grande volume de

trabalho a que os professores são submetidos, conforme citado anteriormente. Por outro lado, a Educação Física sendo caracterizada como atividade, não recebe o mesmo tratamento que as disciplinas. As suas aulas são, em geral, fora do horário normal das disciplinas, portanto com poucas chances de ser incluída na interdisciplinariedade escolar. O controle sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física não é o mesmo exercido sobre as disciplinas. Ao que parece, isto leva a uma acomodação do professor em relação às preocupações pedagógicas.

Tal fato nos leva a crer que as mudanças propostas e veiculadas durante a última década não estão repercutindo no comportamento dos professores nas escolas estudadas. O processo de formação profissional não está conseguindo solucionar o problema da prática do professor.

Embora a maneira de agir dos professores tenha sido semelhante, não houve uma tendência comum entre eles, quanto às suas concepções sobre educação e o papel da avaliação no processo educacional.

Em geral, os comportamentos desejados não se referem aos expressos nos planos de aula, mas tão somente aos objetivos internos ao professor. Isto ocorre devido ao fato de que o planejamento é considerado pela maioria dos professores como mais um aspecto burocrático da direção da escola. De acordo

com os depoimentos este fato é caracterizado pela exigência da direção da escola para que os professores apresentem os seus planos no início de cada período letivo, sem que haja um acompanhamento do trabalho didático durante esse período.

Em alguns casos foi observado que os professores não haviam feito o planejamento, mesmo considerando-se que já estavam com a carga horária do semestre próxima ao final. Dessa forma, o planejamento, assim como a avaliação estavam presentes somente na memória de cada professor. Em geral os alunos são observados em seus aspectos motores ligados à busca de talentos esportivos

A avaliação do aluno não se dá em função do conteúdo desenvolvido. Não se percebeu algum tipo de preocupação dos professores com a discriminação dos tipos e níveis de aprendizagem que esperam ser decorrentes do trabalho desenvolvido.

As diferenças do pensar a avaliação não estão nas escolas, e sim entre os professores. Os resultados indicam que a prática de avaliação não está sendo influenciada pela condição da escola e pelo processo de formação do professor, mas tão somente pela concepção de mundo, de educação e de ensino.

Ao que parece, os professores não dispõem de tempo para trabalhar o ato pedagógico. As condições de sobrevivência lhes impõe uma carga de trabalho exaustiva, impossibilitando-os de estabelecer contato com as mudanças ocorridas na área.

O que podemos esperar de um professor que trabalha sessenta horas semanais, que atende mais de quinhentos alunos duas vezes por semana e ainda desenvolve atividades comerciais durante o seu "tempo livre"? Que tipo de pedagogia funciona com esse profissional? Diante desse quadro, até que ponto a avaliação da aprendizagem em Educação Física é importante, necessária e prioritária?

É necessário o rompimento dos processos de avaliação com o modelo tradicional de supervalorização dos alunos bem-sucedidos e o conseqüente desinteresse e abandono das necessidades dos grupos de baixo rendimento.

Quando os objetivos de ensino não são alcançados, a tendência é atribuir a responsabilidade ao aluno, pelo fracasso, pois o professor parte do princípio de que foram dadas iguais oportunidades para a ocorrência de aprendizagem - conforme BOURDIEU e PASSERON (1975), BROADFOOT (1979), GOLDBERG (1980), OTT (1983), LIBANEO (1984) e SOUSA (1986).

A literatura, a legislação e a prática do professor nos mostram a necessidade de um trabalho mais profundo envolvendo

critérios, categorias para dar embasamento à avaliação, fugindo do reforço ao individual, meritocrático e seletivo.

São desconsiderados os valores e as condições concretas dos alunos e dos vários agentes envolvidos no processo educativo, e sua articulação com as características do contexto escolar e social, onde se desenvolve. Há, portanto, a produção de um modelo pedagógico dicotômico e atomizado dos elementos do processo pedagógico - objetivos, conteúdos, processos de ensino e avaliação - ENGUITA (1989).

Um dos estudos mais recentes sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física foi realizado pelo COLETIVO DE AUTORES (1992), que entre várias propostas aponta para:

- explicitação das referências às quais a avaliação da Educação Física deve estar articulada em um projeto histórico de sociedade;
- avaliar levando em consideração aspectos do conhecimento, habilidades e atitudes e as condutas sociais dos alunos;
- superação das práticas mecânico-burocráticas;
- avaliação participativa;

- considerar a avaliação em seus aspectos de ensino e aprendizagem, informando e orientando o ensino;
- compreensão crítica da realidade;
- ênfase nos princípios da ludicidade e da criatividade

Este estudo propõe um repensar sobre as concepções que tem direcionado o trabalho dos educadores, na área de avaliação da aprendizagem, na perspectiva de que possam atuar como mediadores de uma nova prática avaliativa, onde o ensino e a aprendizagem se aproximem do eixo curricular, superando as práticas vigentes através da reflexão crítica da realidade.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de diversas abordagens sobre avaliação da aprendizagem em Educação Física, conduziu nosso interesse para o estudo mais detalhado de suas características e estruturas enquanto proposta e enquanto prática. Cada uma das abordagens foi analisada com o intuito de desvelar o modo como tem interferido no ensino e as condições históricas específicas que determinam sua manifestação sob a forma de diferentes tendências.

O estudo se dividiu em três fases: a primeira constou da análise de estudos teóricos sobre o assunto, estabelecendo uma discussão com os autores de maior divulgação a nível nacional; a segunda fase tratou dos aspectos legais que normatizam o ensino no interior da escola e a terceira fase se referiu à prática do professor nas escolas de 1º grau.

A importância dada a essas dimensões na construção do objeto, nos levou a desvendar a estrutura do processo de avaliação sempre procurando explicitar, de forma sucinta, as condições históricas de sua produção, surgimento e evolução.

No âmbito da Educação Física, ressaltamos o seu papel na construção da Nação a partir da regeneração física, moral e eugênica do povo. Este aspecto foi mais enfático ao longo da década de 30 e início dos anos 40. A literatura sobre Educação Física datada desta época, apresenta como pano de fundo a formação da nacionalidade.

