UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JOSIAS FERREIRA DA SILVA

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Campinas
2010

JOSIAS FERREIRA DA SILVA

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Profa. Dra. Antonia Dalla Pria Bankoff

Campinas
2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Si38m

Silva, Josias Ferreira da.
Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental / Josias Ferreira da Silva.-- SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Antonia Dalla Pria Bankoff
Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Métodos. 2. Avaliação. 3. Educação Física. 4. Ensino fundamental. I. Bankoff, Antonia Dalla Pria. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(dilsa/fef)

Título em inglês: Physical Education evaluation methods in fundamental teaching.
Palavras-chave em inglês (Keywords): Methods; Evaluation; Physical Education; Fundamental teaching.
Área de Concentração: Ciência do Desporto.
Titulação: Doutorado em Educação Física.
Banca Examinadora: Antonia Dalla Pria Bankoff. Jorge Sergio Perez Gallardo. Maria Beatriz Rocha Ferreira. Maria Cesarina Gandara Barbosa Santos. Maria Eugenia de Lima Montes Castanho.
Data da defesa: 23/02/2010.

JOSIAS FERREIRA DA SILVA

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Josias Ferreira da Silva e aprovada pela Comissão julgadora em: 23/02/2010.

Profa. Dra. Antonia Dalla Pria Bankoff
Orientador

Campinas
2010

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Antonia Dalla Pria Bankoff
Orientador

Profª Drª Maria Eugênia de Lima Montes Castanho

Profª Drª Maria Beatriz Rocha Ferreira

Profª Drª Maria Cesarina Gandara Barbosa Santos

Prof. Dr. Jorge Sergio Perez Gallardo

Dedicatória

Primeiramente dedico este trabalho a Deus, criador de tudo e de todos e que nos concedeu esta oportunidade de poder desenvolver este estudo.

In memória de meus queridos e amados pais Severino e Josefa, que me ensinaram a andar nos caminhos do Senhor, proporcionando com sacrifícios a educação dos filhos.

Em especial a minha querida esposa Leci, companheira sempre presente em meus labores, amiga de trabalho, de escola, de vida, pelos feriados, férias, viagens adiadas, pela compreensão de que tudo nesta vida tem um preço. Esta tese também é sua.

Aos meus queridos filhos Josiane, William e Levy, por tantos momentos agradáveis que já passamos juntos nesta vida, pelas horas de lazer suplantadas pelo estudo e devoção que mantive nos trabalhos e estudos que já realizei e principalmente pelos incentivos nos momentos em que eu precisei tanto de vocês nesta tese.

Aos meus queridos netos Cauê, William Mark, Anamel e Winale, para que vocês também se dediquem aos estudos e galguem posições de destaque neste mundo e no porvir a vida eterna.

Agradecimentos

À **professora Dra. Antonia Dalla Pria Bankoff,** que não mediu esforços no momento em que me acolheu de braços abertos no Laboratório de Avaliação Postural/LAP da Faculdade de Educação Física/FEF da Unicamp. Pelas orientações, pelas disciplinas cursadas, pelos trabalhos e pesquisas desenvolvidas e pelas muitas oportunidades oferecidas. Pela condução certa na escolha dos temas que compõem esta tese. Que Deus abençoe muito a senhora e toda sua família.

Ao grande professor e amigo **Dr. Jorge Perez Gallardo**, da FEF/Unicamp por tudo que me proporcionou, desde o momento em que cursei sua disciplina, e pelas orientações transmitidas na banca examinadora no momento da qualificação e defesa deste trabalho.

À **professora Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira**, da FEF/Unicamp pelas orientações que recebi na disciplina que cursei no laboratório de Antropologia da FEF/Unicamp, sob sua responsabilidade e pelas orientações tão importantes transmitidas na banca examinadora na qualificação e defesa desta tese.

À **professora Dra. Maria Eugenia de Lima Montes Castanhos,** da PUC/Campinas, pelas disciplinas cursadas, orientações passadas desde a minha dissertação de mestrado na PUC e pelas contribuições transmitidas na banca examinadora na qualificação e defesa desta tese. Também pelo grande apoio sempre pronto do tão querido **professor Dr. Sergio Eduardo Montes Castanho** da FE/Unicamp.

À **professora Dra. Débora Cristina Jeffrey,** da FE/Unicamp por sua experiência de vida, que tem sido um sucesso ascendente, por seu apoio em minha trajetória educacional e por suas tão importantes contribuições na banca examinadora no momento da qualificação desta tese.

À **professora Dra. Maria Cesarina Gandara Barbosa Santos/UNICASTELO,** pelas orientações tão importantes transmitidas na banca examinadora na defesa desta tese.

Ao **professor Dr. Miguel de Arruda FEF/Unicamp,** pelas orientações transmitidas na banca examinadora na entrevista e no projeto que culminou neste trabalho na FEF/Unicamp.

Ao meu grande amigo **professor Dr. Carlos Aparecido Zamai,** FEF/Unicamp, companheiro nas horas de trabalhos, pesquisas desenvolvidas, apresentações em Congressos e principalmente por termos um grande ponto em comum, que é servir ao Senhor. Que Deus abençoe muito você e toda sua família.

À **professora Dra. Maria Salette Aquino,** diretora Associada do Cel/Unicamp, ao Aparecido A. Moreira e à Queila R. B. Fernandes, do Centro de Ensino de Línguas/Cel/Unicamp, pelo apoio nos estudos para a realização da prova de proficiência de Língua Inglesa.

Aos amigos da Unicamp **Maria José Marques**, **Dirce Pires Dantas, Dulce Inês Leocádio dos Santos**, e ao pessoal da Secretaria da pós-graduação da FEF/Unicamp, pelas orientações e apoio para a melhoria deste trabalho.

À Diretora **Maria Regina Bueno,** pelo apoio na pesquisa e colaboração para que esta pesquisa se realizasse.

Aos meus queridos irmãos **Daniel e Josué** e às minhas cunhadas **Ana Maria e Edna,** pelo apoio que recebi nas horas que sempre precisei de vocês.

Aos meus queridos sobrinhos **Cristiano, Cristiane, Luciano, Jefferson e Dayse**, pela força e energia positiva transmitidas.

Ao meu genro **Leandro,** à minha nora **Nadia,** e à minha prima **Norma** pelos incentivos e pelas vitórias recebidas.

A todos os amigos e aos professores que direta ou indiretamente colaboraram para que esta tese se realizasse, me apoiando, incentivando. Meu muito obrigado. Que Deus os abençoe.

Epígrafe

"Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são melhores.
Há os que lutam muitos anos e são muito bons.
Porém, há os que lutam toda a vida.
Esses são os imprescindíveis."
Bertolt Brecht.

"A Filosofia e a História são importantes estudos; mas vosso sacrifício de tempo e dinheiro de nada valerá se não empregardes vossas realizações para a honra de Deus e o bem da humanidade. A menos que o conhecimento da ciência seja um degrau para a obtenção de mais altos objetivos, é sem valor. É inútil a educação que não fornece conhecimento tão duradouro como a eternidade".
"A educação é uma grande obra vitalícia; para obter, porém, a educação verdadeira, é necessário possuir a sabedoria que só provém de Deus".
"A obra de nossa existência aqui é um preparo para a vida eterna. A educação principiada na Terra não se completará nesta vida; prosseguirá por toda a eternidade - sempre em progresso, sem nunca se completar".
Helen G. White

SILVA, Josias Ferreira da. **Métodos de Avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental**. 2010. 211f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

O presente estudo, de cunho sócio-educacional, teve como objetivo verificar quais são os métodos de avaliação empregados em Educação Física, no Ensino Fundamental. Procuramos identificar a relação existente entre a teoria e a prática que envolve o processo de ensino e aprendizagem sobre avaliação propiciada pelos professores aos alunos e também verificar como os professores de Educação Física do Ensino Fundamental definem o que é avaliação, quais os métodos que utilizam para avaliar seus alunos, com que freqüência eles são avaliados, dentre outros assuntos que se encontram voltados para a temática. O referencial teórico da educação esta embasado em especialistas que procuram discutir a avaliação em uma perspectiva crítica e sociológica, de tal forma que possibilite realizar uma ponte entre autores que trabalham a mesma temática em Educação Física. Apresentamos uma discussão envolvendo as duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases – LDBs, de nºs: 4.024/61 e 5.692/71, que já foram revogadas e que definiram as diretrizes da educação no Brasil e também a atual LDB de nº 9.394/96, além das resoluções do Conselho Federal de Educação Física - CFEF, do Conselho Regional de Educação Física **– CREF e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs referentes** à Educação Física. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram 14 professores de Educação Física, que lecionam no Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª séries, na rede publica estadual da cidade de Campinas. O trabalho foi delimitado em 10 (dez) escolas, sendo 05 (cinco) da Diretoria de Ensino Leste e 05 (cinco) da Oeste, distribuídas de maneira que contemplassem as regiões leste e oeste, norte e sul da cidade. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas, protocolo com questões abertas e fechadas, respondidos pelos professores e os planejamentos elaborados por eles. Os resultados da investigação possibilitaram traçar um perfil dos métodos de avaliação utilizados pelos professores em Educação Física. As análises dos dados proporcionaram verificar qual é o entendimento que eles têm sobre a avaliação, tanto na parte teórica quanto prática, além de fornecer condições para discutir as múltiplas funções que a avaliação pode assumir, principalmente como mecanismo de controle e exclusão, abrindo possibilidades para reflexão sobre a prática da avaliação, proporcionando importantes elementos para eventuais inferências nas práticas de avaliação, principalmente em Educação Física.

Palavras-Chaves: Métodos; Avaliação; Educação Física; Ensino fundamental.

SILVA, Josias Ferreira da. **Physical Education Evaluation Methods in Fundamental Teaching**. 2010. 211f. Thesis (Doctorate in Physical Education) - State University of Campinas, 2010.

ABSTRACT

The present study, of partner-educational stamp, had as objective verifies which are the employed evaluation methods in Physical Education, in Fundamental Teaching. He tried to identify the existent relationship between the theory and the practice that involving the teaching process and learning about evaluation propitiated by the teachers to the students. We tried to verify as the teachers of Physical Education of Fundamental Teaching they define what is evaluation, which the methods that use to evaluate your students, with that frequency they are appraised among other subjects that one find gone back to the thematic. The education theoretical referencial this based in specialists that try to discuss evaluation in a critical and sociological perspective, in order to accomplish a bridge among authors that work the same thematic in physical education. We presented a discussion involving the first two Guidelines and Bases Laws - GBLs, that were already revoked and that defined the guidelines of the education in Brazil nºs: 4.024/61 and 5.692/71, and also current GBLs no. 9.394/96, besides the resolutions of the Federal Council of Physical Education - FCFE, Regional Council of Physical Education - RCEF and the National Curricular Parameters – NCPs, referring to Physical Education. The subjects involved in this research were 14 physical Education Teachers, that teach in the Fundamental Teaching, of 5th to 8th series, in the net it publishes state of the Campinas city. The work was delimited in 10 (ten) schools, that were chosen in an aleatory way, being 05 (five) of East's Management Education and 05 (five) of the West, distributed so that they contemplated the areas east and west, north and south of the city. The instruments of collection of data were glimpsed, a protocol with open and closed subjects, answered by the teachers and the plannings elaborated by them. The results of the investigation made possible to trace a profile of the evaluation methods used by the teachers in Physical Education and the analysis of the data they provided to verify which is the understanding that they have so much about the evaluation in the theoretical part as practice, besides supplying conditions the multiple functions that the evaluation can assume mainly as control mechanism and exclusion to discuss, opening possibilities for reflection on the practice of the evaluation, providing important elements for eventual inferences in the evaluation practices, mainly in Physical Education.

Key words: Methods; Evaluation; Physical Education; Fundamental teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Novo modelo de campo de atuação do profissional de Educação Física 74
Figura 2 Taxa de Analfabetismo no Brasil – 2004/2005 79
Figura 3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 80
Figura 4 Distinções entre os termos testar, medir e avaliar 121
Figura 5 Dimensões da Avaliação 139
Figura 6 Campo de atuação da avaliação formal e informal 154
Figura 7 Juízos e Decisões da avaliação 155
Figura 8 Mapa de Campinas – Diretorias Leste e Oeste 166
Figura 9 "EE Coriolano Monteiro" 169
Figura 10 "EE Coriolano Monteiro" – Quadra 169
Figura 11 "EE Uacuri" - Vista Parcial 169
Figura 12 "EE Uacuri" – Cobertura Quadra 169
Figura 13 "EE Castinauta"- Vista Parcial 170
Figura 14 "EE Castinauta"- Estacionamento 170
Figura 15 "EE Carlos Lencastre" - Vista Parcial 170
Figura 16 "EE Carlos Lencastre" – Quadra 170
Figura 17 "EE J. M. Matosinho" Vista Parcial 170
Figura 18 "EE J. M. Matosinho" – Quadra 170
Figura 19 "EE Res. Cosmos" – Vista Parcial 171
Figura 20 "EE Res. Cosmos" – Turma Ed. Física 171
Figura 21 "EE N. Pimenta" – Vista Parcial 171
Figura 22 "EE N. Pimenta" – Pátio 171
Figura 23 "EE Rossin" – Vista Parcial 171
Figura 24 "EE Rossin" – Entrada Principal 171
Figura 25 "EE S. Judas" – Vista Parcial 172
Figura 26 "EE S. Judas" – Quadra 172
Figura 27 "EE Sat. Iris 3" – Vista Parcial 172
Figura 28 "EE Sat. Iris 3" – Quadra 172

Figura 29 Porcentagem quanto ao número de professores nas DEs 179
Figura 30 Porcentagem de professores nas DEs, por sexo 179
Figura 31 Faculdade onde fez curso de Educação Física por DEs 180
Figura 32 Porcentagem Faculdade onde concluiu curso por DEs 180
Figura 33 Ano de Conclusão curso Educação Física por DEs 181
Figura 34 Porcentagem Ano de Conclusão curso Educação Física por DEs 181
Figura 35 Quanto tempo é professor de Educação Física por DEs 182
Figura 36 Porcentagem quanto ao tempo que trabalha como professor de Educação Física por DEs 182
Figura 37 Fez curso de pós-graduação na área por DEs 183
Figura 38 Porcentagem curso de pós-graduação na área por DEs 183
Figura 39 O tema avaliação foi contemplado na graduação ou pós-graduação 184
Figura 40 Porcentagem se a avaliação foi contemplada na graduação ou pós-graduação .. 184
Figura 41 Como a avaliação foi contemplada na graduação ou pós-graduação 185
Figura 42 Porcentagem como a avaliação foi contemplada na graduação ou pós-graduação 185
Figura 43 Como você define “avaliação” em Educação Física? 186
Figura 44 Porcentagem: Como você define “avaliação” em Educação Física? 186
Figura 45 Com que freqüência você avalia seus alunos? 187
Figura 46 Porcentagem: Com que freqüência você avalia seus alunos? 187
Figura 47 Que métodos utiliza para avaliar? 188
Figura 48 Porcentagem: Que métodos utiliza para avaliar? 188
Figura 49 Quais meios usa para aprovar ou não seu aluno? 189
Figura 50 Porcentagem: Quais meios usa para aprovar ou não seu aluno? 189
Figura 51 Mapa da América do Sul com dois Paraguais 212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Tendências da educação e componentes curriculares 101
Quadro 2 Procedimentos de avaliação indicados pelos autores considerados neste estudo . 121
Quadro 3 Avaliação: Tipos, Períodos, Objetivos, Interesses e Buscas 133
Quadro 4 Fases da avaliação durante a ação de formação.. 136
Quadro 5 Três importantes diferenças entre avaliar e examinar 141
Quadro 6 Maneiras mais comuns de se avaliar 143
Quadro 7 Como você define "avaliação" em Educação Física? 186
Quadro 8 Com que freqüência você avalia seus alunos? 187
Quadro 9 Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos? 188
Quadro 10 Quais são os Meios que Você usa para Tomar Decisão de Aprovar ou não seu Aluno 189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição dos professores de acordo com o PROTOCOLO 179
Tabela 2 Faculdade onde realizou curso de graduação em Educação Física 180
Tabela 3 Ano em que concluiu curso de graduação em Educação Física 181
Tabela 4: Tempo que é professor de Educação Física 182
Tabela 5 Onde fez curso de pós-graduação? 183
Tabela 6 O tema avaliação foi contemplado na graduação ou pós-graduação 184
Tabela 7 Como o tema avaliação foi contemplado na Graduação ou Pós-Graduação 185

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a.C.	Antes de Cristo
ALT/PE	Academic Learning Time - Physical Education
ARM	Academia Real Militar
ARS	Académie Royale of Sciences
BTES	Benning Teaching Evaluation Study
CBH	Carta de Belo Horizonte
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CFEF	Conselho Federal de Educação Física
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEE	Conselho Nacional de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
d.C.	Depois de Cristo
DE	Diretoria de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EMC	Educação Moral e Cívica
ESEFAP	Escola Superior de Educação Física da Alta Paulista
EUA	Estados Unidos da América
FA	Forças Armadas
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMESP	Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LAP	Laboratório de Avaliação Postural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Ministério da Guerra
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPACA	Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMAC	Rede de Monitoramento Amiga da Criança
RSS	Royal Society of Sciences
SBDEF	Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física
SCI	Science Citation Index
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SICL	Schools of Industry ou Colleges of Labour
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 33
CAPÍTULO 1 ESCOLA E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 45
1.1 Função da Escola e da Avaliação na Sociedade de Classes – Breve Histórico 45
1.2 Trajetória da Educação Física Escolar – Breve Histórico 57
1.3 Formação do Professor de Educação Física 62
CAPÍTULO 2 CONFIGURANDO O CAMPO E OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO 69
2.1 Configurando o Campo da Educação Física Escolar na Escola Contemporânea 69
2.2 Configurando os Caminhos da Avaliação 83
2.3 Configurando os Caminhos da Avaliação na Educação Física Escolar 92
2.4 Tendências da Avaliação em Educação Física Escolar 97
CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA TEÓRICO 103
3.1 Qual a Origem da Avaliação? 103
3.2 Períodos de Abrangência e Evolução da Avaliação 107
3.3 Conceitos, Princípios e funções da avaliação: Testar, Medir e Avaliar 119
3.4 Conceitos de Avaliação para os Autores Pesquisados 122
3.5 Princípios Básicos, Funções, Modalidades e Propósitos da Avaliação 131
3.6 Dimensões da avaliação – o Quantitativo e o Qualitativo 138
3.7 Avaliação Formal e Informal 146
3.7.1 Avaliação Formal 146
3.7.2 A Avaliação Informal 151

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA E PESQUISA DE CAMPO 157
4.1 Procedimentos Metodológicos 157
4.2 Métodos de Trabalhos Utilizados 159
4.3 Sujeitos da Pesquisa 161
4.4 População e Amostra 162
4.5 Pesquisa de Campo 163
4.6 Desenvolvimento da Pesquisa 164
4.7 Caracterizando as Diretorias de Ensino e as Escolas Pesquisadas 165
4.7.1 Escolas Pesquisadas da Diretoria de Ensino Leste 169
4.7.2 Escolas Pesquisadas da Diretoria de Ensino Oeste 171
4.8 O Protocolo 172
4.9 O Planejamento 174
CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES 177
5.1 Discussões sobre os Resultados Obtidos 190
5.2 Comentários dos professores sobre como realizam o processo de avaliação. 198
CONCLUSÃO 207
REFERÊNCIAS 219
ANEXOS 241

Introdução

> Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. (CORA CORALINA)

A avaliação deve funcionar como um termômetro de tal forma que possa avaliar as habilidades cognitivas e motoras de cada aluno, respeitando o tempo, o espaço e a forma como eles são influenciados pela Educação Física em seu cotidiano, auxiliando-os em seu crescimento e desenvolvimento, como um ato amoroso, evitando dificuldades na compreensão através de novos paradigmas, buscando entendê-lo numa perspectiva mais abrangente. (LUCKESI, 2002, SORDI, 1998; TAFAREL et al. 1992).

Uma das fases mais importantes no processo de ensino e aprendizagem em Educação Física é a que corresponde ao processo de avaliação. Para entendermos os estágios que envolvem o processo avaliativo é necessário refletirmos sobre algumas perguntas, relacionadas à avaliação, tais como: Qual a origem da avaliação? Como conceituar avaliação? Por que avaliar? Para que avaliar? Quais instrumentos usar para avaliar? Quando avaliar? Como planejar a avaliação? É possível anular a avaliação? O que avaliar? Quais são os objetivos da avaliação? Quais as fases da avaliação? Quais são os sujeitos e os objetos da avaliação? Como podemos configurar o campo e os caminhos da avaliação? Neste estudo discutiremos estas e outras inquietações sobre este tão importante tema em Educação, dando um enfoque preponderante para a avaliação em Educação Física.

Na pesquisa de campo realizada, perguntamos ao professor de Educação Física como ele definia avaliação, quais eram os meios e os métodos que utilizava para avaliar e constatamos que muitos tiveram dificuldade para responder as perguntas. Alguns definiam o termo, mas não conseguiam definir com clareza os meios e métodos que utilizavam para avaliar, ou mudavam as palavras, sem, contudo responder o que representava para eles estes termos.

De acordo com diversos autores (DAOLIO, 1998; DEPRESBITERIS, 1989; HAYDT 2003; PEREZ GALLARDO, 2004; POPHAN, 1977, 1978, 1983; SILVA, 1998; VIANNA, 1989), dentre outros, a avaliação geralmente é elaborada tendo em vista o planejamento realizado pelo professor antes do início das aulas, privilegiando muitas vezes o julgamento e o desempenho dos

alunos, com o fim de verificar se os objetivos propostos no planejamento estão sendo atingidos. Nesse processo o aluno é visto como objeto da avaliação. A principal característica da avaliação passa a ser a representação quantitativa que fornece informações que possibilitarão ao professor realizar o julgamento através dos resultados obtidos pelo aluno.

O referencial teórico também demonstra que a avaliação ocorre através de dois pressupostos: o primeiro se refere ao fato de que a avaliação deve ocorrer através de um processo contínuo, que abrange por sua vez três formas avaliativas: a primeira é a diagnóstica, que acontece no início do processo de ensino-aprendizagem; a segunda se refere à avaliação formativa, que ocorre no meio do processo; e por último a avaliação somativa, que ocorre no final do processo. O segundo pressuposto se refere à relação que a avaliação mantém com os objetivos propostos, pois o professor avalia seus alunos de acordo com os objetivos passados no transcurso do período letivo. (BLOOM et al. 1983; DEPRESBITERIS, 1989; DI DIO 1980; GIANNICHI 1984; HOFFMANN, 1991, 1998a, 1998b, 2000; LIBÂNEO,1989; LUCKESI, 1984, 1978, 1990, 1991, 1992, 2002; SOARES et. al., 1992).