A década de 30 foi o momento de consolidação da Educação Física brasileira. Na mesma época, o projeto de construção da nacionalidade brasileira passou a ser mais enfatizado no contexto de consolidação do Estado autoritário.

Para a construção da nacionalidade, a Educação Física necessitava ser estendida para a população. Buscando a consolidação do projeto de Nação "forte", era exigida a regeneração do povo brasileiro para que se criasse uma grande Nação. A difusão da Educação Física apresentava-se como obra do patriotismo que buscava o progresso da Pátria.

Com o avanço do capitalismo industrial, cabe à Educação Física dois papéis: recuperar a força de trabalho e adequação dos indivíduos à ordem capitalista: tornando-os fortes e disciplinados.

Produção do conhecimento:

No que se refere à produção do conhecimento em avaliação da aprendizagem em Educação Física cabe ressaltar a criação dos cursos de pós-graduação como alavancas da produção e circulação do conhecimento no país a partir do início dos anos 80.

O estudo da teoria aqui apresentado, nos permite destacar alguns resultados importantes e fazer algumas sugestões que acreditamos válidas dentro da atual problemática da avaliação da aprendizagem em Educação Física.

Identificamos que de modo geral os textos se apresentam dentro de uma abordagem técnica de avaliação, enfatizando o uso de técnicas, análise e tratamento dos dados orientados por parâmetros quantitativos, que por sua vez se relacionam às medidas e testes com fins classificatórios, seletivos, comparativo, entre outros do mesmo gênero, sempre utilizando procedimentos quantitativos.

Este procedimento, ao matematizar o conhecimento, suprime outras formas de se apreender o fenômeno, tais como o seu entendimento no contexto dinâmico da totalidade social (condições sociais, econômicas, políticas e culturais).

De acordo com suas especificações, a produção teórica foi classificada e agrupada em cinco grandes áreas. O

primeiro grupo de abordagens denominado estudos biológicos tem predominado a produção científica durante o período estudado. Seguindo a este, identificamos o grupo denominado estudos pedagógicos, estudos psicobiológicos, estudos psicossociais e por último o grupo denominado estudos técnicos.

As temáticas priorizadas na produção do conhecimento estão relacionadas aos aspectos neuromusculares (aptidão física), antropometria, metodologia da Educação Física, aprendizagem motora, fisiologia do esforço e biomecânica.

No âmbito da produção científica, a tendência mais forte se concentra nos estudos biológicos com ênfase nos aspectos neuromusculares e antropométricos.

Não obstante a forte concentração da produção científica na área biológica, existe a presença de novas alternativas, enriquecendo a produção. Consideramos importante a ampliação do espaço para o estudo aprofundado de novas alternativas, para o debate e o confronto positivo entre elas. Assim, poderá ocorrer a formação da "massa crítica" capaz de repensar as atuais abordagens.

Aspecto legal:

A Educação Física ao ser introduzida na escola pelos braços da norma legal, mostra o quanto a classe dominante pretendia investir na consolidação do projeto do novo homem. Assim, o projeto político precedeu o pedagógico, na tentativa de atingir a população ainda no seu processo de formação. A preocupação em atender as necessidades do projeto eugênico visava a formação do homem sadio e apto a contribuir para a economia e para a defesa nacional.

A legislação vigente (Lei Nº 5.692/71, Decreto Nº 69.450/71 e a Lei 6.251/75), trata da avaliação como freqüência às aulas. A avaliação se expressa através da atribuição de conceitos aos alunos, mediante a consideração da freqüência às aulas. A finalidade da avaliação é acompanhar a formação de recursos humanos nacionais. A legislação está voltada ao aprimoramento da aptidão física da população, sem levar em consideração outros fatores que possam contribuir de forma efetiva com os interesses dos alunos (avaliação voltada aos domínios afetivo e cognitivo).

A aptidão física é a referência fundamental para a avaliação em Educação Física. Este fato se consolidou através da divulgação, nos primeiros anos da década de 70 de farto material com essa abordagem, assim como a instalação dos laboratórios de fisiologia do exercício.

As primeiras reações visando a mudança do paradigma biomédico para o pedagógico, aparecem no Decreto nº 69.450/71, com a incorporação ao texto legal do termo - pedagogia por objetivos. Com a tradução do livro de Bloom et al. em 1972, versando sobre a Taxionomia dos Objetivos Educacionais - Domínio Cognitivo, e a tradução dos trabalhos de Tyler em 1974, houve uma tentativa de manutenção desse paradigma.

Prática:

Na prática da avaliação, o primeiro aspecto a ser considerado foi o planejamento do professor. A afetividade e a sociabilidade são os principais objetos de avaliação. Na forma de abordar o conteúdo das aulas, a prática desportiva é referência fundamental. No que se refere às formas de avaliação, o aspecto formativo se constitui na principal modalidade.

Esses aspectos divergem da teoria e da legislação. Enquanto há escassez de referências quanto a avaliação voltada aos aspectos afetivos e sociais, eles constituem a maior ênfase entre os professores. Isto chama a atenção pelo fato de que existe uma desconexão entre a teoria e a legislação em relação a prática do professor. Além disso, o

que está expresso no planejamento, também não converge com as ações dos professores. Isto reforça o caráter burocrático do planejamento. Outro fator que merece ser observado é a total ausência de qualquer literatura sobre avaliação, nos planejamentos, isto aliado às declarações de que são grandes as dificuldades em ter acesso à bibliografia sobre o assunto. Nos depoimentos, os professores declaram que tiveram pouco conhecimento sobre avaliação nos cursos de graduação.

Diante desses fatos podemos concluir que:

1 todo o processo de avaliação desenvolvido nas escolas estudadas decorre das experiências do professor em sala de aula;

2 a produção do conhecimento está tendo uma repercussão pouco efetiva nas atividades desenvolvidas no interior dessas escolas;

3 não há inter-relação teoria-legislação;

4 a legislação, tal qual no início dos anos 30, continua tendo mais influência sobre as decisões dos professores do que a teoria. Isto se verifica no fato de que o professor atende à legislação no que se refere a emissão de conceitos e aprovação dos alunos baseada no critério de freqüência às aulas.