Para Carvalho et al (2000, p.195), “a avaliação no âmbito da educação física deve ser analisada de maneira ampla, contextualizada e inserida no projeto político-pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos” e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física/PCNs (BRASIL, 1997a), afirmam que ao avaliar o aluno, o professor deve utilizar três critérios: Primeiro - Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa; Segundo - Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva; Terceiro: Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem.

A avaliação em Educação Física deve contemplar aspectos cognitivos e englobar os aspectos afetivos (SINGER e DICK 1992), realizando um acompanhamento psicopedagógico, com metodologias que possam auxiliar o professor a avaliar até a Educação Infantil (SILVA, 2008a, 2008b). Apesar de ser um processo complexo, uma avaliação de qualidade tem que abranger esses fatores, pois ao avaliar o professor não pode se esquecer da história de vida do aluno, seu lado afetivo/emocional, visualizando o aluno por inteiro. Geralmente, a avaliação que predomina na escola, em Educação Física, é voltada apenas para a aptidão física.

Para que pudéssemos verificar quais são os métodos de avaliação utilizados pelos professores de Educação Física para avaliar alunos do Ensino Fundamental, realizamos uma pesquisa de campo em dez Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo, selecionadas aleatoriamente, mas de forma que pudessem contemplar as regiões Leste e Oeste, Norte e Sul das Diretorias Leste e Oeste, que abrangem toda a cidade de Campinas. Procuramos descrever como os professores de Educação Física destas escolas definem o que é avaliação e também como eles avaliam o processo de ensino e aprendizagem.

O interesse em investigar essa temática inquieta o pesquisador desde sua graduação no Curso de Letras, quando realizou a monografia de conclusão de curso sobre o tema: Como Professores de Letras Entendem e Avaliam Seus Alunos? Tema semelhante foi desenvolvido em outra graduação no curso de Pedagogia: Como Professores de Pedagogia Entendem e Avaliam Seus alunos? Nas duas monografias foram realizados estudos comparativos entre a faculdade onde o pesquisador estava concluindo a graduação e a Universidade Estadual de São Paulo/USP. Na conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia, a temática desenvolvida também foi: Como a Escola, a Família e a Sociedade Entendem e Praticam a Avaliação? Novamente a temática esteve presente na dissertação de mestrado na PUC-Campinas com o título: Dinâmica de Aula e Avaliação no Cotidiano de uma 5ª Série do Ensino Fundamental (SILVA, 2000).

Para embasarmos o presente estudo sobre a avaliação em Educação Física Escolar, fizemos uma leitura exaustiva para realizarmos uma análise teórica e documental de dissertações, teses, livros, artigos, leis, decretos, pareceres, resoluções, dentre outros, além de entrevistarmos os professores de Educação Física das dez escolas escolhidas.

Os professores que participaram da pesquisa responderam um Protocolo, que tinha como finalidade identificá-los, verificar em que região ficava a escola onde trabalhava, em que faculdade cursaram a graduação em Educação Física, qual foi o em que concluíram o curso, há quanto tempo lecionam, se fez curso de pós-graduação, além de perguntar qual era seu entendimento teórico e também como praticavam a avaliação com seus alunos. Realizamos ainda uma análise dos Planos de Ensino dos professores, para verificar se a avaliação abordada no planejamento era a mesma que era praticada com os alunos; se houve um replanejamento ao longo do ano, durante os bimestres letivos, com a finalidade de verificar se havia necessidade de reajustar o planejamento elaborado, principalmente no quesito avaliação.

Nesse contexto a avaliação torna-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, bem como do saber, do pensar e do aprender. O objetivo deste trabalho é analisar esta dinamicidade, no bojo da prática pedagógica dos professores de Educação Física, a partir das metodologias e dos objetivos adotados por cada professor, tendo como delimitação três questões básicas: Como a avaliação proposta pelos professores de Educação Física, acontece no fluxo do desenvolvimento da atividade educacional? Quais são as relações existentes entre a avaliação e a instituição como um todo? Como os professores de Educação Física entendem o processo avaliativo?

Portanto, este trabalho pretende mostrar que a avaliação muitas vezes torna-se seletiva, modeladora, (BLOOM et al. 1983; DAOLIO, 1998; DARIDO, 1997; GOLDBERG, 1979; PEREZ GALLARDO, 2004); impondo medo e competição, trazendo em certos casos prejuízo, tornando-se um poderoso instrumento de controle de "qualidade" na sociedade capitalista em que vivemos, pois o tema avaliação tem sido apresentado como sendo uma preocupação preponderante, mas de enorme complexidade, principalmente nas legislações, tornando-se cada vez mais prioritário nas agendas dos governantes, sendo também motivo assinalado por diversas teorias elaboradas pelos autores que embasam esta pesquisa, e que demonstram a obsessão dos governos pela eficiência e controle ideológico no desempenho da educação, principalmente no que se refere às políticas públicas, tendo em vista resultados obtidos em programas de avaliações realizadas em âmbito nacional e internacional.

Queremos mostrar através desta pesquisa que as políticas educacionais sobre avaliação que se desenvolveram no exterior, influenciaram as mudanças nas políticas educacionais que se realizam em nosso país, principalmente no que se refere à forma como se avalia em Educação Física.

Neste contexto, podemos destacar vários autores: Ralph Tyler (1949); que impulsionou o processo de avaliação para que fosse realizado em vários momentos, voltado para os objetivos e juízo feito a partir do comportamento, incorporando os testes e medidas; Mager (DEPRESBITERES, 1989), que diferenciou o ato de medir e avaliar; Cronbach (DEPRESBITERES, 1989; VIANA, 1989), que vinculou as atividades de avaliação com o processo de tomada de decisão e o "aprender a aprender"; Benjamim Bloom (POPHAM, 1983), com a idéia de uma educação contínua durante o processo de ensino dividindo os objetivos educacionais nas categorias: cognitiva (habilidades intelectuais), afetiva (atitudes, valores) e

psicomotora (habilidades físicas e motoras), autores que influenciaram o ensino centrado no professor, a memorização, a instrução verbal e a literatura produzida no Brasil, determinando o modelo tradicional de avaliação utilizada até o começo dos anos de 1930, definido por Paulo Freire, como sendo uma "educação bancária", (FREIRE, 1979, 1983), onde os alunos eram meros produtores de tarefas, uma "tabula rasa". (LIBÂNEO, 1989).

A partir da década de 1930, as reformas estabelecidas pelo governo de Getúlio Vargas, propiciaram uma mudança na educação, pressionada pelas mudanças econômicas, que incorporam ao sistema de avaliação os estudos psicológicos e sociológicos, utilizando os métodos de trabalhos em grupo e pesquisa, definindo o professor como sendo um "facilitador" da aprendizagem. (LIBÂNEO, 1989; BETTI, 1991, 1995).

Seguiu-se o movimento tecnicista na década de 1960, influenciado pela educação européia e norte-americana. O Brasil manteve intercâmbio com os EUA e acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) de 1963, com o objetivo de dar assistência financeira e auxiliar a reordenação do ensino brasileiro, que devia adequar o país ao novo regime político militar autoritário, ancorando a educação na Lei de Diretrizes e Bases/LDB 5.692/71, valorizando a Educação Moral e Cívica e a Educação Física no currículo escolar. (ARANHA, 1999; CASTELANI FILHO, 1988, 1997).

Nas décadas de 1970 e 1980 imperou a Pedagogia Libertadora apoiada em Paulo Freire, que se opunha às tendências de caráter tecnicista e tradicional na educação. Iniciou-se a preocupação com o qualitativo, realçando os limites da avaliação quantitativa, incorporando termos que passaram a valorizar os interesses dos alunos, a observação intelectual, e os aspectos físico e motor (HOFFMANN, 1998a; SAUL, 1995), incorporando o quanti-qualitativo ao processo de avaliação (DEMO, 1995, 1999a, 1999b).

Neste trabalho imperou também o modelo de avaliação baseado no materialismo histórico dialético e na ciência (JAPIASSU, 1991), que passa a considerar o educando como parte integrante no processo do conhecimento, confrontando o que ele já sabe com novos enfoques aprendidos, mediante a intervenção do educador, que ocupa o papel de mediador entre o educando e o conhecimento, valorizando a experiência de vida do aluno, de tal forma que o processo de avaliação inclui as opiniões dos alunos nas soluções dos problemas, em busca de novos caminhos, na participação das atividades (LIBÂNEO, 1989, 1994), de maneira democrática e participativa, onde a avaliação em Educação Física passa a ser totalmente

qualitativa, abordando a teoria proposta por Gardner (1995), através das sete inteligências múltiplas: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, interpessoal e intrapessoal, onde a escola deve se modelar de tal forma que possa atender às diferenças dos alunos.

Neste contexto, este trabalho teve como objetivo geral verificar a relação existente entre teoria e prática dos métodos de avaliação empregados em Educação Física, em dez escolas da rede pública estadual, no Ensino Fundamental no ciclo II (5ª à 8ª Séries) e como objetivos específicos: Realizar analise dos protocolos respondidos pelos professores de Educação Física; entrevistar os professores de Educação Física, com a finalidade de verificar quais os métodos que utilizam para avaliar seus alunos; analisar os Planos de Ensino que os professores elaboraram no início do ano letivo, para verificar se os métodos de avaliação neles contidos são os mesmos empregados no cotidiano escolar; representar por meio de dados específicos, qual é a relação existente entre os Planos de Ensino e as avaliações empregadas pelos professores.

Fizemos uma "reflexão" sobre esse processo avaliativo empregado pelos professores, crendo que "refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos" (DEMO, 1999a, p. 1). Explorando este sentido de "refletir", estabelecemos relações para que pudéssemos entender o que acontecia com o sistema de avaliação utilizado pelos professores de Educação Física, não só nas escolas pesquisadas, mas ter uma visão do macro sistema como um todo.

Entrevistamos os professores de Educação Física, com a finalidade de se verificar se sua prática avaliativa correspondia com seu propósito, se ela realmente melhora o sistema, quais são os estudos que trazem os melhores dados sobre as implicações desses processos em diferentes administrações públicas, seja relativo ao trabalho realizado pelo diretor, professor e até mesmo a atuação da sociedade no contexto geral e como esses atores lidam com esses dados estatísticos, sendo questionável em certos casos até mesmo se é necessário avaliar ou não e quais são as conseqüências da avaliação em si, pois uma avaliação em si só não traz nenhuma melhoria para o sistema como um todo e não resolve nenhum problema educacional, sendo necessário definir prioridades no próprio contexto em que a avaliação é empregada, pois deveria haver uma transformação no sistema como um todo, tendo como meta o aprimoramento e a superação das inúmeras dificuldades oriunda do processo de avaliação. (GATTI, 2002, VIANNA, 2002).

Realizamos uma revisão bibliográfica nos estudos feitos por A. J. Afonso, (2000), G. L. Alves (2001a), Benjamim S. Bloom; (1971, 1973, 1983); Cipriano Carlos Luckesi, (1984, 1978, 1990,

1991); Daniel Stufflebeam (1976); David P. Ausubel, (1980); George F. Madaus, (1971); H. A. Giroux (2003), Helen Hanesian, (1980); Hilda Taba (1974); J. Thomas Hastings, (1971); José C. Libâneo, (1989, 1994); Joseph D. Novak, (1996); Josias Ferreira da Silva (2000, 2003, 2008a, 2008b); Jussara Hoffmann, (1991, 1998a, 1998b, 2000); L. Depresbiteris, 1989); Luis Carlos de Freitas, (2001, 2002, 2003); Michael Scriven (1978); Norman E. Grounlund, (1971, 1974, 1975, 1979); Philippe Perrenoud, (1984, 1986, 1999); R. C. C. Haydt, (2003); Ralph W. Tyler; (1949, 1969 e 1976); S. M. Z. L. Souza (1986, 1991, 1994, 1995, 1997, 2003), W. James Popham, (1977, 1978, 1983); William B. Ragan, (1973); dentre outros, os quais procuram discutir avaliação em uma perspectiva crítica e sociológica, com o fim de criarmos uma ponte entre autores que trabalham a mesma temática em Educação Física, tais como: A. G. Faria Junior (1986, 1987); C. Conçalves, (1994); C. L. Soares, (1990, 1994); Gabriel Humberto Muñoz Palafox, (1990); João Batista Freire, (1994); João Paulo Subirá Medina, (1983); Jorge Perez Gallardo (2004, 2008); José Carlos Grando, (1992); L. Castellani Filho (1997, 1988); Mauro Betti, (1991, 1992, 1994, 1995); Paulo Ghiraldelli Junior, (1988, 1991, 1992); R. Singer e W. Dick, (1992); S. C. Darido (1997, 1999); SOARES, C. L. et. al. (1992); Taffarel et. al, (1992); Valter Bracht, (1992, 1996, 1999); Vitor Marinho Oliveira, (1994); dentre outros.

Para embasarmos a avaliação em Educação Física, efetuamos uma análise documental, que abrangeu as Leis de Diretrizes e Bases/LDBs de nºs: 4024/61 e 5.692/71, (SILVA, 2007), que já foram revogadas e a atual 9.394/96. (SAVIANI, 1997, 1998; SOUSA, 1997). Da mesma forma verificamos as resoluções do Conselho Nacional de Educação/CNE, do Conselho Federal de Educação Física/CFEF, do Conselho Regional de Educação Física/CREF e nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs de Educação Física.

Para que pudéssemos coletar os dados pesquisados realizamos um levantamento através de um Protocolo com questões abertas e fechadas, conforme já mencionamos. Também verificamos se a avaliação que o professor pratica correspondia de fato com o que ele elaborou em seu planejamento no início do ano letivo.

A revisão do referencial bibliográfico envolveu todo o processo teórico da pesquisa através da leitura de dissertações, teses, livros, artigos, leis, decretos, pareceres, resoluções, dentre outros, que envolve o processo de ensino e aprendizagem e também a avaliação em Educação como um todo e especificamente em Educação Física.

Apresentamos no **CAPÍTULO 1: "ESCOLA E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**", a concepção de vários autores (GEERTZ,1989; DAOLIO, 1997, 1998 2004, 2005; PONCE, 2005; BOURDIEU e PASSERON,1975, 1983, 1987, 1989a, 1989b, 1992, 2001; FOUCAULT, 1979, 2001a, 2001b), sobre a "Função da Escola e da Avaliação na Sociedade de Classes" mostrando, num breve histórico, que a metodologia de avaliação das Escolas públicas democrática (SOUZA, 2000; SAVIANI, 1989), tem sempre propiciado a continuação do processo de transmissão, sistematização, assimilação de conhecimentos e habilidades, constituindo o "patrimônio cultural" socializado pelas novas gerações independente das classes sociais, faixa etária, crença religiosa, raça e sexo. Apesar de não poder determinar o futuro da sociedade, a escola fornece instrumentos que possibilitam criar condições adequadas que visam melhorar a relação entre o mundo social e do trabalho, (PISTRAK, 2000), independente do futuro que ela terá.

Elaboramos um breve histórico sobre a "Trajetória da Educação Física Escolar", no intuito de mostrarmos os objetivos dela no Brasil, desde a época do Império, o governo de Getúlio Vargas, além de fazermos uma ligação com o que aconteceu com a Educação Física em outros países, mostrando como influentes vertentes desenvolvidas no exterior, tais como a médica-higienista e a militar, influenciam até hoje a Educação Física.

Apresentamos a crise de identidade que envolve a Educação Física, sua postura diante de correntes que defendem a idéia de que ela faz parte da área da saúde num antagonismo com adeptos de que ela pertence à área da educação, fazendo uma ponte com as LDBs 4024/61; 5.692/71, já revogadas, além da atual 9.394/96, das resoluções do Conselho Nacional de Educação/CNE, do Conselho Federal de Educação Física/CFEF, do Conselho Regional de Educação Física/CREF e dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs de Educação Física, mostrando o que ocorre com o professor licenciado e o bacharel em Educação Física.

No tópico que trata sobre a "Formação do Professor de Educação Física", (ROMBALDI, 1999), mostramos que desde o início, em 1926, até o presente momento, a Educação Física tem se tornado uma aliada poderosa no fortalecimento do Estado, impregnada de um caráter militar, tendo seus pressupostos embasados na concepção de ciência, cultura e técnicas hegemônicas do século XVIII e início do século XIX, trazidas da Europa, que procuravam assegurar o modelo "higienista", através dos exercícios físicos como se fosse uma "fórmula", para o desenvolvimento da sociedade. Isto fez com que o perfil do professor de

Educação Física se tornasse diferente dos demais profissionais da educação, e o profissional de Educação Física se apresentasse como o "salvador da pátria" que iria colaborar na melhoria da aptidão física da população como um todo. (MUNÕZ PALAFOX , 1990). Fazemos uma incursão na legislação (LDBs, CFE, CEE) dentre outros, mostrando o que tem acontecido até nossos dias.

Apresentamos no **CAPÍTULO 2: "CONFIGURANDO O CAMPO E OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO",** as decisões e as ações dos professores, através de suas respostas nos protocolos respondidos, nas entrevistas e nas análises de seus planos de ensino, para compreendermos o que eles pensam sobre o tema avaliação.

Neste contexto, a Educação Física no Brasil aparece marcada por debates que tentam definir os limites/contornos de seu campo de atuação, devido ao fato de haver duas vertentes principais em seu meio (FERREIRA, 1984), criando uma crise de identidade e um conflito entre o status da Educação Física em relação ao desporto e a área da saúde e os demais ramos de Educação.

Nos "caminhos da avaliação" situamos o tema como forma de apresentarmos a complexidade de se avaliar em Educação Física, pois ela envolve aspectos físicos e motores, que nem sempre são perceptíveis, no que se refere a uma observação qualitativa ou quantitativa que comumente se realiza para se obter uma nota em outras áreas do conhecimento.

Apresentamos a definição de avaliação como sendo uma etapa necessária no processo de ensino-aprendizagem, identificando nela três fases importantes: a diagnóstica, que permite observar as condutas de entrada ou de início do processo; a formativa, que permite observar como o processo está acontecendo; e a acumulativa, em que é avaliado o resultado do processo" (PEREZ GALLARDO, 2008; BLOOM et al. 1983; SINGER e DICK, 1992; MELCHERST HURTADO, 1988).

Nas "Tendências da Avaliação em Educação Física Escolar", mostramos que muitas vezes a avaliação coloca o trabalho didático onde muitos educadores e a própria escola, ficam presos às forças do passado, não sabendo em qual delas se basear, principalmente no que se refere à forma correta de se avaliar. A avaliação em Educação Física no Brasil também incorporou algumas tendências de outras áreas na medida em que foi ocupando seu lugar na história. Abordarmos algumas delas sem defendermos essa ou aquela, mas com o intuito de

expormos o que encontramos nos referenciais teóricos. Dentre elas citamos: a higienista, a militarista, a pedagogicista, a competitivista, a construtivista e a renovada-progressista.

No **CAPÍTULO 3: "AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA TEÓRICO",** apresentamos a origem da avaliação (RISTOFF, 2002; DIAS SOBRINHO, 2002; LUCKESI, 2002), percorrendo sua gênese por meio da história desde a criação do mundo, deixando claro que o ato de examinar não é um tema recente, pois o imperador chinês no ano 2.205 a.C. avaliava o desempenho de seus oficiais, com o propósito de promovê-los ou demiti-los. Sócrates e seus discípulos utilizavam métodos e técnicas de avaliação na antiga Grécia.

Nos séculos XVI e XVII a avaliação passou a fazer parte dos exames escolares nas escolas católicas através dos padres jesuítas com a conhecida obra *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus,* (SILVA, 2003) mais conhecida como *Ratio Studiorum,* e nas escolas protestantes com o pastor Comenius, através de sua obra conhecida como *Didacta Magna*, criando a escola com salas de aulas, pátio e com as mesmas estruturas administrativas e pedagógicas que conhecemos hoje.

Demonstramos através do tempo a inferência da avaliação na sociedade, as transformações que ela causou na sistematização do mundo ocidental, com as mudanças ocasionadas no sistema feudalista pelos burgueses através da Revolução Francesa de 1789, o avanço do governo liberal conservador estabelecido pela nova burguesia que impera ainda em nossos dias por num capitalismo neo-liberal globalizante, num sistema educacional divido em classes, onde a avaliação passou a ser uma ferramenta importante nas políticas públicas.

Numa linha do tempo podemos ver os períodos de abrangência da avaliação, evidenciando a importância das teorias de Ralf W. Tyler, que ficou conhecido como sendo "o pai da avaliação educativa". A partir do período conhecido como Pré-Tyler, (DIAS SOBRINHO, 2003a, 2003b), que teve inicio entre o final do século XIX e foi até 1930, chegamos à contemporaneidade, sempre demonstrando de que forma a avaliação influenciou o processo de ensino e aprendizagem.

Apresentamos os diversos períodos e tipos de conceitos da avaliação, quais são os princípios que envolvem o ato de avaliar, suas funções, o que é testar, medir e avaliar, baseado nos autores citados em nosso referencial teórico e que marcaram a história da avaliação de diversas formas.

Envolvendo a avaliação durante todo o processo de ensino e aprendizagem, definimos os conceitos da avaliação funcional, orientadora e integral; conceituamos as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; apresentamos as dimensões da avaliação quantitativa e qualitativa, o que é avaliação formal e informal.

Nessa trajetória apresentamos: definição de avaliação, objetivos e planejamento em Educação Física; a configuração do campo, dos caminhos e das tendências da avaliação em Educação Física; como os professores de Educação Física têm dificuldade para realizar seu planejamento, e definir seus objetivos e também o que é avaliação e quais os métodos utilizados para avaliar.

No **CAPÍTULO 4: "METODOLOGIA E PESQUISA DE CAMPO"** apresentamos quais foram os métodos de trabalhos utilizados, quem foram os sujeitos da pesquisa, como foi definida a população e a amostra, como realizamos a pesquisa de campo, como foi o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos uma caracterização das Diretorias de Ensino e das Escolas pesquisadas, como foi elaborado o protocolo que usamos com os professores de Educação Física e como elaboramos a análise dos planejamentos dos professores de Educação Física e o Projeto Político Pedagógico da Escola/PPP (LIMA, 2007).