5 a avaliação, tal qual o modo como se apresenta não leva em consideração a reflexão crítica da realidade. Isto pode ser percebido nos depoimentos dos professores entendendo o ato pedagógico como autônomo e dissociado da sociedade.

Chama a atenção o fato de que alguns professores queiram para a Educação Física o status de disciplina, apenas para fazer o que as outras disciplinas fazem. Se a Educação Física é uma atividade e por isso ela tem problemas de avaliação, não é o fato de torná-la disciplina que vai resolver esse problema, até porque as que têm esse mesmo status têm o mesmo problema.

Ao que parece, os problemas da avaliação da aprendizagem em Educação Física, estão cerceados pelos mesmos acontecimentos que cerceiam a escola como um todo, como forma histórica e que mais especificamente agora o equacionamento da questão da Educação Física passa por uma redefinição do que nós entendemos por formação humana, ou seja, diz respeito a como nós nos posicionamos sobre a formação do homem integral no aparato escolar. A Educação Física até poderia deixar de ser uma atividade para integrar o rol das disciplinas regulares mas, calçada por uma concepção de formação diferente daquela que é a real causadora dos

problemas da escola tanto na Educação Física como nas demais disciplinas.

O encaminhamento dessa problemática diz respeito a uma crítica da escola e sua concepção de formação. É, portanto, a concepção fragmentada que se tem de formação do homem na escola que termina gerando problemas para todas as disciplinas e inclusive para a Educação Física. Revisto o conceito de homem, revista a concepção de formação humana que está implícita na escola capitalista, nós abriríamos a possibilidade de equacionarmos o problema da Educação Física entendendo que a formação humana não comporta uma divisão entre aquelas disciplinas que apontam para a cognição versus aquelas disciplinas que apontam para a "constituição física do homem".

O cerne da questão sobre a avaliação da aprendizagem é que os seus problemas não são problemas das disciplinas ou atividades, mas de algo maior na escola que afeta por igual todas elas, que é a concepção de homem, a concepção de formação e a organização curricular da escola.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Januário. Avaliação médico-biométrica. Revista Brasileira de Medicina. São Paulo, v. 45, n. 7, p. 260-2, jul. 1988.
- ARAUJO, Cláudio Gil Soares. Manual de teste de esforço. 2.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- ASTRAND, Per-Olof. Tratado de fisiologia do exercício. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- _____. Da Educação Física. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BARBANTI, Valdir. Aptidão física relacionada à saúde: manual de testes. Brasília: SEED/MEC, 1983.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. La escuela capitalista. México: Siglo Veintiuno, 1975,
- BENTO, José Olímpio. Planejamento e avaliação em Educação Física. Lisboa: Horizonte, 1987.

- BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. Ser forte para fazer a nação forte: a Educação Física no Brasil (1932-1945). São Paulo, 1991, p.244. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1991.
- BERGES, J., LÉZINE, I. Testes de imitação de gestos: técnicas de exploração do esquema corporal e das praxis em crianças de 3 a 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BERGO, Antonio Carlos. O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, 1979.
- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BORSARI, José Roberto (Coord.). Educação Física da pré-escola à universidade: planejamento, programas e conteúdos. São Paulo: EPU, 1980.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J S. A reprodução: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRACHT, Valter. A criança que joga pratica as regras do jogo...capitalista. Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 7, n.8, 1985.

———. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo, Curitiba, v.1, n.2, p.12-19, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Física e Desportos. Exercício físico e saúde. 2.ed. Brasília: SEED, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes gerais para a educação física/desportos: 1980/85. Brasília: SEED/MEC, 1981.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. Divisão de Educação Física. Diretrizes para a Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário. 2.ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

BRIGHTON Labour Process Group. O processo de trabalho capitalista. In SILVA, Tomaz Tadeu da. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- BROADFOOT, P. Assessment, schools and society. London: Methuen, 1979, p. 11-26, p. 84-117.
- BRUM, Eloá S. F., REGINATO F. M. Educação Física: diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau. Rio de Janeiro: FENAME, Brasília: SEED, 1983.
- CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina. Brasília, 1982, Dissertação (Mestrado), Brasília, UNB, 1982.
- CARMO, Apolonio A. do, ARAGAO, Rosália de. Aspectos críticos de uma formação acrítica. Cadernos CEDES, Rio de Janeiro, n.8, p. 32-37, 1987. (Licenciatura)
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 3.ed. Campinas: Papirus, 1991.
- _____. A (des)caracterização profissional- filosófica da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.4, n.3, p.95-101, 1983.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- COMTE, Augusto. Curso de filosofia positiva. São Paulo: Abril, 1973. v.33. (Coleção: Os Pensadores)

- Discurso sobre o espírito positivo. São Paulo:
Abril, 1973. v. 33. (Coleção: Os Pensadores)
- COSTA, Lamartine P. Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1971, p. 380.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. Educação Física, ou, ciência da motricidade humana? Campinas: Papyrus, 1989.
- DELAET, Luce. A motricidade da criança problema. São Paulo: Manole, 1989.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1987.
- DE ROSE, Eduardo Henrique et al. Cineantropometria, educação física e treinamento desportivo. Rio de Janeiro: FAE, Brasília, SEED, 1984.
- DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. In: RODRIGUES, José Albertino.(Org.) São Paulo, Atica, 1978.
- ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 3-31.

- ENGUITA, M. F. Produção, conhecimento e educação: qual é a conexão? In SILVA, T. T. da. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ESCOBAR, M. Ortrga, TAFFAREL, Celi N. Z. Metodologia esportiva e psicomotricidade. Recife: Recife Gráfica, 1987.
- FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de et al. Prática de ensino em educação física, estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.
- _____. Fundamentos pedagógicos I: avaliação em Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- _____. Pós-graduação em educação e desenvolvimento científico: descrição e análise. Revista Temas de Educação. Rio de Janeiro: UERJ. v.2, n.2, jan/abr. 1987.
- _____. Questão da avaliação em Educação Física e esporte: o paradigma docimológico clássico, um óbice às pesquisas sobre avaliação em Educação Física. In: Anais do II Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro: UNESP, 1989.