No **CAPÍTULO 5: "RESULTADOS E DISCUSSÕES",** apresentamos os resultados e as discussões que elaboramos após finalizarmos nossa pesquisa de campo e analisarmos os protocolos, os planejamentos e as entrevistas realizadas com os professores de Educação Física. Apresentamos os dados através de quadros e gráficos indicativos para cada questão do protocolo que eles responderam. Nas análises feitas a partir dos quadros e gráficos elaborados, procuramos manter certa neutralidade, sobre as discussões e também sobre os resultados obtidos, para não interpretarmos os dados através de um viés próprio, mas tentamos nos ater ao que o professor respondeu na pesquisa e nas informações recebidas através das entrevistas formais e informais que tivemos com eles. Transcrevemos também as respostas que os professores deram nas perguntas abertas, extraídas tanto dos protocolos como das entrevistas.

Nas **CONCLUSÕES** finais apresentamos nossas reflexões tendo em vista as referências bibliográficas, a confecção dos capítulos escritos e principalmente os dados que obtivemos na pesquisa de campo que realizamos com os professores de Educação Física.

No entanto, podemos cair no conformismo de que devemos mudar, mas não de forma participativa, impossibilitando os resultados e até mesmo o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Apresentamos as **REFERÊNCIAS** dos livros sobre avaliação, teses, monografias, artigos sobre avaliação, bem como material produzido nas disciplinas cursadas na Pós-graduação da FEF (Faculdade de Educação Física) e FEE (Faculdade de Educação) da Unicamp, representando uma grande quantidade de material bibliográfico que usamos para a elaboração desta pesquisa.

Por fim, apresentamos nos **ANEXOS:** O **PROTOCOLO**, a **DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA PARA DIRETOR DE ESCOLA** e o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Capítulo 1 Escola e Avaliação em Educação Física

> Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (PAULO FREIRE)
> A pior forma de desigualdade é tentar fazer duas coisas diferentes iguais. (ARISTÓTELES)
> Perigoso não é o homem que lê, é o que relê. (VOLTAIRE)

Apresentamos neste capítulo a concepção geral de vários autores sobre a "Função da Escola e da Avaliação na Sociedade de Classes", qual a origem da avaliação, realizando uma incursão na linha do tempo com o fim de situarmos a Educação Física no tempo e no espaço no Brasil e no exterior, mostrando a "Trajetória da Educação Física Escolar", as inúmeras mudanças que ocorreram nos sistemas de governo através da história e a influência do fazer pedagógico na área da Educação Física, principalmente no que se refere à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Apresentamos a crise de identidade que envolve a Educação Física, diante da idéia de que ela faz parte da área da saúde ou da Educação e a "Formação do Professor de Educação Física", mostrando que desde seu início até agora, a Educação Física tornou-se uma aliada poderosa no fortalecimento do Estado impregnado de um caráter militar, apresentando-se como "salvadora da pátria".

1.1 Função da Escola e da Avaliação na Sociedade de Classes – Breve Histórico

A função da instituição escolar é garantir o processo de transmissão, sistematização e assimilação de conhecimentos e também das habilidades técnicas, científicas, estéticas, artísticas e culturais, que constituem o patrimônio construído pela humanidade. Este patrimônio sócio-cultural possui dimensões universais, quando tem significado, abrangência e

representatividade independentemente de espaço geográfico, político, social e particular, quando representativos de determinadas sociedades ou comunidades.

Tendo em vista os valores humanistas e democráticos em Educação Física, acreditamos que os conhecimentos e as habilidades constituem o que estamos definindo aqui como sendo "patrimônio cultural", que devem ser socializados com as novas gerações, independentemente das classes sociais, faixa etária, crença religiosa, convicção ideológica, raça e sexo. À escola cabe a função político-social de possibilitar a conservação e a renovação dos conhecimentos produzidos e acumulados, para que as novas gerações perpetuem esses conhecimentos adquiridos, promovendo o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, tendo como referências o bem estar e a qualidade coletiva de vida através de inter-relações que possibilitem a interação e a aprendizagem desses conhecimentos.

Como a Escola não pode determinar como será o futuro da sociedade, ela deve fornecer os instrumentos e as experiências acumuladas às novas gerações, face às demandas do momento histórico-cultural, pois é sua função específica conservar esse patrimônio científico e cultural construído pela atividade humana e criar condições adequadas para que o aprendizado, por ela transmitido, possa melhorar a relação entre o mundo social e do trabalho, independente do futuro que a sociedade terá.

Cabe à escola formar o cidadão autônomo, crítico e criativo, para que este possa participar, intervir e comprometer-se com os rumos da sociedade, realizando um trabalho que proporcione desenvolver a personalidade e as potencialidades deste cidadão, fornecendo as condições para o auto-conhecimento, preparando-o para o mundo do trabalho, oferecendo-lhe oportunidade para intervir na realidade social, pois a escola é um dos mais importantes espaços de transição e mediação entre a vida pública e privada, entre a individualidade e a coletividade, entre o velho e o novo, numa função dialética entre o passado, o presente e o futuro.

A Educação Física, como parte do currículo transmitido pela escola, é inserida neste contexto não só no Brasil, mas no mundo todo, como sendo uma prática sócio-cultural importante para o processo de construção da cidadania dos indivíduos. Através de seu repertório sócio-comunicativo, enquanto disciplina curricular de socialização reúne um rico patrimônio cultural, através do esporte, da ginástica institucionalizada, dos jogos, das brincadeiras populares, da dança, da luta e de uma série de fatores ligados ao seu conteúdo programático.

O ensino sistematizado da Educação Física no currículo da escola, além de possibilitar o aumento do repertório de conhecimentos e habilidades, da compreensão e da reflexão sobre a cultura corporal, é uma das formas de linguagem e expressão comunicativa que, como qualquer prática social, com uma série de significados, sentidos, códigos e valores tem uma grande influência na formação do ser humano. Neste contexto conceitual, a Educação Física adquire uma autonomia pedagógica que a legitima no currículo escolar da educação básica, através da "cultura" estabelecida na sociedade como um todo.

Para entendermos melhor essa função cultural, apresentamos a definição de cultura estabelecida por alguns autores. Para Ward Goodenough apud: Geertz (1989, p. 8), a "cultura de uma sociedade consiste no que quer que seja que alguém tem que saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros". Ele afirma ainda que "a cultura (esta localizada) na mente e no coração dos homens" Para Daolio (2004, p. 2) a Educação Física lida com conteúdos culturais, mas foi só a partir da década de 1980 que a "cultura" passou a ser discutida mais amplamente em seus conteúdos, pois "o corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão cultural". Ele define "cultura", como sendo "o principal conceito para a Educação Física, por que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural". Para o antropólogo Geertz (1989, p. 8), "a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos", pois ela "é pública, porque o significado" da expressão cultura, também "é público".

Para que possamos compreender a função da avaliação na escola, é necessário que façamos uma incursão na história, enfocando este conceito de cultura acima descrito, pois a escola tem cumprido o papel de preservar a divisão da sociedade em classes, desde quando surgiu até os dias atuais. Essa incursão se faz necessário para que possamos verificar nesse contexto o papel da avaliação tendo o professor como agente das ações avaliativas de um sistema de ensino. Será necessário apresentarmos ainda como esse processo seletivo acontece e qual é seu papel na sociedade ao se constituir numa forma dissimulada de legitimar a discriminação de classes. Nosso objetivo com esta pesquisa é contribuir para que o processo avaliativo na escola se destitua das desigualdades sociais e se direcione para outro movimento que é o de orientar o processo escolar de forma a garantir aos alunos o direito de escolha de suas trajetórias de vida em uma sociedade seletora. Esses passos nos possibilitarão mostrar que a avaliação em Educação Física,

tem desde seu início, contribuído com esta seletividade na sociedade e para a perspectiva da cultura corporal. (RESENDE, 1996, 1992, 1995).

Neste contexto, para entendermos melhor como funciona o sistema educacional, é preciso situar o ser humano no contexto sócio-histórico desde o inicio da civilização, na sociedade primitiva e posteriormente na aparição das classes sociais, onde as crianças cresciam sendo orientadas no convívio com a sociedade e a educação delas também seguia esse mesmo padrão, sendo estabelecidas numa hierarquia patriarcal. Comentando a educação desse período, Ponce (2005, p. 26), afirma que:

> Nos primeiros tempos da comunidade primitiva, qualquer um podia ser, momentaneamente, juiz e chefe, mas, agora que a estrutura social começava a complicar-se, certos conhecimentos passaram a ser requeridos para o desempenho de determinadas funções, conhecimentos esses que os seus detentores começaram a apreciar como *fonte de domínio.* Os que viviam com os 'organizadores' dispunham de mais facilidades do que os membros comuns da tribo, para aprender essa missão. [...] Cada 'organizador' *educava os seus parentes para o desempenho do seu cargo,* e predispunha o resto da comunidade para que os elegessem. [...] *Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de iniciação.*

Mas à medida que a sociedade crescia e requeria um extenso período para que o trabalho braçal deixasse de ser a única forma de sobrevivência, as tribos começaram a produzir seu sustento de maneira que se exigia uma técnica que produzisse mais do que eles usavam. Essa mercadoria excedente passou a ser negociada através de um processo de intra e intercomunidades, de tal forma que fez surgir duas forças produtivas: uma manual e outra intelectual, introduzindo na sociedade a "produção intelectual". (PONCE, 2005). Com o aumento da produção de produtos, surgiu a forma escravocrata de opressão para produção, ocasionando ainda maior produtividade, forçando ao mesmo tempo a relação opressão versus oprimido, controle e comercio dos produtos produzidos.

Este processo fez com a sociedade se organizasse em classes sociais e a educação perdeu sua forma patriarcal sendo estabelecida a educação sistemática organizada. A concepção mística e natural do mundo foi substituída pela estrutura econômica dominada por novas crenças religiosas. Comentando o que ocorreu nesta época, Ponce (2005, p. 28 - 29), afirma que:

> A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral. [...]
> "Não é necessário dizer que a *educação imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação,* e quanto mais a educação conserva o *status quo,* mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que 'esse bem comum' pode ser uma premissa necessária párea manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância.

Fica claro que a classe dominante passou cada vez mais a oprimir a classe dominada, consolidando sua supremacia através do poder intelectual, apropriando-se de uma educação de melhor qualidade, aumentando a desigualdade social entre as classes. No entanto, faltava quem tomasse o controle total da situação e legitimasse essa diferença social. E quem foi a figura que ocupou esse posto? A resposta nós encontramos na seguinte afirmação de Ponce (2005, p. 32):

> Mas ainda estava faltando alguma coisa: uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o 'direito' de classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado.

Assim sendo, surge o Estado, criado pela classe dominante para defender interesses próprios que por sua vez consolida a criação da escola, já no ano 600 a.C. na Grécia, para atender aos filhos da classe dominante. Em 449 a.C. a escola surge em Roma com a finalidade de educar os filhos de famílias carentes, que não tinham condições de contratar um professor particular. Todavia, em 362 d.C. surge a intervenção do Estado na educação, com a nomeação dos professores pelo imperador romano Juliano, pois temia a supremacia dos cristãos nesse particular e começou a nomear os professores de forma oficial e regular. Ponce (2005, p. 78), comentando esse momento afirma que "o ensino a cargo do Estado surgiu pela primeira vez na história da humanidade". Em 425 d.C. o Estado assumiu completamente o controle do ensino sistemático.

O período que segue a economia fundada sobre o trabalho escravo não mudou muito, pois essa economia passou a ser regida por colonos livres, mas que tinham que pagar uma renda fixa anual aos "donos" das grandes propriedades e também pagar taxas para usar os

instrumentos essenciais da produção, principalmente os moinhos, pois quando colhessem o trigo os camponeses precisavam moê-lo nos moinhos do senhor das terras. Eles não eram escravos, mas também não eram homens totalmente livres. (PONCE, 2005).

Se a economia do senhor feudal se estruturava neste molde, a educação ficou inteiramente voltada para os monastérios que também passaram a exercer o poder econômico e pedagógico durante toda a Idade Média, sob a égide da Igreja. Os monastérios na verdade funcionavam como poderosas instituições bancárias de crédito rural e ao mesmo tempo atuavam como sendo as primeiras "escolas" medievais, pois as escolas pagãs. Novamente a divisão de classes era latente. A própria nobreza desprezava a educação. Para Ponce (2005, p. 91, 94), o fato ocorria pois:

> [...] as *escolas monásticas* eram de duas categorias: umas, destinadas à instrução dos futuros monges, chamadas 'escolas para oblatas', em que se ministrava a instrução religiosa necessária para a época, (...) e outras, destinadas à 'instrução' da plebe, que eram as verdadeiras 'escolas monásticas'. (...) nessas escolas – as únicas que podiam ser freqüentadas pela massa – não se ensinava a ler, *mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-los dóceis e conformadas.* (...) não se incomodavam com a *instrução,* mas sim com a *pregação.*
> *"Preocupados unicamente em aumentar as suas riquezas pela violência e pelo saque, os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura. Ainda que, muitas vezes soubesse ler, o nobre considerava o escrever como uma coisa de mulheres.*

Para conseguir mais poder político e econômico, os senhores feudais guerreavam e conquistavam novas regiões industriais, aumentando ainda mais seu poder militar e tributos pagos pelas cidades. No entanto, o acúmulo de riquezas fazia com que cada vez mais eles "se transportassem com o seu séqüito de herdade em herdade, para consumir o que as suas propriedades produziam" (PONCE, 2005, p. 97).

Esse fenômeno acima citado, fez surgir no século XI uma nova classe social, "os sem-terra" pois obrigava os moradores das cidades, que não passavam de miseráveis vilas, ou burgos formadas por artesãos que trabalhavam para o senhor feudal, a procurar outras formas de sobrevivência, surgindo o dinheiro como forma de vender as mercadorias que produziam e ao mesmo tempo comprar as que precisavam. Tudo isso gerou transformação econômica e atingiu também os servos e os colonos que passaram a negociar com as cidades a se rebelar contra os senhores feudais. Ponce (2005, p. 98, 99) comentando esses acontecimentos afirma que:

> [...] Associados em corporações de ajuda mútua, os burgueses massacraram alguns senhores feudais, religiosos e leigos.
> "Tal transformação na economia e nas relações entre as classes tinha necessariamente de repercutir na educação [...] obrigou a Igreja a deslocar o centro do seu ensino [...] *passou, assim, das mãos dos monges para as do clero secular.* [...] *naquele tempo a burguesia não tinha nenhuma intenção revolucionária.* [...] desejava apenas ter um lugar *dentro do regime feudal* [...] poderíamos dizer que a burguesia já era uma *classe em si,* mas não uma *classe para si* [...].

Queremos lembrar que na Idade Média, antes dessa revolução, o artesão que desejasse aprender um ofício primeiro tinha que se inscrever num grêmio, posteriormente trabalhar "como um *aprendiz,* e, depois como *oficial,* até chegar a ser *mestre".* No sistema universitário as regras não eram muito diferentes, pois o jovem tinha que "adquirir passo a passo, em um processo semelhante, os graus de *bacharel, de licenciado* e de *doutor".* (PONCE, 2005, p, 101). Se fizermos uma comparação entre o que era necessário fazer para se conseguir um título de doutor na Idade Média e o que é requerido em pleno século XXI notamos que não houve mudanças significativas.

A revolução que a burguesia iniciou, sem ter nenhum interesse de tomar o poder dos senhores feudais, teve resultados positivos, pois o acesso à universidade permitiu aos jovens burgueses vantagens que antes eram desfrutadas apenas pela nobreza e pelo clero, principalmente ingressar nas ordens religiosas e outros privilégios deixando o burguês "quase" no mesmo nível da nobreza.

Com as mudanças na estrutura social burguesa foi necessário instituir novas formas de educação, surgindo as escolas municipais. Ponce (2005, p, 105 - 106), ao comentar esse acontecimento afirma que:

> [...] escolas municipais [...] que apesar de o município pagar certo estipêndio aos professores – soldos de fome, naturalmente –, os alunos tinham que pagar diretamente os professores pelos seus ensinamentos [...]. *Essas escolas continuavam, portanto, a ser escolas para privilegiados* [...]
> "as 'escolas municipais' do século XIII, apesar de constituírem um enorme progresso em relação às monásticas, também nada tinham de 'populares', ainda que tivessem conseguido abrir uma grande brecha no ensino ministrado pela Igreja [...].

Com o apogeu do Humanismo a burguesa viu a necessidade de se preparar melhor. O Renascimento fez surgir o homem de negócios, que fosse culto e atuasse como

diplomata da nova ordem social. Como a burguesia iria conseguir esses feitos? Ponce (2005, p. 111 - 112), relatando os fatos que ocorreram nessa época, afirma que:

> [...] *Para conseguir esses objetivos a burguesia pediu o apoio dos monarcas,* isto é, daqueles potentados feudais que haviam crescido em importância até se transformarem em senhores dos seus rivais vencidos e humilhados. Os humanistas, os intérpretes da burguesia mercantil buscaram a ajuda dos reis da Inglaterra, na França, e na Alemanha [...] respectivamente.
> "Interessada diretamente na luta contra os barões feudais, a burguesia emprestou dinheiro aos reis e apoiou-os de todos os modos. As armas de fogo não só transformaram os métodos de guerra, como também apressaram a queda da vassalagem. [...]
> Mas, agora, as coisas tinham mudado por completo: para fabricar pólvora e armas de fogo necessitava-se de dinheiro e de indústrias. Mas ambas essas coisas estavam nas mãos da burguesia, que, por esse motivo, apontava as suas baterias em direção às muralhas dos castelos imponentes. Quando estes começaram a cair, a nobreza perdeu a sua hegemonia. Declinou também a 'educação cavalheiresca' [...]
> O homem feudal sucumbira. Os burgueses compraram as suas terras; a pólvora derrubou os seus castelos.

A ascensão da burguesia ao poder foi uma troca de senhorio. Antes os senhores feudais dominavam. Agora esse poder de dominação era mantido por outra classe que necessitava da classe operária para vender sua força de trabalho por um salário mensal, que lhe possibilitasse continuar vivendo para servir seu novo "amo". Essa mudança na estrutura social de classe fez com que em 26 de agosto de 1789, a classe burguesa e os proletários dessem início a um novo marco na história da humanidade, estabelecendo a Revolução Francesa, que proclamou a "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" fazendo com que a educação assumisse uma forma dissimulada. A burguesia assumiu o controle do ensino público que passou a ser um mecanismo de contenção da mobilização social.

O filósofo inglês John Locke (1632-1704), precursor do Iluminismo que influenciou a Revolução Inglesa, a Revolução Americana e a fase inicial da Revolução Francesa tinha como pensamento que deveria existir uma escola especial para os ricos e outra para os pobres e os preparasse para os trabalhos que exigissem menos instrução. O filósofo e historiador francês François-Marie Arouet, mais conhecido como Voltaire (1694 - 1778), também defendia a idéia que o conhecimento não deveria ser oferecido à classe popular e sim à aristocracia.

A diferença entre o ensino para os pobres e os ricos era tanta que Diderot (1713-1784), acreditava que todo o império devia ser alfabetizado. Ele escreveu uma carta a Catarina, Imperatriz da Rússia, afirmando que seria "bom que todos saibam ler, escrever e contar,

desde o Primeiro Ministro ao mais humilde dos camponeses. [...] Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto" (PONCE, 2005, p. 135).

O pensamento de que deveria existir uma escola melhor para os ricos e outra escola inferior para a classe menos favorecida era latente desde o inicio da criação do Estado. Os filhos dos ricos deveriam começar bem cedo nos estudos de preferência de tempo integral e as crianças pobres deveriam dedicar menos tempo aos estudos, pois precisavam se preparar para os trabalhos manuais. Ponce, (2005, p. 139), afirma que havia dois tipos de escolas: "uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes".

O burguês e pedagogo francês Condorcet (1743-1794), apresentou seu Plano Educacional na Assembléia Legislativa da França em 1792, denominado *"Rapport",* defendendo a idéia de que o ensino deveria ser público e gratuito para todos, colocando o Estado como promotor dessa instrução afirmando, no entanto, que as diretrizes do sistema de ensino e os professores não poderiam ser nomeados pelo Estado. Como o governo francês estava em transição e assim que o reinado perdeu sua autonomia e a burguesia republicana assumiu o controle do Estado, Condorcet mudou de idéia e passou a afirmar que o Estado além de controlar "o ensino", devia ter "a obrigação de instruir" (PONCE, 2005, p. 141 - 142).

Pestalozzi (1746-1827), outro burguês da França, "discípulo da Revolução Francesa, e especialmente de Rousseau", era um pedagogo muito conhecido no meio acadêmico como o *"educador da humanidade"* e apesar de ser defensor da idéia da educação para todos, também diferenciava o seu ensino de acordo com as classes sociais. Ele "se interessou pelos camponeses; mas, ainda que esse sentimento tenha sido autêntico e generoso, não é menos certo que ele passou a vida educando crianças ricas". (PONCE, 2005, p. 144).

A revolução industrial fez com que a burguesia sentisse a necessidade de preparar melhor os operários e seus filhos para que pudessem atender aos seus ditames. Surge a escola como instituição do Estado para preparar as crianças das classes menos favorecidas quanto às novas tecnologias e para que saíssem preparados para operar máquinas que exigiam maior conhecimento. A classe dominante estabelece então o ensino público e gratuito, controlado pelo Estado, com a finalidade de atender aos alunos das classes populares, tendo em vista prepará-los para que pudessem desenvolver seus ideais.

O acesso à escola como *"um direito de todos"* fez surgir o medo de mobilização social na classe dominante, pois agora a classe dominada tinha acesso ao saber e

como resultado poderia haver uma insurreição. Para manter o controle, a classe dominante cria mecanismos objetivos, tecnicista e imparcial para legitimar a desigualdade social e escolar.

A avaliação foi o instrumento criado pela classe dominante para controlar a ascensão dos indivíduos mantendo-os na classe menos favorecida. Através do aspecto quantitativo da avaliação, a classe dominante continua mantendo os melhores lugares na sociedade, alegando que todos teriam o mesmo direito, mas na realidade não são todos que conseguiriam chegar aos melhores cargos sociais. O que se vê na realidade é que apenas os que representam a classe dominante conseguem galgar os degraus que levam aos melhores lugares, mantendo a classe dominada refém de um processo competitivo, que privilegia uns poucos apenas. Às vezes um ou outro consegue furar esse bloqueio e chegar aos melhores postos. Todavia, quando ele alcança o poder, se esquece da classe de onde ascendeu. Essa dissimulação, que se apóia na ideologia dos dons, é apresentada aos outros como sendo possível a qualquer um alcançar sucesso. Todavia a realidade é bem diferente, pois o destino é que dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, dando crédito ao mito da escola que liberta àqueles que ela mesma excluiu.