- FARIA JUNIOR et al. Produção científica em Educação Física I - dissertações de mestrado (1973/1988). Rio de Janeiro: UFRJ/EURJ/CBCE/Un. Porto, 1989.
- FENSTERSEIFER, Haimo. Formação do profissional de Educação Física no Brasil. Palestra proferida durante a realização do Congresso Regional Norte/Nordeste do CBCE, Recife, 1986. (mimeo.)
- FERREIRA, Maria B. R. et al. Anthropometric, functional and psychological characteristics of eight year old brazilian children from low sociometric status. Medecine Sport Science, Basil, Karger, Suíça, 1991.
- FERREIRA, Maria B. R. Aptidão física: um enfoque antropológico. Revista Artus, 1992a.
- FERREIRA, Maria B. R., ROCHA, L. L. Growth, physical performance and psychological characteristics of disadvantaged brazilian preschool children. In: DUQUET, W., DAY, J. P. (eds), Kinanthropometry IV. London: E. & F. N. Spon, 1992b.
- FERREIRA, Vera L. C. Prática da Educação Física no 1º grau. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- FLICHUM, Betty M. Desenvolvimento motor da criança. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

- FOX, Edward L., MATHEWS, D. K. Bases fisiológicas da Educação Física e dos desportos. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1983.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. Educação e Sociedade, n. 27, p. 122-140, 1987.
- _____. Organização do trabalho pedagógico. Revista de Estudos, v. 14, n. 1, p. 10-18, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e Sociedade, n. 39, p. 245-285, 1991.
- FREITAS, Mauri de C. A miséria da Educação Física. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- GAMBLE, A. The free economy and the strong state. Durham: Duke University, 1988.
- GARCIA, Walter. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: Inovação Educacional no Brasil. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

- GATTI, Bernardete A. Testes e avaliação do ensino no Brasil. Educação e Seleção. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. n.16, Jul/dez., p. 33-41, 1987.
- GEBARA, Ademir. Educação física e esporte no 3º grau. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). Educação Física e esportes na universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.
- GIANNICHI, Sérgio Ronaldo. Medidas e avaliação em Educação Física. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1984.
- GIRALDES, Mariano. Metodologia de la Educacion Fisica. Buenos Aires: Stadium, 1987.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. A avaliação pode ser uma arma? Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez Editores, Ano I, jul. p. 23-47, 1980.
- GRUPO DE ESTUDOS UFPE/UFSM. Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

- HEINILLA, Liisa. Método de avaliação do processo de ensino em educação física. Boletim FIEP. Brasília, v. 55, nº 01/mar/85, pág. 22-39.
- HEXTALL, I. Marking work. In: WHITTY, G., YOUNG, M. Explorations in the politics school knowledge. Nafferton: Nafferton Books, 1976.
- HEXTALL, I., SARUP, M. School knowledge: evaluation and alienation. In: YOUNG, M. and WHITTY, G. Society, state and schooling. Sussex: Falmer Press, 1977.
- HOBSBAWM, E. A era do capital. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KATCH, Frank I., McARDLE, W. D. Nutrição, controle de peso e exercício. Rio de Janeiro: MEDSI, 1984.
- KISS, Maria A. P. D. M. Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais. São Paulo: Manole, 1987.
- KREBS, Rui Jornada. A Educação Física que eles merecem. Rio de Janeiro: FAE, Brasília: SEED, 1984.
- LANDSHEERE, G. de. Avaliação contínua e exames: noções de docimologia. Coimbra: Almedina, 1976.

- LATERZA, Luiz Bandeira de Mello. Avaliação e o sistema educacional. In: Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez Editora, Ano I, jul. 1980 (62-68).
- LIBANEO, José Carlos. A prática pedagógica de professores da escola pública. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, 1984.
- LITWIN, Julio, FERNANDEZ, Gonzalo. Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física y al Deporte. Buenos Aires: Stadium, 1974.
- LUCENA, Ricardo F. Gênese e consolidação da Educação Física na escola brasileira de 19 e 20 graus: a questão das leis. Campinas, SP, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, v.7, n.61, nov/dez. 1984, p. 6-15.
- MALINA, Robert M. Biosocial correlates of motor development during infancy and early childhood. In: GREENE, L. S. and JOHNTON, F. E. (eds.): Social and biological predictors of nutritional status, physical growth, and neurological development. Academic Press, New York, 1980, pp. 135-163.

- MALINA, Robert M. Socio-cultural influences on physical activity and performance. Bulletin Societé Royale d'Antropologie et de Préhistoria, n.94, 1983, p. 155-176.
- _____. MALINA, Robet M. Growth of Latin American children: socio-economic, urban-rural and secular comparision. Revista Brasileira de Ciência e Movimento 4:46-75, 1990.
- MARINHO, Inezil Penna. Sistemas e métodos de Educação Física. 6.ed. São Paulo: Papelivros/Brasipal, s.d.
- _____. História da Educação Física e dos Desportos no Brasil. Rio de Janeiro, DEF/MES, 1952-53, v.4.
- _____. História da Educação Física no Brasil. 2.ed. São Paulo: Brasil, 1980.
- MARX, K. O salário (manuscritos anexo a trabalho assalariado e capital) In: K. MARX, Friederich, ENGELS. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Lisboa: Avante, 1981.
- MATHEWS, Donald. K. Medida e avaliação em Educação Física. 5.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

- MATSUDO, Victor K. R. Testes em ciências do esporte. 2.ed. São Caetano do Sul: Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, 1983.
- McARDLE, William D. et al. Fisiologia do exercício, nutrição e desempenho humano. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.
- MEDEIROS, Etel B. Provas objetivas: técnicas de construção. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- MEDIANO, Z. D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. Educação e Seleção, 1987 n.16 p.11-20.
- MEDINA, João Paulo Subirá. A Educação Física cuida do corpo e... "mente". Campinas: Papirus, 1983.
- MOREIRA, Wagner Wey. Prática de educação física na universidade. Piracicaba, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIMEP, 1985.
- O'CONNOR, J. Accumulation crisis. New York: Basil Blackwell Inc., 1984.
- OTT, Margot Bertoluci. Tendências ideológicas no ensino de 1º grau. Tese (Doutorado em Educação). UFRS/Porto Alegre. 1983.

- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar.
São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PIOVESAN, A. Fundamentos sociais e culturais de saúde pública III. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública/USP. 1979a (mimeo/resumo de aula).
- _____. Glossário: fundamentos sociais e culturais de saúde pública III. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública/USP. 1979b. (mimeo/resumo de aula).
- POLIAKOV, Leon. O mito ariano: ensaios sobre fontes do racismo e dos nacionalismos. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- RODRIGUES, Carlos E. C., ROCHA, Paulo E. C. da. Musculação: teoria e prática. Rio de Janeiro: Sprint, 1985.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Unidade Operacional de Educação Física e Desportos. Programa de Educação Física para o ensino de 1º grau: 1ª a 4ª série. Santa Catarina: SE, 1982.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.
- SARUP, Madan. Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (org.) Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SCHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SCRIMSHAW, S. C. M., HURTADO, E. Procedimento avaliativo para pesquisa antropológica rápida (PAPEAR) para atenção primária de saúde e nutrição: uma abordagem de saúde. São Paulo: Universidade das Nações Unidas, 1990.
- SHARP, R. Knowledge, ideology and the politics of schooling: towards a marxist analysis of education. London: Routledge, 1980.
- SINGER, R. N., DICK, W. Ensinando Educação Física. Porto Alegre (RS), Globo, 1980.
- SILVA, Rossana Valéria de S e. Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. Dissertação de Mestrado, UFSM/Santa Maria, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SILVA, Vera Regina Miranda Gomes da. Prática psicomotora na pré-escola. São Paulo: Atica, 1987.

SNYDERS, Georges. Escola, classe, luta de classes. Sa_o
Paulo: Moraes, 1981.

SOARES, Carmen Lúcia A educação física no ensino de 1^o
grau: do acessório ao essencial. Revista Brasileira
de Ciências do Esporte, v.7, n.3, p.89-92, 1986.

_____. Fundamentos da Educação Física escolar.
Campinas: FE/UNICAMP, 1989 (Mimeo.)

_____. SOARES, Carmen Lúcia. O pensamento médico
higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930.
São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC,
1990.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Comitê de Saúde Escolar.
Posicionamentos referentes aos exames médicos para fins de
Educação Física nas escolas. Revista Brasileira de Saúde
Escolar, v.1 n.2, abr. 1990, p. 37-40.

SOUSA, Clariza Prado et al. Avaliação do rendimento
escolar. Campinas: Papirus, 1991.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian . Avaliação da aprendizagem
na escola de 1^o grau: legislação, teoria e prática.
Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1986.

- SOUZA, Marilene Proença R. de. A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. Revista da Faculdade de Educação, n.15 v.2, jul/dez., 1989, p.188-201.
- SOUZA, Nadia Maria Pereira de. Tendências da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UGF. 1990.
- SUCHODOLSKI, B. Teoria marxista da educação. Lisboa: Estampa, 1976.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- TANI, Go. Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). Educação Física e esportes na universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.
- TANI, Go et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- TEIXEIRA, Hudson Ventura. TDEF: trabalho dirigido de Educação Física: 1º grau. 2. ed. São Paulo: 1982.
- TURRA, Clódia M. G. et alii. Planejamento de ensino e avaliação. 11ª ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

VAYER, Pierre. A criança diante do mundo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

VIANNA, Heraldo M. Testes em educação. São Paulo: IBRASA, 1973.

WARDE, Mirian Jorge. Liberalismo e educação. São Paulo, 1984, p.161. Tese de Doutorado. São Paulo/PUC, 1984.

ANEXOS

A N E X O 1

FORMULARIO DE ENTREVISTA

1. Nº da entrevista ()

INFORMAÇÕES GERAIS: PROFESSOR E ESCOLA

I- Dados referentes à escola

Informações obtidas junto a Diretoria

2. Nome da escola:

3. Endereço:

4. A escola conta com serviços de:

- | | |
|-----------------------|--------|
| orientador pedagógico | () |
| supervisor pedagógico | () |
| psicopedagogo | () |
| outros | () |
| nenhum | () |

5. A escola conta com alguma forma de se classificar quanto ao nível sócio-econômico?

(1) sim () (2) não ()

Se respondeu sim, qual a forma de classificar?

Se respondeu na 0, passe à questão nº 7.

6. De acordo com o nível sócio-econômico a escola está classificada em:

(1) alto () (2) médio () (3) baixo ()

II - Dados referentes ao professor

7. Sexo

(1) masculino () (2) feminino ()

8. Idade _____

9. Formação profissional em Educação Física

Licenciatura plena ()

Especialização completa ()

Especialização incompleta ()

Mestrado incompleto ()

Mestrado completo ()

10. Há quanto tempo você leciona como professor de Educação Física na rede escolar?

menos de 1 ano ()

mais de 1 ano até 2 anos ()

- mais de 2 anos até 3 anos ()
mais de 3 anos até 4 anos ()
mais de 4 anos até 5 anos ()
mais de 5 anos até 6 anos ()
mais de 6 anos até 7 anos ()
mais de 7 anos até 8 anos ()
mais de 8 anos até 9 anos ()
mais de 9 anos até 10 anos ()
mais de 10 anos ()

11. Neste semestre, qual(s) série(s) você leciona nesta escola?

- 5ª série () 7ª série ()
6ª série () 8ª série ()

12. Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta escola?

- (1) 20 horas () (2) 40 horas ()

13. Nesta escola, durante este semestre, com quantas turmas você está trabalhando? _____ turma(s).

14. Qual a média de alunos por turma? _____ alunos.

15 Você trabalha em outra(s) escola(s) além desta?

(1) sim () (2) não ()

Se respondeu sim, passe para a questão seguinte, se respondeu não, passe para a questão 18

16. Em quantas escolas você trabalha? _____ escola(s).

17. Qual a sua carga horária? _____ horas.

18. Você exerce outra(s) atividade(s) profissional(s) além do magistério?

(1) sim () (2) não ()

Se respondeu sim. Qual(s) atividade(s)?