A história se repete, pois podemos notar que a Escola sempre esteve amparada por defensores de uma educação pública e gratuita para todos. Todavia a classe dominante e burguesa sempre esteve no controle ideológico e político do ensino público, determinando o que deve ser ensinado às massas, receando que a classe operária fosse esclarecida e se colocasse em uma posição intelectual que interferisse na forma como o poder público é induzido, fazendo com que o aparato do Estado use a Escola como instrumento de conservação e reprodução social, sempre fazendo uso do sistema de avaliação, como um dos meios para conseguir seus propósitos.

A partir da década de 1970 a escola passou a ser alvo de movimentos sociológicos que denunciavam a forma reprodutora de ensino mantido pela classe dominante. Surgiram na França os ensinos de Bourdieu (2001), Bourdieur e Passeron (1975, 1983, 1987, 1989a, 1989b, 1992); Althusser, (1974); Establet e Baudelot (1979); Foucault (1979, 2001b) e nos EUA Bowles, Gints, Levin, Cannoy, Giroux e Apple. Esses autores passaram a mostrar que a classe dominante da sociedade mantinha o controle ideológico e político das classes menos privilegiadas através de um mecanismo central de conservação da ordem estabelecida e de exclusão social, conhecido como “avaliação”. Não é normal ter uma escola que defende a bandeira de que uns nasceram para servir e outros para mandar.

O sociólogo Althursser (1974), escreveu em sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado,* sobre a estrutura criada pela classe dominante para manter a inculcação ideológica, salientando que dentre todos os aparelhos ideológicos estabelecidos pelo Estado, tais como por exemplo: as igrejas, a família, a mídia, etc, a escola é o principal. Isso ocorre devido ao tempo de permanência obrigatória, que acaba abrangendo de cinco a seis dias da semana, numa razão de quatro a oito horas por dia, em que os alunos permanecem na escola expostos à ação educativa dominante, transmitida pelo aparelho ideológico escolar, perpetuando a formação social capitalista.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (2001) a escola faz uso de uma forma dissimulada para garantir a reprodução social, principalmente quando afirma: *"todos são iguais"* ignorando sua forma passiva de continuar beneficiando os mais favorecidos, ministrando conteúdos, métodos e técnicas de transmissão com critérios de avaliação que acentuam as desigualdades culturais existente entre as diferentes classes sociais de alunos, afirmando que todos são iguais, mas que de fato não leva em conta as desigualdades sociais e culturais. Por meio de uma forma seletiva, a escola, através da avaliação, obriga o aluno oriundo das classes populares, a ofuscar seus sonhos à medida que permanece no interior da escola.

Novamente a escola inculca nos alunos a responsabilidade de não haverem alcançado média na avaliação e por isso foram reprovados, afirmando que eles tiveram os mesmos privilégios dos aprovados. A avaliação passa a atuar como uma forma de *"patrulha ideológica"* justificando a auto-eliminação, mantendo o aluno na escola mesmo sabendo que ele nem mesmo deveria ter sido aceito no sistema, pois será excluído durante sua permanência no processo de ensino e aprendizagem, ou em última hipótese sairá dele, mas com uma chance menor de aceitabilidade nas camadas mais nobres da sociedade, legitimando a dissimulação da própria ideologia da exclusão branda. (BOURDIEU e PASSERON, 1975)

O discurso da escola é que a *"verificação do rendimento escolar"* é realizada através de uma *"avaliação contínua e cumulativa"*, conforme estabelecido na LDB 9394/96 Art. 24, Seção V, mas no cotidiano da escola notamos a imposição de uma avaliação tradicional, privilegiando a classificação e uma hierarquia de excelência (PERRENOUD, 1999). O sistema ainda é totalmente tradicional, pois classifica, certifica, concede diplomas, promove o aluno através de ciclos ou séries, garantindo-lhe uma vaga no "*mercado de trabalho"*, afirmando categoricamente que ele será o único responsável por seu futuro e sucesso na vida, pois através da

avaliação ele é *"constantemente medido, classificado, rotulado, consentindo em ser objeto da avaliação"* (BERTAGNA, 2002, p. 243).

O tempo escolar passa a ser visto como sendo "uma estrutura neutra", mas que transmite a idéia de tempo como algo mensurável, que abrange concepções estabelecidas no planejamento e no projeto político pedagógico da escola, que toma proporções seletivas, num processo de ganhos e perdas, avanços e retrocessos, o que Foucault chamaria de "poder disciplinar", com provas graduadas, rotulando até mesmo seu comportamento, usadas como mecanismos que marcam e controlam o tempo de ensino e aprendizagem, os quais devem ser desenvolvidas durante uma determinada fase, com programas pré-estabelecidos pelo currículo, qualificando o indivíduo de acordo com o resultado por ele obtido. Os que não alcançarem resultados positivos são excluídos do sistema (ANDRÉ, 2001; BUSSMANN, 2002; GADOTTI, 2000; GANDIN, 2005; GOLDERBERG, 1973; LIMA, 1994; OLIVEIRA, 1979; PADILHA, 2002; VEIGA, 1998, 2001; VILAS BOAS, 1993).

O "tempo escolar" se estabelece nas divisões por séries, nas formas como são realizadas as recuperações paralelas, as classes de aceleração, os Cursos Supletivos, determinando a maneira como o tempo e espaço de aprendizagem são "cronometrados" através de um "currículo oculto", (FOUCAULT, 2001b) que não aparece no histórico escolar do aluno e não faz parte do currículo oficial. No entanto, "esses conteúdos ocultos" são responsáveis pela hierarquização do saber. Até mesmo a forma como é realizada a distribuição do tempo determinado para cada aula, sinais, a presença em sala de aula, o prestar atenção, a hierarquia administrativa, a vigilância, as filas, recreios, férias, tudo tem o seu tempo determinado. Regras de condutas pré-estabelecidas, mecanismos de "conformação", condicionam o aluno e o educa para futuramente ser um "empregado" que não questiona seus direitos e aceita o que é imposto pela escola da sociedade capitalista neoliberal.

Foucault (2001b, p. 168) faz uma comparação entre o poder estabelecido pela escola, através da formação disciplinar e de constante vigilância com a arquitetura do Panóptico, que funciona como "como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos [...] tentar experiências pedagógicas". Na escola, o Panóptico funciona como sendo o dispositivo que permite o uso do poder constante sobre o aluno através da vigilância, com a redução da força política formando "corpos dóceis" e com a ampliação da força

útil “corpos úteis” por meio da submissão. De acordo com Foucault (2001a, p. 8) o poder se manifesta da seguinte forma:

> O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

Neste contexto a escola deveria perpetuar o saber sistematizado, ou seja, da ciência do currículo, consolidando-se como a instituição mais importante na fundamentação, socialização e elaboração do saber, não permitindo que o mesmo se tornasse propriedade exclusiva da classe dominante, contribuindo para que o conhecimento acontecesse de modo contínuo e culturalmente no movimento dialético do processo histórico-social da sociedade.

O modelo de escola que conhecemos sofreu um processo de transformação ao longo da história. Quando ela surgiu bastava um professor e um aluno. A seguir passou a ser vista como um meio de produção, onde um professor passou a ensinar vários alunos, diferentes uns dos outros, todos inseridos na mesma sala de aula. Apesar de ter sido concebida para ensinar grupos homogêneos ela persiste em querer transmitir o conhecimento para uma classe heterogênea. É necessário repensar o conceito de escola pública, para que não continue sendo um aparelho burocrático a serviço do Estado, mas sim uma conquista da sociedade que precisa de uma escola autônoma e democrática, que inclua em seu currículo uma avaliação "autônoma e democrática", que atue numa prática sócio-cultural, colaborando para a construção de um indivíduo autônomo e consciente de seus deveres para com a sociedade em que vive.

1.2 Trajetória da Educação Física Escolar – Breve Histórico

A Educação Física no Brasil tem sua história marcada desde a época do Império. No intuito de assegurar os objetivos da expansão e ocupação do território, em 1814 foram lançados os fundamentos de o ensino militar com a criação da Academia Real Militar/ARM constituída basicamente por lusitanos e alguns imigrantes. Em linhas gerais o

conhecimento histórico sobre a Educação Física, tem mostrado que os movimentos ginásticos europeus chegaram ao Brasil através destas organizações rudimentares das forças militares.

Rui Barbosa já em 1882, em sua *"Reforma do Ensino",* aconselhava sessões regulares de ginástica na escola, assegurando que traria benefícios orgânicos, morais, educativos e higiênicos para alunos de ambos os sexos.

De acordo com Soares (1994), em 1907 chegou ao Brasil a ginástica francesa, sendo implantada oficialmente as Forças Armadas/FA em 21 de abril de 1921, através do Decreto nº 14784 e em 1929 o Ministério da Guerra/MG elaborou um anteprojeto de lei assegurando a prática da Educação Física para todos os cidadãos brasileiros, colocando em evidência o modelo francês de ginástica em todo o território nacional, principalmente nas escolas. Perez Gallardo (2004, p. 17) afirma que:

> Com a criação da primeira escola de formação de instrutores de Educação Física (Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, 1907) e logo após, em 1922, com a criação do Centro Militar de Educação Física, passou-se a contratar militares para serem professores/instrutores de ginásticas nas escolas. [...] Temos assim, uma Educação Física militarista, onde se destaca o adestramento físico como maneira de preparar o aluno ao cumprimento dos seus deveres para a defesa da nação [..].

Realizamos uma retrospectiva na história da Educação Física no Brasil, com o objetivo de mostrar a importância dessa disciplina para o país. Como ponto de partida, estabelecemos a década de 1930, pois esta época marcou o inicio de nossa industrialização. O Estado Novo instituído no governo de Getúlio Vargas proporcionou o desenvolvimento da economia, antes centrada no setor agrário e rural, para o setor industrial e urbano, ocasionando mudanças significativas no modo de vida social, político e econômico do país.

A Educação Física contribuiu significativamente para que essas mudanças pudessem alcançar seu apogeu, auxiliando na reconstrução da eugenia, através do aperfeiçoamento físico e mental da nação, na formação moral de corpos dóceis (FOUCAULT, 2001a), no processo de industrialização e também com o propósito de realizar uma educação do corpo e da mente do aluno, tendo uma grande semelhança com o surgimento da escola e do processo que marcou a implantação da formação educacional, mantendo novamente o Estado (PONCE, 2005) à frente das reformas como o criador e mantenedor da Educação Física,

principalmente para as classes populares, pois a intenção era preparar os alunos para o mercado de trabalho e o cidadão para atuar nas forças armadas.

O Brasil seguiu o exemplo de outros países, como a França, (FOUCAULT, 1979) que desde o século XIX já propunha no currículo da Educação Física no campo da educação o uso do corpo para a força de trabalho. Perez Gallardo (2004, p. 16) afirma que o "final do século XIX e o inicio do século XX foram marcados por uma transição da sociedade brasileira: de uma formação social escravista para uma formação social capitalista".

De acordo com Sarup (1980) o crescimento das atividades físicas e lúdicas no século XIX e no inicio do século XX, ocorreu devido ao crescimento urbano motivado pelo processo de industrialização, em conexão com as políticas públicas estabelecidas pelo Estado. Nesta época as teorias de Taylor e Ford para aumentar a produção da indústria, através da produtividade, associada ao devido uso do tempo, do movimento, da força, do ritmo, da velocidade, da carga, e da motivação, tudo sob a centralização do conhecimento e do poder de um administrador, com o objetivo de se conseguir maior produtividade na indústria, teve grande repercussão na Educação Física.

De acordo com Ramos (1995); Brasil (1987); Castellani Filho (1988); Ghiraldelli Junior (1992) e Grando (1992), a Educação Física sempre esteve fortemente atrelada às influências político-governamentais. Para eles há uma grande ligação entre o modo como se realiza a produção no taylorismo e a atuação do professor de Educação Física. Portanto, quando ele corrige os erros de seus alunos, exerce função idêntica do administrador de empresa que gerencia seus subordinados, exigindo maior produção e ritmo, estabelecendo uma intima relação entre o trabalho intelectual e manual, associando a produção estabelecida numa indústria com o processo desenvolvido na escola, pois nos dois casos há manipulação do ser humano com a finalidade de se obter maior produtividade. A diferença é que na escola os administradores e professores são os detentores do poder. Perez Gallardo (2004, p. 19) afirma que:

> Na Escola, ou seja, no sistema oficial de ensino, a Educação Física destinava-se aos cuidados da preparação de mão-de-obra adestrada e capitalista.
> "Essa maneira mecânica-utilitarista de pensar o corpo (do trabalhador), como homem-máquina, o operário-robô de fácil condicionamento, serviu como base de sustentação ideológica do pensamento burguês na Educação Física.

A Educação Física em quase todos os outros países se desenvolveu sob duas vertentes: a médica-higienista e a militar. O Brasil seguiu o exemplo destes países, pois com este conceito acreditava-se que haveria uma contribuição para a saúde, associada à higiene e formação do caráter, sendo amplamente aceito pela sociedade e principalmente pela escola.

Nas décadas de 1930 e 1940, de acordo com Bercito (1991) e Faria Junior (1987), com a consolidação do Estado Autoritário, na era Vargas, a Educação Física ocupou destaque preponderante, pois era proposta a idéia de "Nação Forte", cujo objetivo era formar laços de patriotismo e acelerar o progresso geral do país. Foram estabelecidas políticas públicas para a prática de Educação Física, como instrumento de soerguimento do Estado e do povo brasileiro e uma forma de preparar o trabalhador nos moldes tayloristas com o objetivo de controle e domesticação para o serviço da indústria.

Desde 1939, quando foi instituída a primeira escola civil de formação no Brasil, o profissional em Educação Física ocupa lugar de destaque. (OLIVEIRA, 1994). Várias mudanças já ocorreram nestes 69 anos de história, sendo que as mais significativas aconteceram a partir da década de 1980, após a queda do regime militar, que abordaremos mais à frente.

A Constituição de 1934 pressionou e obrigou o Estado para que criasse políticas públicas e gratuidade de ensino. Já a Carta Magna de 1937, escrita pelo Estado Novo, tirou esses direitos desobrigando o Estado de fornecer educação pública e gratuita às classes populares, determinando a obrigatoriedade da Educação Física, elaborada no Plano Nacional de Educação, em todas as escolas, no ensino primário e secundário, de tal forma que o estabelecimento que não seguisse esta legislação seria impedido de funcionar. Perez Gallardo (2004, p. 18) fazendo um comentário sobre as aulas de Educação Física ministradas nesse período, afirma que:

> As aulas começaram a ser preparadas, separando-se meninos de meninas, pois para cada sexo os objetivos eram diferentes: homens produtivos, fortes e futuros militares; mulheres feminis e reprodutoras de filhos, futuras donas de casa. Evidentemente, esse entendimento não valia para os filhos da classe dominante, que viam a Educação Física como lazer, preenchimento do ócio e do tempo livre.

A Educação Física Escolar passou a ocupar destaque significativo assegurando à mesma condições de especializar e treinar mão-de-obra tão necessária para o crescimento da indústria e possibilitando o desenvolvimento econômico e político da nação. No entanto, com o

fim da II Guerra Mundial, surge a Educação Física Esportiva, passando a exercer o papel de práticas desportivas de rendimento e a psicomotricidade que busca, através de jogos de movimento e exercícios o desenvolvimento integral do corpo. Conforme Perez Gallardo (2004, p. 18) afirma,

> Ao submeter o aluno às mesmas coações que sofre o operário-robô, apoiando-se nos estudos da biomecânica, a Educação Física lança mão, com forte influência norte-americana, de uma forma (atividade) em franca expansão após a Segunda Guerra, capaz de promover o desenvolvimento do homem necessário ao capitalismo emergente: a prática físico-esportiva. A fase pós-guerra foi propícia para o esporte, pois estavam em desenvolvimento as indústrias com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa. [...]
> "Na prática esportiva aprendem a vencer através do esforço pessoal e a conviver com vitórias e derrotas, como melhores e piores, vencedores e derrotados, possuidores de aptidão ou inaptos.

Até a década de 1980 a Educação Física não tinha apresentado nenhum discurso que não estivesse voltado para a ação positivista de ensino. Nesta década, com a crise na chamada "ciência moderna", devido a uma nova reorganização dos pressupostos defendidos até então, travou-se também um grande conflito na identidade da Educação Física. O discurso do corpo e do movimento deu lugar a um corpo que passa a ser visto como manifestação da humanidade e não mais uma parte de um todo com funções dicotomizadas e diferenciadas. Todas as dimensões do ser humano passam a ser o interesse de estudo da Educação Física. (MEDINA, 1983).

Esta crise de identidade proporcionou uma quantidade enorme de pesquisas elaboradas pelos profissionais da área de Educação Física apresentadas e discutidas em congressos, encontros, seminários, dissertações e teses. Na realidade a legislação tem se pautado sempre nas concepções históricas. Nossa primeira LDB, de nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, já afirmava no artigo 22 que "será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior". De fato ela contemplava a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas primárias e de ensino médios e esportiva no ensino superior, mas os pressupostos ainda continuavam centrados no modelo de industrialização concebidos na década de 1930, pois seu objetivo era capacitar o cidadão para usar sua força física para o trabalho. (CASTELLANI FILHO, 1997).

Já a LDB 5.692/71, no artigo 7, confirmou a obrigatoriedade da Educação Física nos estabelecimentos de 1º e 2º graus, mas se voltou para um ensino pautado em regras que

haviam sido estabelecidas em escolas militares, voltadas para a prática do desporto e que foram confirmadas no Decreto Federal de nº 69.450/71, de 1º de novembro de 1971, que conferia à Educação Física um caráter de "atividade" sendo uma "referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino".

1.3 Formação do Professor de Educação Física

A formação do professor de Educação Física no Brasil teve inicio em 1926, na primeira escola da Marinha, consolidando seu campo de ação no regime político e autoritário estabelecido na era de Getúlio Vargas, (1937-1945), quando surgiram as primeiras escolas de Educação Física para civis, em São Paulo e no Rio de Janeiro, através de um projeto idealizado pela ditadura do Estado Novo, fazendo com que a Educação Física se tornasse uma aliada poderosa no fortalecimento do Estado impregnada de um caráter militar, tendo seus pressupostos embasados na concepção de ciência, cultura e técnicas hegemônicas do século XVIII e início do século XIX, trazidas da Europa, marcadas pelo começo do capitalismo que procurava assegurar o modelo "higienista" já mencionados, através dos exercícios físicos como se fosse uma "fórmula", para o desenvolvimento da sociedade.

Isto fez com que o perfil do professor de Educação Física se tornasse diferente dos demais profissionais da educação, exigindo-se dele apenas a formação no curso secundário fundamental para ingresso na Universidade e a duração do curso era somente de dois anos, caracterizando a formação do profissional de acordo com suas condições de ingresso como técnicos, especializados, instrutores, monitores, professores formados em escolas militares, em cursos em nível de segundo grau, em Licenciatura curta e em programas de treinamento para leigos (Carta de Belo Horizonte/CBH 1984, p. 5). O certificado de conclusão do curso Clássico ou Cientifico, ou seja, o secundário completo, que corresponde ao Ensino Médio de hoje, só passou a ser exigido a partir da década de 1950, por pressão do movimento estudantil da Escola de Educação Física da USP e do Parecer nº 118/58 do Conselho Nacional de Educação/CNE.

Essa formação só se modificou na década de 1960 com a promulgação da LDB 4.024/61, que instituiu os currículos mínimos de validade nacional, a partir do Parecer de nº 292/62, do Conselho Federal de Educação, estabelecendo as matérias pedagógicas dos currículos mínimos das licenciaturas e o estágio supervisionado e do Parecer nº 298/62, que fixava o currículo mínimo do curso de Educação Física.

Com a instituição do Estado Desenvolvimentista e Nacionalista estabelecido pelo Governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), a Educação Física passa a ser regida sob a égide do regime militar autoritário, instituído a partir do golpe militar de março de 1964, instituindo a relação entre os interesses do capital estrangeiro e nacional ligados à acumulação e à formação de profissionais que atendessem às novas condições, situações e padrões de exploração. A educação em geral também sofre alterações e são estabelecidos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development – USAID, principalmente com o estabelecimento da Lei 5.540/68, onde os americanos determinaram os rumos das reformas educacionais brasileiras e o movimento "tecnicista".

As décadas de 1970 e 1980, lideradas pelos governos militares, ficaram conhecidas como a era do "milagre econômico" e marcaram grandes mudanças na educação, sendo promulgada nessa época nossa segunda LDB a de nº 5.692/71. No campo da Educação Física foi aprovada a Resolução 003/87, do Conselho Federal de Educação consolidada pelo Parecer 215/87, que trata do "perfil profissiográfico" do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo, adotando uma proposta que consolidasse o perfil do profissional de Educação Física, apresentando o currículo dividindo-o em duas partes: A primeira sobre a formação geral e abrangia os aspectos humanísticos e técnicos que por sua vez eram divididos em quatro áreas do conhecimento: filosofia, do ser humano, da sociedade e técnica; e a segunda parte tratava do aprofundamento de conhecimentos que abrangiam a vocação do aluno, a realização de pesquisas e estudos teóricos e/ou práticos.

A formação do profissional de Educação Física se apresenta como o "salvador da pátria" que irá colaborar na melhoria da aptidão física da população como um todo. (Palafox,1990). A expansão dos cursos superiores de Educação Física surgiram em decorrência dessa demanda. Em 1968, existiam quatro faculdades de Educação Física no Estado de São Paulo. Em 1975, esse número passou para 36. Em 1977 já eram mais de 100 faculdades no país.

Com o crescimento das faculdades de Educação Física, surgiram na década de 1980 várias correntes ideológicas sobre o perfil do profissional. Uns defendiam sua atuação voltada para a "área social" e para a "saúde". Outros defendiam sua formação enfocando o pensamento "médico-higienista" e outros se voltavam para o pensamento "militarista". As tendências pedagógicas se voltavam para as concepções higienistas, militaristas, pedagogicistas, competivistas, populares ou histórico-críticas. (GHIRALDELLI JUNIOR,1988).

De acordo com Bracht (1992), havia uma corrente que defendia a Educação Física na perspectiva da aptidão Física, ligando-a com a saúde, firmando seus pressupostos nas dimensões biológicas e psicológicas. Outros se firmavam na perspectiva sociológica e psico-pedagógica, e uma última corrente procurava entender a Educação Física como sendo um componente da cultura corporal e esportiva.

O professor de Educação Física também encontra outra polêmica, voltada para sua formação de Bacharel e de Licenciado, que por sinal vem desde sua origem, mas que culminou com a Resolução 003/87, do Conselho Federal de Educação, prevalecendo até hoje a idéia da fragmentação do profissional de Educação Física. A discussão se faz principalmente em torno das disciplinas de "conteúdos específicos" dos cursos de Bacharel e de Licenciatura. Para Faria Júnior (1987) é necessário haver as duas formações, pois eles atuam em áreas diferentes e, portanto, sua formação deve ser diferenciada. O licenciado deve ter uma formação pedagógica, voltada para a área escolar e o bacharel uma formação científica. Essa dicotomia acentua as desigualdades nas relações sociais, legitimando e perpetuando-as, reproduzindo automaticamente essas desigualdades sociais.

A contradição em torno desse tema se acentuou durante o regime militar de 1964, pois se privilegiava o desporto competitivo de alto rendimento, em detrimento da Educação Física Escolar. As pesquisas na área da Antropometria e Biomecânica se intensificaram e as verbas públicas eram destinadas a esta área, o que se verifica ainda hoje.

Para Faria Júnior (1987) deveria ser enfatizada a formação generalista com formação ao mesmo tempo para o professor que atuará na Educação Física Escolar e a não Escolar, que atuará em clubes, academias, recreação, dança, expressão corporal, esporte, Educação Física adaptada, associações, grêmios e instituições afins, programas, projetos, campanhas e eventos - públicos e/ou privados, condomínios, empresas, entidades comunitárias, dentre outros, contemplando um currículo extensivo, que prepare esse profissional para as

diversas áreas. A Carta de Belo Horizonte (1984) define a formação do profissional generalista da seguinte forma:

> Conceitua-se professor generalista como o profissional formado sob uma perspectiva humanística, possuidor de licenciatura plena em Educação Física, grau universitário que dá ao seu portador a faculdade de atuar tanto em sistemas de educação formais (pré-escola, ensino de 1º, 2º e 3º graus) quanto em não formais (clubes e associações; academias e instituições afins; programas, projetos, campanhas e eventos - públicos e/ou privados; condomínios; empresas; entidades comunitárias, etc.).

E Faria Júnior, (1987, p. 26), falando sobre a formação especialista, afirma:

> Por especialista (habilitado, bacharel, etc.) tem sido entendido o profissional que se dedica a um ramo da Educação Física (desporto, dança, recreação, etc.), formado sob uma ótica pragmatista e tecnicista, possuidor de um grau (médio - técnico ou superior, pleno ou curto - habilitado, bacharel, etc.) que lhe faculta a atuação em funções especializadas em sistemas formais e não formais de educação.

Para Betti, (1992) a formação do profissional de Educação Física deve basear-se num campo teórico, que o prepare para a vida acadêmica ou científica. Ele enfatiza também que o próprio termo "Educação Física" não acompanhou as mudanças da área, afirmando que esse profissional deve ter sua formação voltada para o aspecto intelectual e não físico-motor e que ele deve antes de saber ensinar, procurar saber por que ensinar e tomar decisões de natureza filosófica, sociológica, psicológica e biológica, buscando uma formação contínua que não se encontra somente na formação universitária, mas na vida.

Betti, (1992, p. 245), ainda defende a idéia de que a Educação Física deve dirigir seus esforços para uma teologia social, "onde as ciências humanas e sociais terão papel vital", alertando que a ação do profissional de Educação Física/Esporte não só deve ensinar movimentos ou promover a condição física, mas planejar, executar e avaliar programas de atividades físicas, levando-se em conta o "conhecimento de trabalho ou operacional", que é gerado no exercício profissional, combinando-se a arte da prática com os aspectos científicos, sendo a melhor forma de se preparar o profissional de Educação Física, apregoando uma formação sólida teórica, com experiências e vivências em estágios profissionalizantes, atividades de extensão comunitária e extra-curriculares que permitam realizar o intercâmbio entre a teoria e a prática.

A formação do profissional de Educação Física em bacharelado ou licenciatura cria uma desarticulação desse profissional na ótica do mercado de trabalho, pois o bacharel é valorizado como pesquisador enquanto o profissional formado em Educação Física Escolar terá que atuar como professor em escolas de Ensino Fundamental e Médio, com jornadas parciais em escolas, com baixos salários, impulsionando o profissional da Educação Física a procurar mais de um emprego, sem que lhe sobre tempo para a preparação de atividades pedagógicas.

Essa dicotomia entre as duas categorias, também proporcionam uma relação semelhante no entendimento quanto à forma como se avalia em Educação Física, pois enquanto o Bacharel terá mais facilidade em verificar o desenvolvimento físico e motor nas academias, em pesquisas laboratoriais ou em setores afins da sociedade, o licenciado em Educação Física Escolar terá que se preocupar com aspectos sócio-culturais e sócio-comunicativos, observando e avaliando o desempenho dos alunos no esporte, na ginástica, nos jogos, nas brincadeiras, na dança, na luta e em fatores ligados a aspectos emocionais, observando o dia-a-dia do educando, o que torna o ato de avaliar muito mais complexo, tanto no entendimento, quanto na própria forma como ela é conduzida ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Nas duas primeiras LDBs a 4024/61 e 5.692/71, já revogadas, a Educação Física teve sempre um papel de destaque nas reformas educacionais, conforme já foi citado. Porém, nesta última reforma, a atual LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ficou nítida a impressão de que a Educação Física Escolar sofreu constantes pressões no sentido de manter-se como uma atividade voltada para o desenvolvimento das capacidades físicas, numa visão simplesmente bio-psicológica, ou ainda como promotora do desporto de alto nível e da performance, pois em seus oito anos de tramitação no Congresso Nacional, recebeu muitas criticas quanto a sua forma de atuação. Isto fica latente ao lermos a redação final do texto que aparece no artigo 26, da LDB 9.394:

> §3º - A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996)

A Educação Física passou a fazer parte integrante da “proposta pedagógica da escola”. Não aparece mais a “obrigatoriedade”, que constava nas LDBs anteriores. O curto parágrafo destinado à Educação Física termina afirmando que ela é “facultativa nos cursos

noturnos". Se ela é componente curricular da Educação Básica, que compreende desde a Educação Infantil (0 a 5 anos), ficam aqui as interrogações: Por que não é obrigatória para os cursos noturnos? Por que na Educação Infantil a Educação Física não se faz presente?

Quando a LDB 9.394/96 afirma que a Educação Física é "facultativa nos cursos noturnos" ela não está mencionando os cursos superiores diurnos. É como se lêssemos no lugar de "facultativa", o sinônimo "desnecessária". Num país capitalista como o nosso, em que a maioria das faculdades está nas mãos de entidades privadas, jamais teremos um professor de Educação Física e nem mesmo nas universidades públicas. Essa flexibilidade permitida pela LDB 9394/96, veio desmerecer ainda mais o profissional de Educação Física. E em muitos Estados as aulas na Educação Básica, foram reduzidas para apenas duas semanais, sem considerarmos as condições do professor, pois em muitos casos são precárias, (baixos salários, falta de material pedagógico adequado, uma quadra para vários professores etc), conforme pudemos verificar na pesquisa de campo que realizada.

Como trabalhar uma proposta pedagógica dessa forma? Ao mesmo tempo em que aparece na atual LDB 9394/96 um discurso inclusivo, ela exclui. Será que é esse o "dever do Estado e da família" conforme se encontra inserido no Artigo 205 da Constituição Federal, referente à formação indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e estudos posteriores? Até parece que a LDB 9394/96 veio legitimar algo que já era uma realidade na educação do país.

O professor Célio J. Borges, coordenador do II Fórum de Educação Física Escolar que aconteceu nos dias 13 e 14 de janeiro, de 2008 em Foz do Iguaçu no Paraná, afirmou:

> É precária a situação da Educação Física Escolar no Brasil. Falta de planejamento e direcionamento específico para as necessidades de cada série e etapa de aprendizagem, carência de material básico, de infra-estrutura e de um programa de atualização dos professores – um cenário bem parecido com o da década de 1960 em que a disciplina não era considerada essencial para a formação dos alunos. Há profissionais mal preparados e acomodados e turmas lotadas. É esse o diagnóstico alarmante da Educação Física Escolar (EFE) brasileira [...]

A Educação Física Escolar é um direito de todos os estudantes matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no Brasil, segundo dados do Educacenso de 2007 do Ministério da Educação (MEC). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, os estudantes tem o direito a ter aulas de Educação Física na

grade curricular como um componente da “proposta pedagógica das escolas”. “Mas infelizmente esse direito dos estudantes tem sido desrespeitado”, acredita o professor Célio José Borges, da Universidade Federal de Rondônia e coordenador do fórum. Segundo ele, a Educação Física Escolar (EFE) não é debatida com seriedade desde a década de 1980 e acabou sendo deixada de lado no planejamento pedagógico das escolas.

No aspecto legal, entretanto, a Educação Física está mais visível e presente para o seu exercício profissional com a regulamentação da profissão ocorrida com o sancionamento da Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998 e criando os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. (BRASIL, 1998). Também, no dia 12 de dezembro de 2001, foi sancionada a Lei de nº 10.328 introduzindo a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular” constante do § 3º do art. 26 da LDB da nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1997).

Atualmente, foi aprovada através da Resolução CNE nº 1 – de 18 de fevereiro de 2002, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, colocando um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino (BRASIL, 2002).

Capítulo 2 Configurando o Campo e os Caminhos da Avaliação

> Qualquer caminho é apenas um caminho e não constitui insulto algum – para si mesmo ou para os outros – abandoná-lo quando assim ordena o seu coração. [...] Olhe cada caminho com cuidado e atenção. Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias... Então, faça a si mesmo e apenas a si mesmo uma pergunta: possui esse caminho um coração? Em caso afirmativo, o caminho é bom. Caso contrário, esse caminho não possui importância alguma. Carlos (CASTAÑEDA)

Este capítulo aborda a configuração do campo e os caminhos da avaliação na Educação Física Escolar, inseridos na escola contemporânea, onde procuramos mostrar através das ações dos professores, dos protocolos, das entrevistas, dos planejamentos e do referencial teórico, quais são os limites/contornos do campo de atuação da Educação Física, tendo em vista a crise de identidade e o conflito entre o status de estar inserida na área da Educação ou da Saúde. Apresentamos a complexidade de se avaliar em Educação Física, pois ela envolve aspectos físicos e motores, que nem sempre são perceptíveis, no que se refere a uma observação qualitativa ou quantitativa que comumente se realiza para se obter uma nota, em outras áreas do conhecimento. Mostramos que muitas vezes os professores ficam presos às forças do passado, não sabendo em que tendência se basear, principalmente no que se refere a forma de avaliar seus alunos.

2.1 Configurando o Campo da Educação Física Escolar na Escola Contemporânea

Para compreendermos melhor o campo de atuação da Educação Física, foi necessário verificar as decisões e ações dos professores, através do protocolo por eles respondido, realizarmos entrevistas e analisarmos seu plano de ensino, contextualizando sua prática docente, pois o processo avaliativo acontece na intermediação entre avaliadores e avaliados, na

interpretação, na compreensão, internalização e objetivação da avaliação da prática pedagógica, dando sentido e significado aos processos de avaliação como um todo.

Nosso interesse por este campo da avaliação tem sido abordado desde a pesquisa realizada na dissertação de mestrado sobre: "Dinâmica de aula e avaliação no cotidiano de uma 5ª Série do Ensino Fundamental", onde o tema foi abordado de forma que contemplasse o desenrolar da avaliação no cotidiano da escola e em sala de aula da série referida durante um ano letivo regular, para que pudéssemos observar mais de perto a prática pedagógica a partir da metodologia e dos objetivos adotados pela professora, através de um enfoque sociológico. De acordo com Ludke (1986); De Marco (2005); Menksenas (2003); Nogueira (2002); existe uma íntima relação entre os valores que uma determinada sociedade impõe e adota como regra de vida e todo o processo de avaliação que esta mesma sociedade adota.

Na pesquisa realizada, observamos que na maioria das vezes a professora ignorava as reais condições objetivas e subjetivas que orientavam sua prática pedagógica, fazendo com que sua avaliação fosse permeada de atividades rotineiras, principalmente no que se refere à avaliação informal e o juízo de valores, atribuindo determinados parâmetros que nem sequer haviam sido estipulados para os alunos como forma de avaliação. Numa avaliação participativa, esses parâmetros deveriam ter sido pré-estabelecidos com os alunos, ou ser evidenciado que eles seriam observados no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem.

A própria relação de interação entre a professora e seus alunos era realizada por meio normativo e prescritivo, formalizado por papéis, atribuições e competências que valorizavam no final os bons e desclassificava os menos favorecidos, mas que era assimilado como uma excelente forma de avaliação por todos os atores envolvidos no processo, sem que houvesse uma participação coletiva dos alunos na forma como a professora os avaliava, pois havia sempre uma obediência representada por uma hierarquia de cima para baixo, sem que houvesse uma postura de reflexão dos educadores, da escola e da sociedade sobre a prática pedagógica e os reflexos que ela causava no meio social como um todo. (FREITAS, 2001).

Dessa forma a avaliação escolar, enquanto campo teórico de conhecimento deste estudo está centrado no rendimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos de Educação Física, enfocando o Ensino Fundamental da 5ª à 8ª séries, tendo como concepção de avaliação escolar o próprio processo educativo como um todo, sempre procurando verificar a prática avaliativa do professor, principalmente no que se refere à sua forma de avaliar através de

notas e conceitos, sempre associando essa concepção de avaliação com o papel da escola como transmissora da educação e da própria maneira formal, impondo o saber sem respeitar os tempos e espaços de aprendizagem dos alunos, sendo utilizada como um aparelho ideológico na reprodução e instrumento de controle social. (LUCKESI, 2002; LUDKE, 1986, 2002), tendo como resultado o fracasso escolar, a evasão e a reprovação.

Queremos aqui fazer uma inserção definindo o que é Educação Física, para que possamos continuar falando sobre o campo em que ela atua. De acordo com Bracht (1999. p. 30), ela é definida como sendo uma "prática pedagógica que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura corporal e que essa prática busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens das diferentes disciplinas". É importante esse entendimento, pois dele depende a compreensão do campo acadêmico na Educação Física porque o autor afirma que o campo "vem se constituindo a partir da absorção e/ou incorporação de práticas científicas fortemente marcadas por abordagens monodisciplinares no fenômeno do movimento humano ou da atividade física". (BRACHT, 1999, p. 30).

Partindo desse pressuposto, o campo da Educação Física desde o seu surgimento vem sofrendo uma crise de identidade, (BRACHT, 1999; FERREIRA, 1984), fazendo com que a Educação Física no Brasil fosse marcada por debates que tentam definir os limites/contornos de seu campo de atuação, devido ao fato de haver duas vertentes principais em seus meio. Ferreira, (1984, p. 19), ao falar sobre essa crise de identidade da Educação Física, faz o seguinte comentário:

> A Educação Física praticada nas escolas parece estar sofrendo uma crise de identidade. Esta crise se revela pela existência de conflitos entre o status da Educação Física em relação aos outros ramos de Educação e em relação ao desporto. O primeiro tipo de conflito aparece quando se situa a Educação Física no quadro geral da Educação. Os autores assumem posições contraditórias, ora caracterizando a Educação Física como 'uma atividade natural, corporal, puramente instintiva, muitas vezes inconsciente, obedecendo às leis de uma mística do eugenismo' e ora como 'uma atividade intelectual, que, embora partindo da praxis, dela se destaca, ultrapassa o concreto e conduz a ginásticas intelectuais muito complicadas, até mesmo sofisticadas'. O segundo tipo, da Educação Física identificada com o desporto 'reduz-se e concretiza-se na competição, nos recordes, no ultrapassar-se a si próprio, o que implica uma entrega total do ser à conquista dos cumes'. O sentido de auto-competição e de auto-superação parece não ter sido incorporado pela escola. As qualidades lúdicas, tais como espontaneidade e capacidade de desenvolver satisfação pessoal com desempenho e iniciativa, características do esporte educativo, não estão sendo enfatizadas pelas atividades de Educação Física. Em contrapartida, estas atividades tem se caracterizado por uma prática essencialmente mecânica.

De acordo com Bracht (1999, p. 29), a Educação Física passava pelo seguinte dilema:

> Num primeiro momento, em função do papel atribuído à EF (na perspectiva higienista), o aporte de conhecimentos científicos vinha exatamente das (ciências biológicas). O corpo e as atividades físicas eram estudados como fatos/fenômenos biológicos. Por isso mesmo, falava-se menos em movimento humano e mais em atividade física. O que é importante ressaltar é que o campo da EF era marcado menos como um campo acadêmico de produção do conhecimento, e mais, como de aplicação do conhecimento (científico). Os métodos ginásticos eram construídos aplicando-se os conhecimentos da anatomia, da fisiologia e da medicina ao campo dos exercícios físicos.

Em contrapartida, surge outra vertente e a Educação Física "deixa de se apresentar como ginástica (métodos ginásticos)" e consolida "o esporte enquanto seu conteúdo maior", juntando-se "as chamadas Ciências do Esporte" instalando aí seu campo (BRACHT, 1999, p. 31). Esse dilema é comparado a uma relação que "guardadas as limitações de uma metáfora, apresenta algumas características presentes nas relações conjugais". (BRACHT, 1999, p. 9).

Para Bracht (1999), a Educação Física tentou um casamento, admitindo a possibilidade de ser uma relação bem sucedida. De um lado se encontrava a Educação Física e do outro a Ciência. Essa união traria um grande prestígio e status social. No entanto, entrou em cena o "esporte" e constrói com a Educação Física e a ciência um "triangulo amoroso", assumindo o lugar do noivo ou da noiva (EF); "falou em seu nome e ofereceu-se para contrair o matrimônio (ou patrimônio) com a ciência" (BRACHT, 1999, p. 10).

Como numa relação matrimonial normal, um terceiro indivíduo implica em problemas e separação, na Educação Física ocorreu a mesma coisa, pois muitos autores acreditam que é necessário haver um rompimento nessa relação, falando na necessidade de um divórcio, ou rompimento do noivado. A partir desse dilema, de acordo com Bracht (1999), surgiram as seguintes questões: A Educação Física é uma ciência ou uma disciplina acadêmica, ou ela almeja/pretende ser uma ciência? Essa pretensão é originária do interior da própria Educação Física ou de "fora" dela? Quais são as especificidades ou pecularíedades da questão epistemológica da Educação Física? Quais são os limites e as possibilidades do paradigma científico para fundamentar a prática do profissional da Educação Física?

Para Bracht (1999, p. 19), "as décadas de 60 e 70 foram cruciais para o campo acadêmico da EF e isto não somente no caso do Brasil. Aliás, no Brasil, esse movimento

apresenta um atraso de quase uma década em relação aos países capitalistas desenvolvidos". Ele cita autores como Whitson e Macintosh (1990), que já debatiam esse assunto nessa época no Canadá, EUA e na Alemanha. Willimczik (1987) discutia o assunto teórico-científico em torno da Educação Física desde a década de 1930. Nessa mesma época o Brasil ainda articulava seu campo acadêmico à instituição militar. A teorização da ginástica escolar era realizada a partir de um olhar pedagógico, por intelectuais de outros campos (medicina, forças armadas, pedagogia, ciência política), pois o campo acadêmico da Educação Física ainda não havia se consolidado, retardando o aparecimento do intelectual da Educação Física.

Só no final dos anos 1960 se impôs a denominação de Ciência Desportiva. No final dos anos 1970, influenciada por essa mudança internacional, Bracht (1999, p. 22), afirma o que aconteceu com a Educação Física, da seguinte forma:

> "Ora, o profissional de EF, num primeiro momento, premido pela busca de reconhecimento no e para o campo, vincula-se a uma especialidade ou a uma subdisciplina das Ciências do Esporte (ou da EF ou ainda da Ciência do Movimento Humano) e torna-se um 'cientista' no âmbito da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte e não um cientista da EF. É fácil perceber que a EF enquanto prática pedagógica quase desaparece do horizonte de preocupações deste teorizar...".

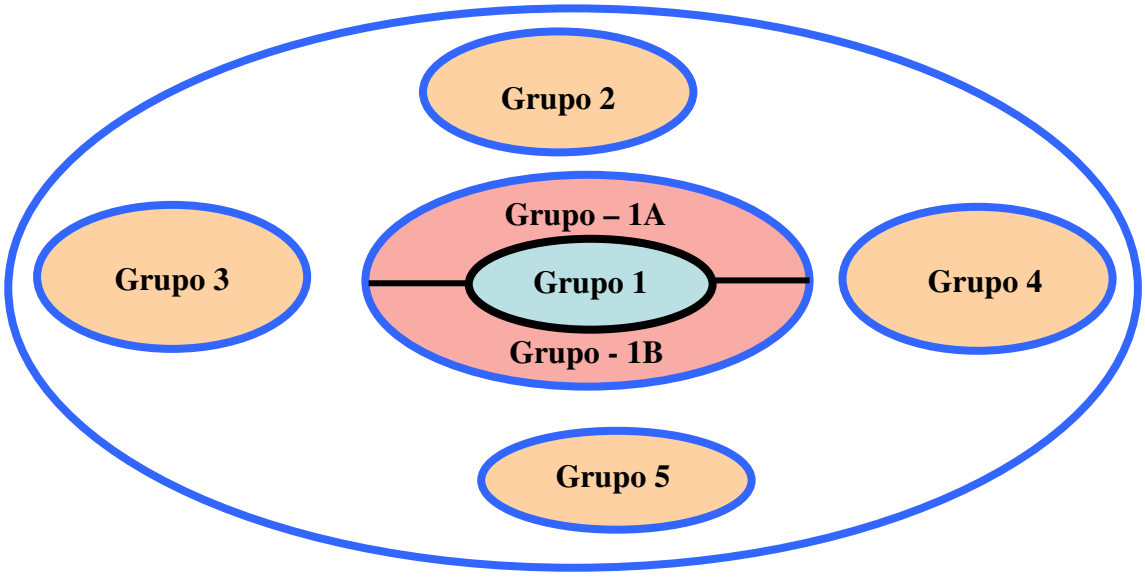
O profissional da Educação Física passou por outra crise em busca do reconhecimento acadêmico, a maioria frequentava cursos de pós-graduação (mestrado) em programas da área da Educação, principalmente em filosofia. Só a partir das décadas de 1970 e 1980 que o profissional de Educação Física começou a construir objetos de estudos a partir do viés pedagógico, em função da resistência interna, no sentido da construção de um campo acadêmico ligado/voltado ao esporte. Para Bracht (1999), o problema é que hoje está difícil até mesmo de se distinguir qual é o próprio campo da Educação Física. A esse respeito, ele afirma que:

> Não é mais possível distinguir os campos de produção do conhecimento da EF e das Ciências do Esporte. [...] A EF, nesse âmbito, costuma ser tratada como pedagogia do esporte. [...] As pesquisas têm sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na EF, ou seja, não é capaz de oferecer/fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas. A pesquisa em fisiologia do exercício não é da EF e, sim, ciência fisiológica, assim como história do esporte não é Ciência do Esporte e, sim, ciência histórica. (BRACHT, 1999, p. 32 - 33).