Se respondeu não, passe para a questão 19.

III - Dados referentes ao ensino

19. Na sua opinião, o que é avaliação em Educação Física?

20. O que você acha da avaliação em Educação Física.

você acha muito importante ()

você acha importante ()

você acha mais ou menos importante ()

você acha pouco importante ()

você não acha importante ()

21. Neste semestre você fez algum dos tipos de avaliação citados abaixo, fez algum outro tipo de avaliação ou não fez avaliação.

- avaliou o conteúdo programático ()
- avaliou a aptidão física ()
- avaliou aspectos relacionados a afetividade ()
- avaliou aspectos relacionados a sociabilidade ()
- avaliou aspectos relacionados a cognição ()
- avaliou aspectos relacionados às fases do crescimento e desenvolvimento ()
- outros ()
- não fez avaliação ()

Se não fez avaliação, vá para a questão 24.

Se fez avaliação, responda às questões 22 a 24.

22. Nos quesitos que você avaliou neste semestre, você fez alguma relação com as fases do crescimento e desenvolvimento do aluno?

- (1) sim () (2) não ()

23. Como você relacionou a avaliação com as fases do crescimento e desenvolvimento do aluno?

24. Como você trabalha em suas aulas os aspectos relacionados às diferenças maturacionais de seus alunos, tais como mudanças no tamanho corporal, diferença entre as idades biológica e cronológica?

25. Na sua opinião, neste semestre, para que serviu a avaliação no programa de ensino que você desenvolveu?

26. O que você faz com os resultados das avaliações?

27. Quais são as dificuldades encontradas para realizar as avaliações?

28. Como você obteve os conhecimentos atuais sobre avaliação em Educação Física?

através de cursos, encontros e simpósios ()

através de experiência em sala de aula ()

através de reuniões pedagógicas ()

através de periódicos e livros ()

através do curso de Educação Física ()

outros ()

Quais? _____

A N E X O 2

ROTEIRO DE ANÁLISE DO PLANO DE ENSINO⁴⁵

1. Quanto aos objetivos:

1.1. Os planos de ensino explicitam objetivos?

(1) sim () (2) não ()

1.2. De que "tipo" são esses objetivos?

(1) Gerais ()

(2) específicos ()

(3) ambos ()

1.3. Ressaltam a importância da Educação Física para a formação dos alunos?

(1) sim () (2) não ()

2. Quanto aos conteúdos:

2.1. Quais os temas mais freqüentemente abordos?

⁴⁵Adaptado do Roteiro de Análise de Programas proposto pela equipe de Didática do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), 1983.

2.2. Que aspecto o conteúdo prioriza em cada unidade?

3. Metodologia didática:

3.1. Quais os métodos e técnicas mais especificados no plano de ensino?

4. Avaliação:

4.1. Os planos de ensino explicitam a sistemática de avaliação?

(1) sim () (2) não ()

4.2. Quais as modalidades de avaliação especificadas nos planos de ensino?

4.3. Quais os instrumentos mais freqüentemente utilizados?

4.4. O que é avaliado?

5. Bibliografia:

5.1. Os planos seguem alguma bibliografia?

(1) sim () (2) não ()

5.2. Existe algum(s) livro(s) na maioria dos programas?
Quais?

5.3. Os autores são geralmente brasileiros?

(1) sim () (2) não ()

5.4. Há predomínio de alguma dimensão (técnica, humana, sócio-política) nos autores selecionados? Qual(s)?

5.5. Há indicações referentes a relatórios de pesquisas?

(1) sim () (2) não ()

A N E X O 3

DISSERTAÇÕES E TESIS

UNIVERSIDADE DE SAO PAULO - USP

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

AMADIO, Alberto Carlos. Contribuição à avaliação objetiva da força muscular voluntária isométrica máxima: análise dos músculos flexores do antebraço por ultrassom. 1980.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Estado nutricional e aptidão física em pré-escolares. 1980.

FERNANDES, José Luiz. Influência do treinamento de resistência aeróbica na corrida de velocidade em escolares do sexo masculino na faixa etária de 10 a 15 anos. 1981.

SILVA, Almir Liberato da. Efeito de três situações de aprendizagem de fundamentos de handebol em escolares do sexo masculino de 10 a 12 anos. 1981.

- NEGRAO, Carlos Eduardo. Condições sócio-econômicas e desempenho físico de crianças. 1981.
- SOARES, Artemis de Araújo. Ginástica rítmica desportiva e dominância manual: interferência do desempenho da mão não-dominante e da equalização do uso de ambas as mãos na performance de ginastas destros. 1981.
- MESQUITA, Clodoaldo Paulo de. Comparação entre três métodos de ensino (analítico, todo-parte, global em forma de jogo), na aprendizagem de futebol em crianças com idade média de 10 anos. 1981.
- OLIVEIRA, Paulo Roberto de. Resistência aeróbica e sua relação com o crescimento e desenvolvimento físico de adolescente. 1982.
- ESCOBAR, Acely Stroher. O efeito de três diferentes formas de distribuição semanal da prática sobre a aprendizagem de basquetebol.
- OSÉS, Adilson. O efeito de três diferentes programas de treinamento do salto em profundidade sobre os resultados dos saltos vertical e horizontal. 1983.
- ACCIOLY JUNIOR, Horácio. Análise comparativa entre somatotipo e teste de aptidão física aplicado nos candidatos ao curso de educação física da universidade federal do Rio Grande do Norte. 1983.

- GALVAO, Franklin Delano Nunes. Avaliação do stress dos pilotos de automobilismo através da eletrocardiografia dinâmica e de esforço. 1983.
- HEIDE, Sonnhilde Else Von Der. Verificação da relação existente entre a coordenação e o aproveitamento na aprendizagem escolar, com crianças de primeira e segunda séries do 1º grau. 1983.
- MACIEL, Benedito Carlos. Contribuição de mecanismos nas modificações da frequência cardíaca induzidas pelo treinamento físico. 1983.
- STOBAUS, Claus Dieter. Desempenho e auto-estima em jogadores profissionais e amadores do futebol: análise de uma realidade e implicações educacionais. 1983.
- PUBLIO, Nestor Soares. Flexibilidade e desenvolvimento técnico na ginástica olímpica. 1983.
- KIDO, Keji. Estudo longitudinal da corrida de 50 metros e salto em distância, de escolares masculinos de 11 a 17 anos. 1984.
- ANZAI, Koiti. Determinação da condição cardiorespiratória dos servidores da universidade federal de Mato Grosso. 1984.
- BASTOS, Flávia da Cunha. Relações da força de preensão manual direita com idade cronológica, peso, estatura, superfície corporal e pilosidade pubiana em escolares do sexo masculino de 10 a 17 anos. 1984.