O próprio objeto de estudo da Educação Física passou a ser pensado através de um "saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos EF" (BRACHT, 1999, 42).

A figura 1 a seguir mostra, a partir do paradigma da Especialização Flexível de Wood (1996), um novo modelo de mercado de trabalho para o campo da Educação Física:

Figura 1: Novo modelo de campo de atuação do profissional de Educação Física.
Fonte: Adaptado Wood Jr., 1996.



No primeiro grupo (Grupo 1), central denominado por Wood como primário, o campo de atuação da Educação Física é a universidade, formada por profissionais com regime de trabalho de tempo integral e pesquisadores com possibilidades de carreira. O grupo central abrange a periferia, formado por dois outros grupos. O primeiro (Grupo 1ª), é composto por profissionais com formação em licenciatura plena, em regime de tempo integral, atuando em escolas, com alta rotatividade e flexibilidade com pouca chance de carreira. O segundo (Grupo – 1B), é formado por profissionais que trabalham no campo esportivo e atuam principalmente em clubes e academias, com formação em Educação Física em Bacharelado e

geralmente são contratados em curto prazo em regime de tempo parcial. (BATTAGLION NETO, 2003).

Em torno do grupo central, encontramos os demais profissionais que atuam em atividades físicas e esportes, composto por autônomos (Grupo 2), pelas empresas de serviços especializados e terceirizados (Grupo 3), pelos subcontratados (Grupo 4) e pelos provedores de mão de obra temporária (Grupo 5), representados pelos profissionais que atuam na área da saúde, grupos de apoio, programas esportivos e na área da recreação. (BATTAGLION NETO, 2003)

Queremos aqui fazer uma ligação entre o campo da Educação Física Escolar, como foi exposto e o que acontece na escola contemporânea, relacionando o campo ao planejamento das aulas e à avaliação, pois os professores em geral são obrigados a preencher uma enorme quantidade de formulários burocráticos, que deverão ser entregues para a coordenação/direção, realizando essa tarefa como mera obrigação a ser cumprida. Para Shön, D. (1992a), já no planejamento e no plano de Aula, (FUSARI, 1998; GROUNLUND, 1975; LUCKESI, 1992); a escola obriga o professor a seguir uma série "organizada" de documentos que o obriga a trabalhar num horário "extra-classe", para conseguir cumprir todos os requisitos determinados formalmente. Nesse processo não é só o aluno que está sendo avaliado, mas também o próprio professor, que deverá preencher todos os documentos e entregar na secretaria da escola em tempo hábil, antes mesmo de se encerrar o bimestre e/ou o ano letivo. Sobre esse particular, Shön, D. (1992a, p. 87), afirma que:

> [...] isso pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser "cumprida" no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada. A escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá o cumprimento a planos de aula. [...] Os testes são feitos para medir este progresso e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática.

Notamos na prática que os professores apesar de sempre avaliarem seus alunos de forma seletiva, quantitativa e classificatória, afirmam que o sistema não é ideal e há falhas graves no resultado final, pois nem sempre condiz com a realidade do aluno e o processo de avaliação é muito mais amplo e complexo do que imaginam, pois não há um tempo na escola para parar e discutir o tema com mais profundidade. A quantidade de alunos em sala de aula é

sempre apontada como sendo um dos fatores que dificulta o processo de avaliação, principalmente porque as classes numerosas também apresentam problemas de indisciplina, e impedem que o aluno aprenda em tempo real e seja avaliado como deveria ser.

Por outro lado, temos a necessidade de acompanhar as mudanças que se faz de forma acelerada na sociedade e que só chegam à escola com um bom tempo de atraso. O professor conta ainda hoje com as mesmas estratégias de ensino que tinha há anos. Já ouvimos dizer que a escola é um dos poucos sistemas da sociedade que se um indivíduo tivesse morrido no início do século passado e ressuscitasse hoje, iria ver tudo do mesmo jeito. Não tem ocorrido muitas mudanças na sala de aula, o professor ainda usa o quadro-negro, giz e suas aulas são totalmente discursivas. O que fazer com um aluno que usa as novas tecnologias fora do ambiente escolar e se depara com uma escola que diz ser "moderna", mas na prática não mudou em nada? Como adequar os conteúdos livrescos, numa sociedade que mudou tanto? Como avaliar nesse contexto? Comentando esse tema, Dias Sobrinho (2002, p. 16 - 17), afirma que:

> [...] Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. [...] Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos madarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense, séculos antes de Cristo. Essas seleções tinham caráter público, porém não com as mesmas características dos concursos modernos, que foram aperfeiçoados a partir do momento em que a educação formal começou a se estruturar através da organização de escolas.

A escola atual teve sua origem nos séculos XVI e XVII, mas foi com a Revolução Francesa do século XVIII que ela assumiu a estrutura que conhecemos hoje, pois precisava se desfazer dos paradigmas do feudalismo e assimilar os moldes estabelecidos pela burguesia que se estabelecia com a instituição do capitalismo e exigia novos conceitos no campo intelectual, moral e científico, pois o saber do homem moderno não mais aceitava os padrões que tinham imperado durante a idade média.

A sociedade feudal era estamental, composta por três estamentos: clérigos, senhores feudais e servos. Havia, em menor quantidade, os vilões, homens livres com um outro tipo de obrigação para com o senhor feudal. Não havia Estado ou nação no mundo feudal. As pessoas se identificavam político e territorialmente com os feudos que habitavam. A antiga autoridade central, característica do Império Romano, reduziu-se às localidades, isto é, houve um processo de descentralização. A igreja católica era proprietária de cerca de um terço de todas as

terras da Europa e atuava como qualquer senhor feudal, através do cléro, porém era isenta de taxas e impostos. A escola era destinada apenas aos filhos dos nobres e a educação era exercida pela Igreja.

Com a Revolução Francesa do século XVIII, surgiram as escolas modernas, principalmente na França e conseqüentemente a avaliação tomou novas formas, sendo enfocada de maneira mais estruturada e constante, assumindo significados políticos que produziram reações sociais de grande importância. A imprensa, as grandes navegações, a identidade do homem com o tempo e o espaço deram lugar a uma "nova ciência", substituindo o modelo geocêntrico de mundo, formulado por Cláudio Ptolomeu (85-165), que foi astrônomo, matemático, geógrafo, geodesísta e o último dos grandes sábios gregos.

Ele elaborou um compêndio de astronomia no século II, o qual foi adotado pela igreja católica durante toda a Idade Média. Sua tese de que a Terra ocupava o centro do universo foi aceita durante 14 séculos, sendo desfeita pelo modelo heliocêntrico de sistema solar formulado por Nicolau Copérnico (1473-1543), considerado o pai da astronomia moderna. Sua teoria também foi defendida por Galileu Galilei (1564-1642). Essa nova concepção de ciência afetaria a sociedade em seu modo de sistemas de valores, atitudes e na própria maneira de ver e resolver seus problemas. Japiassu (1991, p.166), denominou esse período como sendo "uma espécie de filosofia prática, que considera o saber verdadeiro como o instrumento privilegiado da ação".

Os fundamentos epistemológicos encontram lugar agora num homem que pensa mais para realizar determinada tarefa, é reflexivo, crítico e serve da razão científica para criar, sendo o agente de sua própria evolução, agindo de forma dinâmica sobre sua ação, intervindo nas formas e sentidos que historicamente vai construindo, fazendo parte de um movimento amplo e complexo que explora a natureza, criando novas teorias e se relaciona com a experiência que necessitava sair dos laboratórios para a vida prática, reformulando a noção de tempo e de espaço do homem moderno, estabelecendo uma rede de relações, que trabalha com objetos que não são estáticos, mas dinâmicos e históricos, impondo transformações de "âmbitos sociais, políticos e econômicos e com os avanços dos conhecimentos e técnicas, o campo da avaliação também se altera e ganha novas proporções" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 16).

Bourdieu (1983, p. 89) define o campo da avaliação como sendo "um conjunto de espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nesses espaços".

De acordo com Dias Sobrinho (2002, 2003a), ao nos depararmos com a avaliação hoje, definitivamente temos que admitir que Bourdieu (2001) esteja certo, pois ela acontece num ambiente de lutas de grupos, com enfoques conceituais, semânticos, técnicos, étnicos, institucionais, pedagógicos, sociais, todos com profundos significados e impactos políticos, tendo seu enfoque principal no liberalismo, pois esse sistema apresenta três idéias-chave: a liberdade de escolha, o individualismo e o empirismo, que são os mesmo encontrados na avaliação.

Para Freitas (2002, p. 7), "As políticas públicas estão colocando o campo da avaliação em outro patamar", afirmando que "No Brasil, o campo da avaliação tem sido construído em boa parte de maneira informal e apenas mais recentemente procura instituir-se". Freitas ainda afirma que ao nos referirmos a avaliação educacional, a mesma será aplicada a vários objetos: "a formação do indivíduo (incluída a aprendizagem), os programas e currículos, e as instituições educacionais. Igualmente estaremos nos referindo a vários agentes avaliadores: o aluno, o professor, administradores locais e agências nacionais responsáveis pelas políticas públicas".

Nesses moldes a ciência moderna constitui seus alicerces construindo a base do progresso contemporâneo, mas que teve seu ponto de partida com a instituição da escola do século XVIII, rompendo paradigmas e dando início a uma nova era, entronizando a burguesia no âmbito das negociações, marcada pelo Renascimento que deu lugar aos pensamentos de Descartes, destituindo a relação de poder exercido na Idade Média e estabelecendo a capacidade humana, fundamentando e firmando a verdade sob novo enfoque, pois o conhecimento deve ser estabelecido através do próprio ato de conhecer o desconhecido. (RODRIGUES, 1992).

Com o surgimento da Royal Society of Sciences/RSS de Londres, em 1662, e da Académie Royale of Sciences/ARS, em Paris, no ano de 1666, teve início uma verdadeira revolução no mundo do saber e também o início das instituições organizadas pelo Estado. A aprendizagem passou a ser sistemática, com novos conhecimentos, dando lugar a escola moderna, com o intuito de ser a transmissora do conhecimento, do saber formal. Conseqüentemente surge a instituição do trabalho formal, tendo em vista a necessidade de se produzir em larga escala. É o fim da produção manufaturada, vivida no modelo feudal.

Apesar de a escola ter sido instituída logo após a Revolução Francesa no século XVIII, os sistemas escolares permaneceram sendo acessível somente à elite burguesa. No século XIX as instituições escolares ainda excluíam a maioria das crianças e jovens das classes

mais pobres. Os filhos de trabalhadores e órfãos eram relegados a ficarem sem acesso à escola, ou só estudavam se houvesse vaga em instituições de caridade.

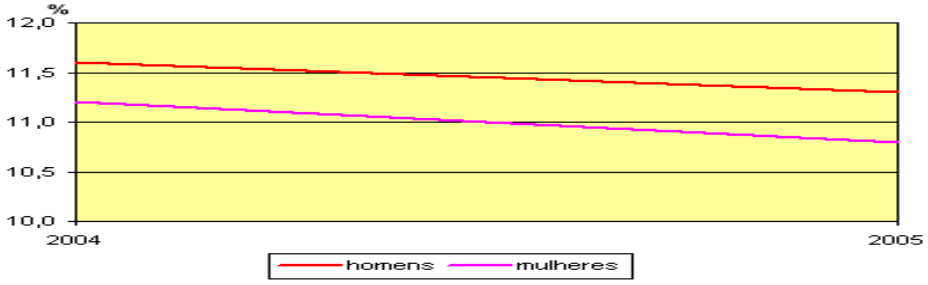
Dados da UNESCO - Organização das Nações Unidas/UNESCO, para a Educação, em 2006, mostraram que 115 milhões de crianças em idade de educação primária estão fora da escola. A pesquisa, intitulada "Crianças Fora da Escola" recolheu dados em 80 países, desse número, 38% são crianças pobres e 12% pertencem a classes com boas condições financeiras. Calcula-se que cerca de 50% de toda a população latino-americana - de 520 milhões de habitantes - não tenham suas necessidades básicas satisfeitas. A pobreza é ainda pior entre as crianças.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF, 60% das crianças do mundo são pobres. A desigualdade se reflete nas baixas condições de saúde e de escolaridade da população. Em países desenvolvidos, a mortalidade infantil média é de 10 em cada mil crianças. Os índices na América Latina são quatro vezes maiores.

Dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa/INEP de 2003 constatam que o Brasil possuía cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define as pessoas com menos de quatro anos de estudo. O índice de analfabetos vem caindo, mas o número de analfabetos funcionais aumentou. A taxa de analfabetismo entre 2004 e 2005 no Brasil tem caído muito. Os índices divulgados mostram esses dados de uma forma interessante: o número de homens analfabetos é muito mais elevado que das mulheres, o que prova a superioridade do sexo feminino no quesito escolarização. Veja no quadro a seguir os dados de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE:

- **Figura 2: TAXAS DE ANALFABETISMO NO BRASIL – 2004/2005**

  Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.



O século XX foi marcado pela nova fase do capital monopolista. As nações iniciaram um processo competitivo para a exportação de mercadorias e capitais que resultaram em conflitos, colonialismo e duas grandes guerras mundiais, que culminaram com a crise do parasitismo e o Estado passou a investir nos setores de educação como forma de aliviar os reflexos da pobreza e conter as tensões sociais, ocupando a massa desempregada. Consequentemente surgem os movimentos educacionais, a escola nova, e a reivindicação da escola pública, laica, obrigatória e gratuita. A escolarização tem um aumento progressivo na população urbana, o que gerou também um aumento no número de escolas públicas, mas sem qualidade de ensino, resultando em altas taxas de analfabetismo funcional e exclusão escolar.

Dados e metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, indicador criado para orientar o direcionamento de verbas da educação, demonstram as notas com o Nível Nacional, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 3: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
(Dados de 26/04/2007).

Estimando uma mudança de cerca de 60% nos gestores municipais após o pleito de 2008, a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, com o apoio da Unicef e do Ministério da Educação, lançou uma agenda intitulada "Agenda dos Cem Primeiros Dias", com orientações para os novos ***"Dirigentes de Educação"*,** (opção feita pela Undime para o termo "Secretário de Educação" do município), entendendo que ele "não deve ser apenas um executor das políticas de governo, mas, sim, assumir seu papel mobilizador na construção de políticas de Estado no âmbito municipal" (p.4), propôs as seguintes ferramentas como apoio político-administrativo com dados essenciais que pudessem "garantir o direito de aprender de todos e de cada um em sua plenitude, isto é, reunir bons conteúdos escolares a uma formação cidadã" (p.4), com os seguintes itens a serem seguidos:

Aspectos gerais

a) Uma leitura da realidade do município em termos sociais, econômicos, políticos e culturais.
b) Um entendimento sobre as relações de poder entre os entes federados.
c) Uma compreensão das aspirações gerais da população.

Aspectos específicos

a) A relação e cópias de todos os Programas e Projetos implantados e em implementação pela gestão anterior, incluindo convênios e contratos, bem como prestação de contas.
b) A relação de providências para iniciar o período letivo.
c) O quadro de recursos humanos com os quais vai trabalhar.
d) O inventário de bens móveis e imóveis.
e) Os números da demanda escolar.
f) O orçamento detalhado, fluxo financeiro, contas bancárias e seus valores e as dívidas do órgão.
g) O quadro geral de dispêndios com Pessoal e Encargos, Manutenção e Investimentos.
h) O grau de inadimplência do município em relação a estruturas complementares que deverão ser criadas no âmbito da educação municipal.
i) A organização administrativa e pedagógica da rede escolar.
j) A documentação legal e textual referente â estrutura, organização e funcionamento da rede municipal de ensino.
k) A relação de entidades da sociedade civil, dos movimentos sociais e outras vinculadas ao mundo da educação e da escola para possíveis parcerias;
l) O levantamento das necessidades básicas das escolas para que funcionem regularmente.
m) A situação dos depósitos e armazéns para guarda dos produtos da merenda escolar, livro didático e material escolar.
n) O sistema de transporte escolar e distribuição dos materiais para a rede escolar.
o) A conquista da autonomia gerencial.
p) A organização da etapa municipal da Conferência Nacional de Educação.

Aspectos programáticos

a) O conjunto de providências de curto, médio e longo prazos, a partir dos diagnósticos das etapas anteriores.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, a Rede de Monitoramento Amiga da Criança - RMAC entidade que surgiu em 2003, com o objetivo de acompanhar a implementação dos compromissos descritos no *"Termo Presidente Amigo da Criança",* lançado durante a campanha para a Presidência da República em 2002, pelo candidato Luiz Inácio Lula da Silva, onde ele se comprometia a dar prioridade à criança e ao adolescente na sua gestão, publicou em 2007 um breve resumo de seu segundo relatório sobre as políticas federais para a infância e a adolescência, intitulado "Por um Mundo Melhor para as Crianças e Adolescentes Brasileira, até 2015", para saber se o governo federal estava cumprindo os compromissos fixados no Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente – PPACA 2004-2007.

O PPACA tem mais de 200 ações voltadas para a população infanto-juvenil e um orçamento de aproximadamente R$ 56 bilhões para sua execução ao longo de quatro anos, aprovado em dezembro de 2003, no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA.

Neste documento a RMAC constatou "que, se a tendência histórica dos gastos públicos continuar a mesma, ao longo da década 2000-2013 serão despendidos apenas 56% dos recursos necessários para alcançar as metas sociais propostas", afirmando ainda que "... de cada R$ 1.000,00 gastos por cidadão, apenas R$ 35,00 se destinam às crianças e aos adolescentes..." (p.7).

Esses dados nos chamam a atenção para o que Alves (2001), afirma pois para ele apesar de a sociedade dispor de alta tecnologia, a escola ainda segue o modelo estabelecido no século XVII, idealizado por Coménius (1592-1670), que propunha através de sua “Didáctica Magna” (1976), ensinar tudo a todos, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, com escolas preparadas para atender toda a juventude de ambos os sexos, sem excluir ninguém em parte alguma, organizada por meios de estudos divididos em séries, áreas de conhecimento, distribuídos por faixas etárias, seguindo tempo pré-estabelecido: ano, mês, semanas, dias e horas.

A utilização dos manuais instituídos por Comenius, só mudaram de nome, pois são largamente divulgados através dos livros didáticos, empobrecendo e vulgarizando o ensino e impedindo o acesso à cultura sistematizada. Qual deve ser então, o papel da escola e do educador nesse contexto? De acordo com Alves (2001), não basta colocar em questão os recursos técnico-pedagógicos que o professor deveria dominar; há que se perseguir a intenção de tornar o educador sujeito das transformações da educação e da sociedade.

A procura pela escola não se justifica pela necessidade de aprendizado para o trabalho e sim para ocupar as pessoas que são expulsas do trabalho produtivo. A função da escola, na contemporaneidade, é a de empregar trabalhadores dispensados da produção. Logo, a função pedagógica fica em segundo plano. O professor precisa se especializar, mas não de forma conteudista e livresca como apregoam os cursos de especialização.

2.2 Configurando os Caminhos da Avaliação

Certamente a avaliação, como atividade humana, extrapola os limites da ação educacional, porque esta não é a única natureza das ações realizadas e avaliadas pelos homens. Nesse sentido, o campo da avaliação também abrange atividades que extrapolam a intencionalidade educativa.

Desse modo, caberia aqui um questionamento acerca das razões de se escolher e delinear a evolução desse campo do ponto de vista educacional. Para responder a esse questionamento se faz necessário antes evidenciar o entendimento de educação, conhecimento, cultura e das funções da instituição educacional que estaria ancorando a escolha do caminho. Vieira Pinto, Enguita, Freitas, entre outros, nos dão as luzes para a explicação desejada.

Nas proposições de Pinto (1979), se encontram fundamentos filosóficos que permitem iniciar o entendimento sobre a escolha do caminho proposto. Para ele a educação é o meio pelo qual a sociedade distribui a seus membros a cultura, em cada momento histórico constituída pelas idéias gerais, teorias sobre a realidade, técnicas, criações artísticas, pelos objetos fabricados, modos de proceder, e tudo o mais que a inteligência humana produz enquanto o próprio homem se produz a si mesmo como humano - é compreendida como socialmente produzida e tanto bem de produção (meio do homem operar sobre a natureza) como bem de

consumo (recebido pela educação). Nas palavras do autor, a cultura é uma realização do homem contemporâneo, "de si mesmo pela ação produtiva" (PINTO, 1979, p. 127)

O próprio homem, nessa concepção, é então um bem de produção, passível de apropriação como os demais bens, sendo esta "a raiz inicial do problema social da relação dos homens uns com os outros" (PINTO, 1979, p. 126). Ou seja, é no processo de apropriação dessa cultura, incluindo a própria produção do homem como ser humano, que reside o germe das desigualdades e classes sociais, porque as classes sociais representam a "expressão da diferenciação do papel existencial desempenhado pelos homens no processo produtivo de si mesmo e dos bens de que precisam para subsistir" (PINTO, 1979, p. 126).