- ZULIANI, Luiz Roberto. Avaliação diagnóstica da precisão do saque no estilo "Flat" em tenistas de 1ª a 5ª classes. 1984.
- TEIXEIRA, Luiz Geraldo Pontes. Proposta de uma bateria de testes para aptidão física nos candidatos ao curso de educação física da universidade do Amazonas. 1984.
- MIYAGIMA, Cláudio Hiroyoshy. Avaliação formativa de habilidades desportivas para o basquetebol no contexto da formação do professor de educação física. 1984.
- CORTEZ, Alberto Aguilar. Verificação da efetividade de metodologia no condicionamento físico para sedentários e coronarianos. 1984.
- DE ROSE JUNIOR, Dante. Influência do grau de ansiedade-traço no aproveitamento de lances-livres. 1985.
- BONJARDIM, Emédio. Variação do comprimento tronco-cefálico e do comprimento de membros inferiores, em função da idade e puberdade, em escolares masculinos de 10 a 19 anos. 1985.
- PERL, Daisy. Estudo de alguns parâmetros respiratórios durante o repouso e o esforço. 1985.
- PROVOUT, Paulo de Aguiar. Estudo comparativo da aptidão física de universitários de educação física em cursos diurnos e noturnos. 1985.
- SILVA, Haroldo de Melo e. Estudo do perfil somatotípico antropométrico de handebolistas universitários das regiões norte-nordeste e centro-sul do Brasil. 1985.

- BOHME, Maria Tereza Silveira. Análise da educação física em nível pré-escolar no município de São Paulo. 1985.
- JESUS, Joaquim Felipe de. Efeito do feedback extrínseco fornecido através do vídeo-tape na aprendizagem de uma habilidade motora no vólibol. 1986.
- ARAÚJO, Maria Eloy da Silva Neves. Os objetivos da educação: aspectos históricos e situação atual com ênfase ao ensino individualizado através de módulos instrucionais. 1986.
- CHRISTOFOLETTI, Adonis Expedito Ataíde. Estudo da flexibilidade em escolares de 10 a 14 anos na cidade de Teresina - Piauí. 1986.
- GIACOMIN, Terezinha Maria. Efeito de atividades motoras no processo inicial de alfabetização em classes de educação especial. 1986.
- SAWASATO, Yumi Yamamoto. Estudo da força muscular entre ginastas, nadadoras e não-esportistas do sexo feminino, na faixa etária de 8 a 10 anos. 1986.
- MUNIZ, Margareth Paciullo Furatado de Mendonça. A influência da prática da dança na aptidão física da mulher adulta. 1986.
- BANDEIRA, Celso Carvalho. O aproveitamento do saque tipo tênis pelo voleibolista escolar brasileiro. 1987.
- DUARTE, Maria de Fátima da Silva. Comportamento das dobras cutâneas no processo de maturação sexual. 1987.

- MANSOLDO, Antonio Carlos. Estudo comparativo da eficiência do aprendizado da natação (estilo Crawl) entre crianças de 03 a 08 anos de idade. 1987.
- CARDOSO, Joel. Características antropométricas e de aptidão física em remadores. 1987.
- SILVA, Maria José Pinheiro Canhadas da. Estudo da influência da atividade física sobre as variáveis lipídicas e lipoproteicas sanguíneas em coronariopatas. 1987.
- WINTERSTEIN, Pedro José. O desempenho do professor de educação física avaliado pelo aluno da 1ª série do 2º grau: um estudo comparativo entre escolas particulares e estaduais da cidade de Campinas. 1987.
- MACHIDA, Junko. Técnicas antropométricas para estimativa da composição corporal. 1987.
- GUZMAN, Jaime Jimenez. A funcionalidade de conhecimento de resultados (CR) no processamento de informações de crianças especiais. 1987.
- CUELLAR, Lisímaco Vallejo. Análise da capacidade aeróbica de atletas adolescentes. 1988.
- ARRUDA, Miguel de. Aspectos antropométricos e aptidão física relacionada à saúde em pré-escolares. 1990.
- BAFERO, Antonio de Pádua. Efeitos da prática maciça e distribuída na performance de uma habilidade do voleibol. 1990.

CAVARIANI, José Egberto. Efeitos da apresentação do feedback através do vídeo tape na aprendizagem de uma habilidade motora. 1990.

TESE DE LIVRE DOCENCIA

KISS, Maria Augusta P. D. Avaliação sistemática da formação de recursos humanos para pesquisa em educação física e desportos. 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

SILVA, Luiz Antonio Pereira da Silva. Influência da idade no desenvolvimento da flexibilidade em escolares, decorrente da aplicação de exercícios específicos. 1981.

BLACK, Arno. Os efeitos do aquecimento físico sobre o limiar anaeróbico e o consumo máximo de oxigênio. 1981.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Criatividade e educação física: uma investigação sobre métodos criativos nas aulas de educação física do 1º grau. 1982.