Assim, conforme o acervo cultural foi sendo distribuído e apropriado desigualmente, acompanhando o próprio curso da divisão do trabalho da produção social, chega-se à situação em que ocorre, segundo o autor, o seguinte:

> a cisão da sociedade entre dois grupos desiguais, que, ambos, manejam produtos da cultura, com a diferença apenas de que um, o minoritário e dominante, se reserva a parte ideal da criação cultural, enquanto a imensa maioria [o dominado] se vê forçada a apenas operar com os produtos materiais da cultura.(...) A classe que se apropriou com exclusividade da parte ideal e subjetiva da cultura consegue, então, absorver não apenas os produtos da fabricação dos que só manipulam os instrumentos materiais, mas chega ao ponto de adquirir o homem enquanto tal, em sua qualidade de instrumento produtivo, o que representa a forma suprema de distorção na apropriação da cultura. É a era que, historicamente, tem expressão mais crua no estatuto da escravidão, a qual não desaparece, e sim apenas se atenua, quando esta formação histórica evolui para outras formas, por alguns aspectos mais humanizadas, por outros, porém, ainda mais brutais, o feudalismo e o capitalismo." (PINTO, 1979, p.129 - 130)

Mas todo o processo de dominação e sujeição ao trabalho assalariado não ocorre sem resistências, como menciona Enguita (1989), a ponto de necessitar de aparato legal e político-ideológico que possibilite a concretização do projeto da minoria. Segundo esse autor,

> suprimir as oportunidades alternativas de vida foi objeto de medidas como o oligopólio das terras e/ou encarecimento do acesso a elas, os obstáculos postos à incorporação a atividades econômicas que só eram permitidas aos europeus e a perseguição à 'vagabundagem', que na realidade não foi senão a eliminação da economia de subsistência. Os contratos de longa duração para colonos, aprendizes, etc., não eram mais que outra forma de se obter a mesma coisa: em vez de impedir-lhes acesso a outra forma de vida, se lhes proibia abandonar a presente, o trabalho assalariado. [...] o trabalho tinha que ser forçado, pois ninguém teria aceito converter-se em assalariado podendo viver, inclusive sobreviver, trabalhando para si mesmo. [...] para que alguns homens e mulheres, a maioria, aceitassem trabalhar para outros, a minoria, era preciso que os meios de trabalho deixassem de ser acessíveis. Nas colônias, como na Europa, o

> trabalho assalariado não foi conseqüência da ascensão à liberdade pessoal, mas da queda na carência de outros recursos. (ENGUITA, 1989, p. 101 - 102)

Ainda de acordo com Enguita (1989), os homens precisam ser preparados para sua integração nas ralações sociais. Os ritos de iniciação, a participação na atividade na própria família, o doutrinamento religioso, a participação nas atividades de outras famílias, a incorporação à escola ou às instituições "formadoras", são meios excludentes e/ou complementares de educação nos diferentes momentos históricos, muitos deles amplamente ancorados em legislação, instituída especialmente para os "pobres", com papel "formativo" ou geograficamente restritivo.

Para Enguita (1989), entre os séculos XV e XIX, respectivamente na Inglaterra, França, Alemanha e Países Baixos, regiões florescentes industrialmente no período, passaram a se preocupar com a educação dos adultos e estabeleceram regras com o propósito de "educar", "reformar", "formar" os pobres vagabundos ou "delinqüentes voluntários" como eram legalmente tratadas as pessoas que tentavam escapar do modelo imposto de trabalho. Percebe-se, portanto, a necessidade e importância do papel da coerção e controle para que a sujeição ao trabalho assalariado obtivesse êxito.

Para as crianças, como "futura mão de obra barata e necessitada de disciplina", surgem os *Schools of Industry* ou *Colleges of Labour/SICL*, para os vagabundos e seus filhos, a escola elementar com a finalidade de "educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente" (ENGUITA, 1989, p. 109), já no século XVIII.

Sobre a educação para o povo, Enguita menciona o temor em ilustrar demais e alimentar ambições indesejáveis naqueles que iriam permanecer nos níveis mais baixos da sociedade (ENGUITA, 1989, p. 110). O autor aponta John Locke como um dos inspiradores da "educação" moderna e liberal por declarar:

> Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que tem empregos particulares devem atender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana. (LOCKE apud ENGUITA, 1989, p. 111)

Percebe-se, do que se expôs até o momento, que a dualidade da instituição escolar – escola para a minoria (dominantes) e escola para a maioria (dominados) – é fenômeno

diretamente relacionado ao modo de distribuição da cultura e da organização social. Como Enguita (1989) coloca, a escola não foi propriamente criada para tal finalidade discriminatória, entretanto, ela era o instrumento à mão e com maior possibilidade que o doutrinamento religioso tinha para moldar o concurso da vontade do trabalhador à colocação de sua força de trabalho como valor de troca (ENGUITA, 1989, p. 114), pois para o autor,

> O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria.

A escola então passou a ser entendida como possibilidade de naturalização da condição de homem contente com sua posição na sociedade, no trabalho, e da compreensão de que a melhoria dessas condições dependeria de cada um individualmente. Hábitos de ordem, de propriedade, de trabalho, de prática religiosa, ou seja, a formação de bom caráter e de qualidades servis era o que os patrões desejavam que fosse ensinado aos alunos. Seria a "educação popular *bem entendida*" (ENGUITA, 1989, p. 114, 116), pontualidade, precisão, obediência às autoridades. Estes são alguns dos princípios indispensáveis à indústria e que necessitam ser ensinados nessas escolas.

Mas Enguita (1989, p. 129) ressalta que a educação ocidental surgiu antes ligada à política, a religião e a ação militar do que à economia, uma vez que até o início do processo de industrialização, "quase todas as pessoas aprendiam a fazer seu trabalho fazendo-o". Nesse caso, as escolas apareceram antes do capitalismo e da industrialização. Segundo o autor, o aparecimento de sistemas escolares foi ocorrendo em função de diferentes causas: os primeiros no período do Baixo Império Romano, Carolíngio e Napoleônico, para formar funcionários burocráticos com alguns conhecimentos em leitura, escrita e leis; outros em função das lutas religiosas, nos estados alemães, na Escócia, Inglaterra usando as escolas como instrumento de doutrinação; outros, ainda, com a formação dos estados nacionais pela reunião de vários grupos diferentes, visando um sentido de unificação nacional, como as nações alemã e espanhola; outros, em função de assimilação dos imigrantes como no caso dos Estados Unidos da América, da União Soviética, da África e Oriente Médio. Além dessas causas, aparece a necessidade de possibilitar o domínio de certos conhecimentos e destrezas indispensáveis ao trabalho nas

sociedades urbanas e industrializadas, quando a aprendizagem já não pode mais ocorrer no próprio trabalho.

Enguita (1989) aponta ainda que, num certo momento, o modo de organização da sociedade para a produção tornou-se fator mais imperativo de demandas às escolas chegando a dar forma à própria escolarização e elenca alguns motivos para se compreender tal fenômeno: (1) as influências das empresas sobre o poder político; (2) o uso de recursos das empresas para prover a formação desejada; (3) a expectativa de assimilação pelas empresas dos contingentes preparados nas escolas; (4) a utilização das escolas como campo de treinamento para o trabalho nas empresas, dadas as semelhanças na organização de ambas; (5) a visão social das empresas como paradigma de eficiência a ser imitado pelas outras instituições sociais incluindo as escolas; (6) a evolução das escolas como produto seqüencial de conflitos ideológicos, organizativos e sociais e não por consensos generalizados. Para ele a escola evoluiu como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos embora esses últimos, os escritores da história, prefiram pintar o quadro como um processo puramente pedagógico da miséria à glória.

Enguita vai mais além. Analisa as próprias práticas escolares e declara que, apesar dos condicionantes que apontou para o funcionamento das escolas, o desenvolvimento cotidiano da relação pedagógica cria a representação de que seus objetivos e meios são apenas as idéias, considerando as demais ocorrências como elementos "naturais", da ação educativa. E nesses cabem a organização de fora para dentro, a organização individualista do trabalho dos alunos, o horário letivo, a avaliação quantitativa do rendimento do aluno, a hierarquia, os conteúdos, os grupos de matérias, etc. Para Enguita (1989, p. 137). a escola é "o cenário de uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado", devendo, portanto, ser analisada pela relação conteúdo/forma.

Freitas (2001, p. 97) também aponta que a escola deveria ser analisada por essa relação porque, para ele a "objetivação da função da escola capitalista se dá no interior de seu conteúdo/método" por, pelo menos, três aspectos cruciais: a ausência do trabalho material socialmente útil como princípio educativo, a fragmentação do conhecimento e a gestão da escola.

Quanto ao primeiro aspecto, Freitas analisa que a escola contribui para perpetuar a divisão do trabalho em manual e intelectual, gestada no modo capitalista de produção,

ao incorporar a separação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto na sua organização curricular, num alinhamento direto com o tipo de organização social em que está inserida. Desse modo essa escola contribui para que o aluno não vivencie/aprenda o desenvolvimento de teoria a partir da prática e a devolução dessa teoria à prática que o autor chama de circuito de aprimoramento, processo indissociável e interminável, que se constitui, numa comparação com os entendimentos de Saviani (1992) e Pinto (1979), no próprio processo de constituição do homem como humano.

Além disso, Freitas (2001, p.102, 105), assinala que o professor, ao ser colocado no espaço do trabalho material socialmente útil, possibilita diferentes relações aluno/conhecimento conforme suas origens sociais, encarnando, assim, "necessidades diferentes e específicas da classe hegemônica". Professor e aluno estão em posições antagônicas no interior da escola, incorporando interesses de classes sociais diferentes e o trabalho em sala de aula concretiza a cisão entre trabalho intelectual e material. Para Enguita (1989), a mediação do professor no encontro do aluno com o conhecimento estimula relações de subordinação.

Quanto à fragmentação do conhecimento na escola, que se apresenta na organização compartimentada do currículo em disciplinas, Freitas assinala que isso é decorrente da própria fragmentação da ciência, que tem origem nas suas relações com os modelos capitalistas de produção, que inclusive valorizam mais alguns campos científicos (por exemplo, ciências naturais) em detrimento de outros (ciências sociais). Essa fragmentação do saber escolar exige que se trabalhe a interdisciplinaridade sob pena de tornar ainda mais artificial o trabalho escolar e distanciado do que ocorre no trabalho material socialmente útil. E essa é mais uma limitação do trabalho escolar já que a interdisciplinaridade também se apresenta como uma dificuldade no próprio desenvolvimento científico em função dos interesses do capital.

Enguita (1989, p. 212), ao tratar da fragmentação e hierarquização dos saberes afirma:

> A estratificação social manifesta-se também como uma classificação hierárquica dos saberes. As crianças aprendem desde o princípio que há saberes nobres e outros que não são tanto, que a matemática ou as línguas clássicas tem mais valor que as oficinas de metal ou madeira. (...) Esta hierarquia dos saberes, mais ou menos próxima ou diferente das que ordenam os alunos nos distintos meios sociais, é implicitamente, uma avaliação e um ditame sobre a cultura a que pertencem e, portanto, sobre eles próprios.

Para Freitas (2001), a gestão escolar é também um aspecto de tensão no interior da escola, pois evidencia relações de poder entre direção, professores e alunos e dentro de seus próprios grupos. Desse modo não ocorre vivência de participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola, que acaba se repetindo na própria ação pedagógica, impedindo a superação das formas autoritárias na apropriação/subjetivação do saber e contribuindo para a internalização do modelo assalariado/alienado de trabalho. Isso mostra que o trabalho pedagógico sofre influências da organização da sociedade em que se insere.

Esses aspectos evidenciam o quanto a educação se relaciona estreitamente com a organização socioeconômica da sociedade onde encontra-se inserida. Desse modo, as mudanças nas relações sociais também se refletem no processo educativo, principalmente quando estão em crise e necessitam recompor forças como mecanismo de perpetuação ou modificação. Nesse sentido Freitas (2001, p. 120), esclarece:

> É nos períodos de crise que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos. Nesses períodos muda-se o papel do Estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta político-ideológica.

E avança ainda mais declarando:

> A 'contemporaneidade' não é o progresso social' chegando, é o capitalismo cumprindo sua função histórica de revolucionar as forças produtivas. É o produto de uma nova divisão internacional do trabalho, de uma nova divisão dos mercados mundiais, de uma nova base tecnológica para a produção, de uma nova forma de organização do processo produtivo, entre ouros fatores". (FREITAS, 2001, p. 123).

Portanto, o processo de sobrevivência de uma organização social depende do equacionamento de suas contradições e de suas forças. No caso do capitalismo, esse equacionamento se dá no sentido de manter suas lógicas internas - exclusão, seleção, submissão, exploração, competição – que são reproduzidas no interior das instituições sociais, num processo ideologizado que remete aos indivíduos as responsabilizações pela posição que ocupam na sociedade. Das instituições que contribuem de modo preponderante nesse processo as escolas aparecem em local privilegiado, especialmente pelo seu conteúdo/forma. São consideradas por

Althusser (1974) como aparelhos ideológicos do Estado, e tem como função a reprodução da ideologia dominante para assegurar a estabilidade das relações sociais.

Sobre aquelas lógicas e a ideologização, Enguita (1989, p. 144, 214 - 216), tem uma posição bastante contundente:

> [...] os educadores contribuíram voluntária e involuntariamente, direta ou indiretamente, para a domesticação da classe operária".
> "A ideologia escolar da igualdade de oportunidades esteve desde as origens da escolarização de massas, e continua estando hoje, associada a uma economia da escassez. [...] aceita-se com naturalidade a aplicação à escola da velha máxima evangélica: muitos serão os chamados, mas poucos serão os escolhidos.
> "Isto poderia ser visto por todos os rejeitados como forma de exclusão, mas a escola e a ideologia meritocrática que a rodeiam são notavelmente eficazes no empreendimento de apresentar isso como o simples resultado final do conjunto de desempenhos pessoais. [...] A própria experiência da progressão escolar redunda na interiorização dos fracassos escolar e social.

Vê-se, portanto, segundo esse autor que a escola opera em favor da manutenção da organização social cujas lógicas se propõe ideologicamente a propagar, principalmente no que se refere à seleção e exclusão.

Freitas (2003), ao analisar a idéia da eqüidade, ou seja, ensinar tudo a todos com qualidade, independentemente do seu nível socioeconômico, diz que isso não ocorre na escola que coloca todos os alunos sob as mesmas condições de tempos, espaços e impõe ritmo único de aprendizagem porque alunos de diferentes classes sociais necessitam de condições diferenciadas para chegar a um mesmo nível de qualidade. Logo, a forma como a escola apresenta os conteúdos estanques nada tem de neutralidade, ingenuidade e equidade, antes faz com que ela colabore para a exclusão e seleção a mando de funções sócias.

Além disso, concordando com Enguita (1989), Freitas (2003, p. 37) afirma que somente uma parte do tempo escolar é dedicado aos conteúdos do ensino, a outra parte de acordo com o autor:

> é destinada à vivencia de práticas de submissão. Tudo está previamente definido para o aluno, cabendo a ele executar [...] sem poder experimentar um exercício concreto de poder que o permita tomar em suas mãos a vida escolar e aprender a organizá-la e construí-la como 'sua vida escolar'. É um lugar em que aprende a futura mortificação do trabalho alienante que o espera fora da escola.

Como diz Freitas, (2003, p. 37), "a lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão" nas escolas capitalistas, ancoradas em processos avaliativos que tem se

destinado tanto ao controle do comportamento quanto da instrução dos alunos. Desse modo, o autor explicita que a lógica da avaliação, em termos educacionais, não é independente da lógica da escola, que por sua vez, não independe das lógicas da organização sócio-produtiva em que está inserida.

Portanto, a partir das proposições dos autores mencionados podemos inferir que: a educação sempre teve um papel importante e intencional na vida humana, desde seu modo espontâneo até sua forma institucionalizada. Neste contexto a escola ocupa papel preponderante, cumprindo a função de distribuidora do acervo cultural aos membros da sociedade, sendo também a responsável pela lógica da avaliação implantada no sistema de ensino hierarquizado. Desse modo, é possível concluir que a avaliação educacional, partindo de sua dimensão mais estrita, na sala de aula, ao sentido mais amplo, no sistema educacional, sempre operou, em estreita relação com o fenômeno social, podendo, ela própria ser tratada como fenômeno.

Por um raciocínio análogo, podemos concluir que as lógicas da avaliação que são praticadas nos demais setores sociais sofrem, no mínimo, os mesmos tipos de influências/determinações sociais que a avaliação no âmbito educacional. Por essa razão, embora num recorte bastante acentuado, analisar a evolução da avaliação neste âmbito, numa perspectiva histórica, fornecerá uma aceitável visão de como o campo da avaliação, em sua totalidade, pode ter se constituído até o seu estado atual.

Reforçando essa influência das relações sociais na avaliação, e de certo modo abonando nosso raciocínio, Dias Sobrinho (2002) fundamenta-se em House para indicar que é preciso estudar a ética, a epistemologia e os efeitos políticos do liberalismo para compreender os principais enfoques (paradigmas) e modelos de avaliação vigentes, pois estes são derivados daquela corrente de idéias que tem como princípios básicos a liberdade de escolha, o individualismo e o empirismo. Ou seja, “Os enfoques da avaliação compartilham as idéias correspondentes a uma sociedade mercantil, competitiva e individualista” (HOUSE apud em DIAS SOBRINHO, 2002, p. 17).

2.3 Configurando os Caminhos da Avaliação na Educação Física Escolar

Não é nossa pretensão fazer uma revisão exaustiva dos conceitos e dos caminhos que a avaliação da aprendizagem percorreu em Educação Física. (SGUISSARDI, 2002; RODRIGUES, 2003). Iremos situar o tema como forma de apresentarmos a complexidade de se avaliar em Educação Física, pois ela envolve aspectos físicos e motores, que nem sempre são perceptíveis, no que se refere a uma observação qualitativa ou quantitativa que comumente se realiza para se obter uma nota, em outras áreas do conhecimento. Mas avaliar em Educação Física é muito mais que aplicar um simples teste motor, com o fim de selecionar ou classificar o aluno.

Para que possamos compreender melhor essa complexidade vamos usar a definição de avaliação conforme escrita por Perez Gallardo, que embasado em vários autores (BLOOM et al. 1971; SINGER e DICK 1992 e HURTADO, 1988), define avaliação em Educação Física, no artigo intitulado: "Facilitando a avaliação do desenvolvimento motor", como segue:

> "A avaliação pode ser definida como uma etapa necessária a todo processo de ensino-aprendizagem, identificando-se três fases: fase diagnóstica, que permite observar as condutas de entrada ou de início do processo; fase formativa, que permite observar como o processo está acontecendo; e a fase acumulativa, em que é avaliado o resultado do processo". (PEREZ GALLARDO, 2004, p. 4).

Portanto, a avaliação em Educação Física Escolar é definida nesta pesquisa como sendo o processo que permite julgar o ensino-aprendizagem e gerar informações periódicas quantitativas e qualitativas, para o professor e para o aluno. Avaliar em Educação Física também é realizar um diagnóstico, mas com o intuito de detectar possíveis falhas no processo ensino-aprendizagem. Avaliar não é punir nem rotular. Estas foram as formas militarista e tradicional que influenciaram a Educação Física por tanto tempo no Brasil, e que segundo vários autores impera ainda em nossos dias. (SILVA, 1998; GONÇALVES, 1994; CLARK E PETERSON 1986; LUCKESI, 2002; DUARTE, 1994; BLOOM et al., 1983; GIANNICHI 1984; DI DIO 1980; PERRENOULD 1999; PEREZ GALLARDO, 2004; DARIDO, 1999; DAOLIO, 1998).

Uma avaliação pautada nestes conceitos, não é discriminatória, pois a ênfase nos aspectos qualitativos sobrepuja os aspectos quantitativos. O aluno neste contexto é avaliado no início do processo de ensino e aprendizagem, no decorrer do processo e também no final dele. Ele passa a ser avaliado de acordo com aspectos voltados para a participação, interesse e assiduidade. Para que uma avaliação assim aconteça é necessário fazer uma observação constante e individual, do rendimento escolar do aluno.

Avaliar nestes moldes não é somente realizar um teste com uma fita métrica e cronômetro, mas com um olhar muito mais aguçado, perceber o crescimento diário do aluno. (SILVA, 1998). Uma avaliação assim requer mais dedicação do professor, melhor preparo também. Os cursos de formação de professores de Educação Física devem se aprofundar mais neste tema, preparando bem o acadêmico, fornecendo-lhe alicerces de conhecimentos que possam permitir-lhe futuramente avaliar bem seus alunos, fornecendo múltiplos conhecimentos, (SCHÖN, 1992b; SILVA, 2008; SOUSA, 1997), quanto à bases neurofisiológicas, postura e equilíbrio, (BANKOFF, 2006 e 2007), como motivar as aulas (CHICATI, 2000), aspectos biológicos e comportamentais (KISS, 1987), formação geral (LAHIRE, 2002), finalidades do currículo escolar (MCNEIL, 1981), desenvolvimento do planejamento (SCARPATO, 2007), e do plano de aula (METZNERL, 2007), didática e prática de ensino (NÉRICI, 1983; TANI, 1988; VASCONCELLOS, 1995), dentre outros temas que são de suma importância para o futuro professor de Educação Física.

Todavia o que temos visto ao longo da história da Educação Física no Brasil, é que ela tem sempre privilegiado uma avaliação pautada na motricidade, voltada para a aptidão física (SILVA, 1998), procurando sempre encontrar alunos que se destacam principalmente nos testes desportivos, para que ele possa competir pela escola, vencendo torneios, trazendo troféus que ficarão expostos na sala do Diretor. Uma avaliação assim é discriminatória e contribui para reforçar o modelo dominante, colaborando para que aja exclusão e discriminação entre os pares que disputam na Escola e principalmente aqueles que não nasceram com a mesma capacidade orgânica, “elas são decorrentes de fatores genéticos e meios-ambientais (tipos de experiências, estímulos e nutrição adequada). (PEREZ GALLARDO, 2004)

Para entendermos os caminhos da avaliação na Educação Física Escolar (GONÇALVES, 1994), e como os primeiros profissionais se pautavam desde o início da história dessa disciplina no Brasil, veremos que muitos professores se consideravam “bons”, acreditando

que tinham uma conduta exemplar, sendo também vistos como “modelos” para os demais. O foco das pesquisas nesse período se respaldava na referência social, atrelando o bom rendimento de seus alunos à conduta que esses professores tinham, não considerando, os objetivos pelos quais esses resultados eram alcançados.

Logo depois as pesquisas tomaram outro rumo afirmando que eles eram bons professores porque usavam um método melhor de avaliar, não mais embasando os bons resultados que seus alunos tinham na personalidade do professor, mas no que ele realizava como profissional. Passou-se a comparar os métodos que esses bons professores usavam, tendo como foco de pesquisa sua capacidade e qualidades didáticas. Em outras palavras, eles eram bons porque faziam uso de uma boa didática.

Na década de 1970 o foco dessas pesquisas tomou outro viés, fixando suas premissas no desenvolvimento e utilização de sistemas de observação e análise da relação pedagógica, verificando quais eram os fenômenos que poderiam ser observados durante as fases em que o ensino era ministrado, com enfoque nas interações que aconteciam em sala de aula, para que se conseguisse um bom resultado no ensino e na aprendizagem observando-se o comportamento dos alunos.

Essa forma de analisar o método como os professores de Educação Física lecionavam, preconizou dois novos paradigmas de investigação: (GONÇALVES, 1994) o primeiro se refere ao processo de ensino e aprendizagem como sendo um produto/processo e o segundo modelo é correlacional, que enfatiza a observação, a descrição, a correlação e a experimentação do processo como um todo.