- VIANA, Adalberto Rigueira. Índices de flexibilidade de colegiais, obtidos de exercícios específicos em espaldar sueco e a mãos livres, pelo método estático. 1982.
- BAECKER, Ingrid Marianne. Método parcial e método global - um estudo comparativo da aprendizagem do quipe de cabeça no solo e da saída da barra fixa em sublançe. 1982.
- MYOTIN, Emmi. Avaliação do desenvolvimento neuro-psicomotor de pré-escolares e escolares de Santa Maria - RS, na faixa etária de 5 a 7 anos. 1983.
- PROFETA, George Washington. Caracterização de um perfil somatotípico do atleta brasileiro de handebol, baseado no método Heath e Carter. 1983.
- MELO, Sebastião Iberes Lopes. Ansiedade e desempenho no atletismo - estudo de efeitos da ansiedade sobre o desempenho, usando como critérios performances em competições e em testes ergométricos submáximos. 1984.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Estudo da gordura corporal através da mensuração dos valores de densidade corporal e da espessura de dobras cutâneas em universitários. 1985.
- PETROSKI, Edio Luiz. A importância dos intervalos de tempo na recordação e do pós-cr na aquisição e retenção de uma tarefa motora fechada. 1986.
- PAULA, José Carlos de. Elaboração de uma bateria de testes para predizer a performance de judocas. 1986.

- NUNES, Volmar Geraldo da Silva. Estudo da flexibilidade dinâmica, estática e mista (3s) em universitários do sexo masculino. 1986.
- RODRIGUES, M. I. K. Construção de uma bateria de testes para prever a performance de ginastas em ginástica rítmica desportiva. 1986.
- GOBBI, Sebastião. Comparação entre a aprendizagem dos estilos Fosbory Flop e Hay no salto em altura em escolares de 15 a 17 anos. 1987.
- LOPES, Adair da Silva. A influência da atividade física aeróbica contínua versus intermitente sobre a composição corporal e aptidão física de universitários. 1987.
- MADUREIRA, Alberto Saturno. Normas antropométricas e de aptidão física em escolares de 11 a 14 anos no município de Governador Celso Ramos - SC. 1987.
- PRESTES, Luiz Carlos. Construção de um teste de coordenação rítmica. 1987.
- MATOS, Nelson Dagoberto de. A transferência entre as modalidades de retroalimentação visual e proprioceptiva na aprendizagem de uma destreza motora. 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

- GUIMARAES, José Ney Ferraz. Avaliação da potência anaeróbica e cicloergométrica de frenagem aérea: um teste de 20 segundos. 19854.
- PAIVA, Pedro Alves. Avaliação dos fatores que afetam a educação física curricular nas universidades federais brasileiras segundo percepção dos coordenadores. 1985.
- NOVAES, Edmundo Vieltres. Estudos da correlação entre a força inicial máxima no resultado dos testes cicloergométricos anaeróbicos. 1986.
- OLIVEIRA, Fátima Palha de. Predição de medidas ultrasônicas para espessuras de tecido adiposo, a partir de medidas obtidas com o compasso nomograma. 1987.
- ROMERO, Jaime Alejandro V. Estudo de correlação entre a força de preensão de mãos (handgrip) e uma medida de inteligência (G36) e outros parâmetros num grupo de soldados. 1987.
- NASCIMENTO, Eduisa Silva do. Estudo avaliativo sobre a contribuição do currículo do curso de educação física da universidade federal do Rio Grande do Norte na preparação para o desempenho docente de seus egressos. 1987.

ARAUJO, Lucia Rejane Pereira de. Diferenças e similaridades de somatotipo em atletas do sexo masculino participantes do troféu Brasil de atletismo - 1988 em relação à prova atlética e ao nível de desempenho. 1989.

CARVALHO, Ana Lúcia de. Estudo comparativo das duas atuações distintas da educação física no primeiro segmento do primeiro grau na rede oficial de ensino público do município do Rio de Janeiro. 1989.

TESE DE DOUTORADO

ARAUJO, C.G.S. Medida e avaliação da mobilidade articular: da teoria à prática. 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

TESE DE LIVRE DOCENCIA

ABTIBOL, L. G. B. Mensuração de desempenho: um sistema aprovado pelos alunos de graduação em educação física que cursaram a disciplina de ginástica olímpica I e II da UERJ. 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE -UFF

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

ALMEIDA, L.T.P. Instrumento de medida/avaliação em andebol.
1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA - UFPR

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

FAIGLE, M.C.T. Significado e perspectivas da avaliação da
aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do curso de
educação física da universidade federal do Paraná, 1984.

UNIVERSIDADE GAMA FILHO - UGF

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TUDELLA, Eloisa. Tratamento precoce no desenvolvimento neuromotor de crianças com diagnóstico sugestivo de paralisia cerebral. 1989.

ALEGRE, Luisa Del Rocio Cobefia. Influência de diferentes estados clínicos de asma na proficiência motora da criança. 1990.

MIRANDA, Renato. A questão do planejamento de ensino com a participação dos atores sociais: um diagnóstico do ensino dos esportes coletivos na universidade federal de Juiz de Fora. 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

FRANCISCHETTI, Antonio Carlos. Trabalho sedentário: um problema para a saúde do trabalhador - um estudo eletromiográfico dos músculos reto anterior da coxa e

- bíceps femural (porção longa). Faculdade de Educação/UNICAMP. 1989.
- BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria. Avaliação do esquema corporal em crianças portadoras da síndrome de Down. 1991.
- CATAI, Aparecida Maria. Adaptações cardiorespiratórias em atletas: estudo de diferentes fases do treinamento físico. 1992.
- MIOTTO, Gisele Maria Schwartz. Linguagem corporal de expressão da criatividade e seu (des)envolvimento na educação física. 1991.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

- MOREIRA, Wagner Wey. Disciplina prática na educação física a nível de terceiro grau: reflexão e prática. 1985.
- GALDI, Enori Helena Gemente. Estudo de assimetrias e desvios posturais em escolares de 1º grau, de uma escola particular: perspectivas para a educação. 1990.
- FERREIRA, Ana Izabel de F. Modificações posturais: avaliação postural computadorizada em crianças portadoras de síndrome de Down. 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

LIRA, Roberto José Tenório de. Avaliação de estado nutricional de estudantes de 1º e 2º grau: escolas estaduais da região metropolitana do Recife. 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRS

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

STOBAUS, Claus Dieter. Desempenho e auto-estima em jogadores profissionais e amadores do futebol: análise de uma realidade e implicações educacionais. 1983.

SOSTER, Júlio Tadeu. Testagem de um programa de educação física de desenvolvimento de habilidades psicomotoras para crianças de 1ª série do 1º grau. 1982.