O paradigma que enfatiza o produto/processo subdivide-se em quatro categorias de variáveis: as de presságio, de contexto, de processo e de produto. As variáveis de presságio se referem à formação e à experiência do professor. As variáveis de contexto se referem ao ambiente físico da escola, às turmas de alunos, à experiência pessoal aptidões e individualidade dos atores envolvidos no processo de aprendizagem, entre outras. As variáveis de processo se referem às ações comportamentais do professor relacionadas e sua interação na aprendizagem do aluno. Por fim, as variáveis de produto que se referem à evolução do comportamento da personalidade e hábitos de vida do aluno.

De acordo com Gonçalves (1994) o paradigma correlacional se baseia na superação do produto/processo e surgiu de uma nova proposta que substituiu o paradigma que se

embasava no produto/processo do ensino e da aprendizagem, principalmente após estudos embasados no Benning Teaching Evaluation Study/BTES, que ficou conhecido como Academic Learning Time - Physical Education - ALT/PE – (Tempo Potencial de Aprendizagem em Educação Física), passando a assegurar que todos os fatores são importantes no processo de ensino e aprendizagem.

O paradigma dos processos mediadores apresentados por Clark e Peterson (1986) incorporou ao sistema de avaliar e planejar também as metodologias de pensamento do professor, propondo três teorias para sua execução: as teorias implícitas, as preconcepções e as crenças dos professores, que são transportadas, para a atividade docente; o planejamento, as decisões, os pensamentos pré e pós-interativos e as decisões interativas, que são realizadas durante a interação de aula.

Analisando os trabalhos de Clark e Peterson (1986), que enfatizam uma abordagem mediadora na aprendizagem, Gonçalves (1994) distinguiu três fases nas decisões de avaliar e planejar por eles defendidas: a pré-interativa, a interativa e a pós-interativa. A primeira - pré-interativa, se refere à ação que abrange as concepções, valores, objetivos, conhecimentos, estratégias de instrução, decisões de planejamento e as estratégias de organização utilizadas pelo professor. A segunda – a interativa, se refere à apresentação da tarefa, ao empenho do aluno, ao comportamento verbal do professor, a gestão e ao controle da aula; e a última, a pós-interativa, engloba a avaliação da ação educativa.

Ao analisarmos esses modelos, concluímos que o paradigma que enfoca o processo/produto apresenta o professor como sendo o centro do ensino e o aluno aparece como mero receptor e não sujeito ativo. Já no paradigma que apresenta os processos mediadores, há uma interatividade nas atividades de aprendizagens, nos comportamentos, nas tomadas de decisões que envolvem a relação professor e aluno, causando uma mudança na prática profissional e contextualização dos conteúdos ministrados pelo professor, estabelecendo uma práxis educativa.

A concepção mediadora de educação surgiu no início da década de 80 como uma forma de avaliar diferentemente das que já haviam sido empregadas até então, envolvendo o processo educativo numa ação participativa e auto-avaliativa, transformando os atores envolvidos no processo como um todo e modificando paradigmas anteriores. A avaliação qualitativa e quantitativa passou a fazer parte da objetividade e subjetividade do discurso que envolve todo o

processo da avaliação, propiciando a utilização do método indutivo e da semelhança metodológica entre as ciências naturais e sociais, na análise das categorias, das variáveis e dos dados interpretados.

A avaliação passou a ser debatida nos campos qualitativos e quantitativos, apesar de haver ainda estudiosos que não aceitam essa dialeticidade, ou seja, uma abordagem eclética de integrar a objetividade e a subjetividade da avaliação, pois sem a análise qualitativa os dados quantitativos não tem valor e vice-versa.

Podemos destacar ainda o próprio significado da palavra avaliação, que pressupõe uma série de significados correlacionados com os termos testar, mensurar e diagnosticar. No entanto, a definição usada pela maioria dos autores contemporâneos é a de que "avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". (LUCKESI, 1999, p. 33). É por isso que muitos professores pautam suas avaliações em critérios e instrumentos normativos, criando uma hierarquização e classificação, transformando o ato de avaliar num processo classificatório, que premiam uns e discriminam outros, sem se aperceber que nem sempre uma avaliação conduz a uma classificação. (DUARTE, 1994).

Estudando a avaliação da aprendizagem em Educação Física, Silva (1993) concluiu que existem cinco áreas de concentração sobre o tema, denominadas pelo autor de: a pedagógica, a biológica, a psicossocial, a psicobiológica e a técnica. A área pedagógica abrange as metodologias, os tipos, os paradigmas, as propostas, as teorias, os pressupostos político-econômico-social, a legislação, a avaliação do ensino e a avaliação do professor. A área biológica trata dos conteúdos relacionados à antropometria, à maturação biológica, aos processos metabólicos e neuromusculares. A área psicossocial abrange a personalidade, a socialização, o relacionamento interpessoal, a percepção subjetiva de esforço, o estado nutricional, a avaliação psicológica, o auto-conceito, o nível socioeconômico e educacional. A área psicobiológica abrange o esquema corporal, a habilidade motora, a percepção temporal, a estruturação espaço-temporal e a aprendizagem motora e, a área técnica abrange a biomecânica, o rendimento técnico desportivo, a estatística e a construção de escalas.

De acordo com Luckesi (2002), Bloom et al. (1983), Giannichi (1984) e Di Dio (1980), a avaliação é classificada em três tipos: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica é responsável pela identificação dos conteúdos aprendidos ou não pelo

aluno no início do processo de ensino, detectando seus pontos fracos e fortes. A avaliação formativa situa o aluno quanto aos conteúdos aprendidos e propõe soluções a partir de dificuldades encontradas durante o processo a fim de alcançar o objetivo determinado e sinalizando as modificações ocorridas. A somativa é a avaliação que acontece ao final do processo de ensino, que pode ocorrer no final de um determinado conteúdo ou em prazo determinado - bimestre, semestre, final do curso, e tem como finalidade classificar, com função mais voltada para categorizar e/ou quantificar, atribuindo valores ou notas.

Para Perrenoud (1999), o ato de avaliar não se deve pautar somente em um modelo, mas deve fazer uso de vários tipos durante o processo de ensino. Ele classifica a avaliação em seis tipos: A Formativa, que trabalha na regulação da ação pedagógica; a Cumulativa ou certificativa, que faz um balanço dos conhecimentos; a Prognóstica, que fundamenta uma orientação; a Iniciativa, que tem como objetivo dar trabalho aos alunos; a Repressiva, que previne ou contém eventuais excessos e, a Informativa – que se destina a informar os pais. Para ele "a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência". (PERRENOUD, 1999, p. 11). E acrescenta: "[...] Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros. (PERRENOUD, 1999, p. p. 9).

2.4 Tendências da Avaliação em Educação Física Escolar

As tendências contemporâneas da educação colocam o trabalho didático onde muitos educadores, como a própria escola, ficam presos às forças do passado, sentem-se pouco à vontade quanto a sua forma de avaliar. A resistência passiva é muito difundida, mas ocorre, também, muitas vezes, de postulações como as aventadas serem denunciadas como delirantes ou inviáveis, pois implicariam em grandes dispêndios. Contra esses equívocos, muitas vozes tem reforçado o coro que reclama por mudanças profundas na instituição educacional e no trabalho didático, principalmente quanto à forma de avaliarmos.

A avaliação em Educação Física no Brasil também incorporou algumas tendências na medida em que ela foi ocupando seu lugar na história. Iremos abordar algumas,

sem defendermos essa ou aquela, mas a título de expormos o que encontramos nos referenciais teóricos. Mencionamos aqui o período em que essas tendências tiveram mais profusão. Não pretendemos mostrar datas específicas, apesar de ter época em que uma determinada tendência imperou, não temos uma ordem cronológica real, pois algumas delas, apesar de não ter mais espaço na sociedade contemporânea, ainda continuam sendo usadas. Muitos professores afirmam categoricamente que seguem teorias construtivistas, interacionista, critico-dialético, mas na realidade essas abordagens só aparecem em seu discurso teórico, na prática muitos ainda usam as abordagens tradicionais.

A tendência ***Higienista*** marcou o início na da história da Educação Física no Brasil. Ela começou na época do Império e atuou até o ano de 1930. Nesse período a Educação Física seguia o modelo que se baseava no agente de saneamento público, procurando auxiliar a sociedade para que ficasse livre das doenças infecciosas, assegurando benefícios morais educativos e higiênicos aos alunos. A avaliação também seguia o mesmo princípio, sendo elaborada nos moldes da saúde higienista.

A tendência que seguiu o período higienista da Educação Física foi denominada de ***Militarista*** (SOARES, 1994; PEREZ GALLARDO, 2004) e compreendeu os anos de 1930 a 1945. Em seu foco de atuação ela visava formar indivíduos prontos para defender a Pátria. O professor era visto como sendo o modelo que deveria conduzir o processo de formação desses indivíduos que deveria servir e defender os interesses da Pátria. A avaliação seguia os mesmos padrões estabelecidos para quem seguia carreira militar.

A tendência seguinte estava voltada para uma Educação Física ***Pedagogicista*** e atuou de 1945 a 1964 (FOUCAUT, 1979; PEREZ GALLARDO, 2004). A Educação Física passa para uma nova fase, pois começa a trabalhar a educação do movimento como sendo a única forma capaz de promover uma educação integral, com o foco voltado para a educação do ser humano. (GUIRALDELLI JR., 1991).

Em seguida encontramos a tendência da Educação Física que ficou conhecida como ***Competitivista*** e correspondeu ao período que foi de 1964 a 1970 e tinha como principal

foco de atuação a caracterização da competição e da superação individual. De acordo com Giraldelli Jr. (1991), ela visava a hierarquização e a e elitização da sociedade.

Alguns autores mencionam a tendência ***Competitivista*** como sendo a "***Escola Tecnicista***", que colocava a Educação Física como base de treinamento esportivo, sendo para eles a tendência que imperou nessa época, tendo como objetivo a prática esportiva de alto nível. Nesses moldes o aluno era visto como um atleta e o professor ocupava a posição de um técnico.

Nas décadas de 1970 e 1980 imperou a concepção da ***Educação Física Popular***, nome que emergia da prática social dos trabalhadores. Essa concepção tinha como objetivo privilegiar a ludicidade, a solidariedade, a organização e a mobilização dos trabalhadores. (GUIRALDELLI JR, 1991; MUNHOZ PALAFOX, 1990).

A ***avaliação tradicional*** (BLOOM et al., 1983; GOLDBERG, 1979), imperou até 1980, assegurando que o diagnóstico vem acompanhado de uma ação coerente, pois deve informar ao professor e ao aluno a aquisição positiva ou negativa do conhecimento, funcionado como se fosse um termômetro. A avaliação tradicional usa os objetivos como causa/efeito, sendo vista como quem há de controlar o planejamento.

Para Darido (1999), na avaliação tradicional o professor é visto como um ser onipotente, ditador de regras, desvinculado da realidade, autoritário, enfim, inatingível. Na avaliação tradicional os conteúdos e os objetivos estão pautados no rendimento escolar, atuando como medida do conhecimento (POPHAM, 1983; TYLER, 1949, 1969 e 1976), trabalhando na quantificação, tendo caráter somativo e classificatório. A psicomotricidade tem destaque na avaliação (DAOLIO, 1998). O aluno é avaliado na sua totalidade (DARIDO, 1999), em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, através da comparação.

A Educação Física também incorporou da Educação a tendência ***Histórico-crítica,*** apesar de não ser aceita por todos os professores, pois muitos ainda embasam suas aulas nas tendências já citadas.

Várias tendências liberais e renovadoras tiveram grande destaque na Educação Física, ao longo de sua história. Destacamos três que tiveram mais proeminência. A primeira ficou conhecida como ***Critico-superadora*** e sua metodologia visa a dinâmica em sala de aula e a

forma como o aluno apreende a realidade no cotidiano escolar. Nessa tendência os conteúdos devem partir da realidade concreta do aluno. O professor é visto como um orientador que proporcionará aos alunos literatura que possam criar um ambiente de ações pedagógicas que lhes permitam pensar sobre as leituras propostas. (OLIVEIRA, 1997). Nessa tendência a avaliação se baseia no processo ensino-aprendizagem e os conteúdos na cultura corporal e sua importância se fixa no fato de que o aluno possa conhecer a realidade social da sociedade em que vive. (DEPRESBITERIS, 1989; HOFFMANN, 1998; LUCKESI, 2002). Para Depresbiteris (1989), o valor real da avaliação não está diretamente ligado aos valores atribuídos e à precisão de resultados, mas ao fato de que esta avaliação possa vir a conscientizar melhor os envolvidos, pois nessa concepção o aluno também pode se auto-avaliar.

A segunda tendência liberal e renovadora que teve realce na Educação Física foi a ***Construtivista***, ou ***humanista-reformista*** (SOUZA, 1990) apresentada por Freire (1994). Libâneo (1989) chama essa tendência de ***Renovada-progressista.*** O construtivismo de Freire se baseia em métodos qualitativos, onde o professor deve criar situações de desequilíbrio em relação ao saber que o aluno tem, criando um conflito entre o conhecimento novo e o que ele já conhecia, de tal forma que ele possa assimilar esses novos conteúdos incorporando-os aos que já possuía. A avaliação também abrange os aspectos qualitativos, pois privilegia as relações interpessoais e o crescimento do indivíduo de modo geral.

A terceira tendência que ocupou lugar de destaque em Educação Física foi a ***crítico-emancipadora***, que visa conhecer e aplicar o movimento conscientemente, coercitivo, ou de repressão. (LIBÂNEO, 1989, SOARES et. al., 1992). Seu conteúdo se baseia no movimento humano por meio do esporte, da dança e das atividades lúdicas. (OLIVEIRA, 1997). Nessa tendência a avaliação privilegia o processo ensino-aprendizagem e o professor é responsável pela ação problematizadora, visando uma interação responsável e produtiva. Na tendência ***crítico-emancipadora*** o professor permite que o aluno participe na definição de critérios de avaliação, das mudanças a serem realizadas e dos resultados obtidos. (DARIDO, 1999).

A avaliação também evoluiu neste período. Mas na prática vemos que muitas dessas tendências ainda imperam na organização escolar. Veja no quadro a seguir as principais tendências da Educação:

Quadro 1: TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMPONENTES CURRICULARES
Fonte: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

COMPONENTES CURRICULARES	A ESCOLA TRADICIONAL	A ESCOLA NOVA	A ESCOLA TECNICISTA	A ESCOLA CRÍTICA
PROFESSOR	É o transmissor dos conteúdos aos alunos. **Professor.**	É o facilitador da aprendizagem. **Orientador.**	É o técnico que seleciona, Organiza e aplica um conjunto de meios que garantem a eficiência e eficácia do ensino. **Técnico.**	É o educador que direciona e conduz o processo ensino-aprendizagem. Autoridade competente. **Educador**
ALUNO	Um ser "passivo" que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor.	Um ser **"ativo",** centro do processo ensino-aprendizagem	Um elemento para quem o Material é preparado.	Uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social/político/econômico/individual (pela história).
OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Obedecem à sequência lógica dos conteúdos. Não são muito explicitados. Baseados em documentos legais.	Obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno. **Auto-realização.**	Operacionalizados e categorizados a partir de classificações: gerais (educacional) e específicas (instrucionais). **Verbos Precisos.**	Definidos a partir das *necessidades* concretas do contexto histórico-social ao qual se encontram os sujeitos.
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	Selecionados a partir da cultura universal acumulada. Organizados em disciplinas**. Quantidade de conhecimentos.**	Selecionados a partir dos interesses dos alunos. **Desenvolvimento Psicológico.**	Qualquer conteúdo. **Estruturados segundo os Objetivos.**	Selecionados a partir das culturas dominantes (ciência, filosofia, arte, história...). **Apropriação para superação.**
METODOLOGIA	Aulas centradas no professor (expositivas). Exercícios Fixação (leituras-cópias)	Atividades centradas no aluno. Trabalhos em grupos/pesquisas. Jogos/criatividade e Experiência	Ênfase muito grande nos meios. Recursos audiovisuais, lustração programada, tecnologias de ensino. Ensino individualizado (módulos instrucionais), máquinas de ensinar.	Distingue claramente os papéis de professor e aluno para fazer a articulação entre eles – utiliza-se de todos os meios que possibilitem a apreensão crítica dos conteúdos.
AVALIAÇÃO	Valorização dos aspectos cognitivos com ênfase na memorização. **Avaliação para o professor.**	Valorização dos aspectos afetivos (atitudes) com ênfase na Auto-avaliação. **Avaliação para o desenvolvimento do aluno.**	Dos objetivos propostos com ênfase na produtividade do aluno sob forma de um sistema de avaliação. **Comportamento de entrada e saída.**	Estará preocupada com a superação do estágio do senso comum (desorganizado do conteúdo) para a cons- Ciência crítica (sistematização dos conteúdos
ALUNO EDUCANDO	Domina o conteúdo cultural Universal transmitido pela Escola.	Aluno criativo, que "aprendeu a aprender ". Paticipativo.	O aluno eficiente – produtivo – que lida "cientificamente" com os problemas da realidade.	O aluno que domina solidamente os conteúdos e, portanto, percebe-se determinado e capaz de operar conscientemente – mudanças na realidade.
ESCOLA	Privilégio das camadas mais favorecidas. **"Autoritária"**	Escola proclamada para todos. **"Democrática".**	Sociedade sem escola. Teleducação. Ensino à distância. Ensino não formal.	É muito importante, deve ser de boa qualidade e igual para todos.
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	Funções claramente definidas e hierarquizadas. **Normas disciplinares rígidas.**	Funções se confundem (autoridade disfarçada. **Afrouxamento das normas disciplinares.**	Modelo empresarial aplicado à escola. Divisão entre planejamento (quem planeja) e execução (quem executa).	A organização é um meio para que a escola funcione bem nos seus múltiplos aspéctos.

Alguns autores apresentam a tendência ***emergente*** (GARDNER, 1995; PERRENOUD, 1999), embasada nas Inteligências Múltiplas, procurando mostrar que as habilidades que os indivíduos têm envolvem uma combinação de sete inteligências propostas por Gardner (1995): lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, interpessoal e intrapessoal. A avaliação nessa tendência permite focalizar as competências mais desenvolvidas do aluno e refletir sobre elas, com o fim de melhorar outras menos desenvolvidas.

Como a Escola Tradicional, a Escola Nova, a Escola Tecnicista e a Escola Crítica, tem se comportado através dos componentes curriculares?

O professor, o aluno, os objetivos educacionais, a metodologia, a avaliação, o aluno como educando, a escola e a organização escolar sempre tiveram participação especial nesse aspecto. É interessante verificarmos que o professor, nesta evolução da escola, passou por

várias fases de adaptação como profissional da educação. O ensino já foi centrado nele (escola tradicional) e ele já foi visto como um facilitador (escola nova). O aluno também ocupa papel preponderante nesse contexto durante o processo de ensino aprendizagem como um todo.

Capítulo 3 Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Teórico

Mestre não é só quem ensina; mas quem, de repente, aprende. (GUIMARÃES ROSA).
Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro. (D. PEDRO II)

Iremos abordar neste capítulo a avaliação do ponto de vista teórico, desde sua origem, até os dias atuais, os períodos de sua abrangência e evolução, qual a diferença entre testar, medir e avaliar, além de apresentarmos os conceitos, os princípios básicos, funções, modalidades, propósitos e as dimensões quantitativas e qualitativas da avaliação.

3.1 Qual a Origem da Avaliação?

Para Ristoff (2002, p. 120), "a avaliação é uma história com muitas origens, todas de certa forma verdadeiras e todas com alguma ficção" acrescentando que isso ocorre "um pouco porque o próprio termo 'avaliação' é um termo muito amplo, com muitos significados". Falando sobre a origem da avaliação, (RISTOFF, 2002, p. 120), afirma que ela vem desde a origem da própria criação do mundo. Para ilustrar sua teoria, ele cita a história do paraíso que foi escrita pelo especialista em avaliação Michael Patton, da seguinte forma: "No princípio Deus criou os céus e a terra e, ao observar o que havia feito, disse: - Vejam só como é bom o que fiz! E esta foi a manhã e a noite do sexto dia. (...) Patton está então a nos dizer que ao criar o mundo Deus criou também a sua avaliação".

Portanto, o ato de examinar não é um tema novo. A tradição nos exames escolares teve inicio nos séculos XVI e XVII, com atividades pedagógicas através dos padres jesuítas e do pastor protestante John Amós Comenius (1592-1671). Entretanto, a avaliação já era uma prática utilizada bem antes dos Jesuítas e Comenius. A literatura afirma que Shun, imperador chinês no ano 2.205 a. C., avaliava o desempenho de seus oficiais a cada três anos, com o propósito de os promover ou demitir.

Os gregos, séculos antes de Cristo, também utilizavam mecanismos de seleção para o serviço público. O filósofo Sócrates e seus discípulos, no século V a.C., utilizavam-se de métodos e de técnicas específicos no desenvolvimento de ensino e de necessidades sociais junto a pequenos grupos voluntários de cidadãos da sociedade grega e de alunos da nação. (DIAS SOBRINHO, 2002; LUCKESI, 2002). O próprio Sócrates utilizava avaliação verbal como parte do processo de aprendizagem. Comentando a educação realizada por Sócrates, na educação ocidental, e como ele trabalhava a esta temática, Ristoff (2002, p. 121), afirma que:

> [...] Se visitarmos o primeiro educador da academia, que na civilização ocidental se chama Sócrates, veremos que ele está o tempo todo trabalhando com conceitos do verdadeiro, do belo e do justo – todas questões inferenciais e julgativas. Não surpreende, pois, que ele chegue à conclusão de que 'a vida não avaliada não vale a pena de ser vivida'. Ele diz 'examinada', mas o que ele está fazendo, na verdade, é avaliação.

Nessa época a avaliação era realizada através de exames de caráter público, mas eles não eram como os concursos que temos hoje. Dias Sobrinho (2003a, p. 15), afirma que:

> Há mais de 2 mil anos a China já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia praticava a **docimasia,** que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas. Em nenhum desses casos se tratava de avaliação escrita. Entretanto, é interessante desde logo observar que esses procedimentos avaliativos já carregavam certo sentido de interesse público; formalmente pouco elaborados, foram os precursores dos concursos hoje largamente praticados.

Em seus estabelecimentos de ensino, em 1599, os jesuítas seguiam normas padronizadas (SILVA, 2003) e introduziram os exames através da obra conhecida como ***Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus,*** mais conhecida como ***Ratio Studiorum,*** que determinava como e quando os exames escolares deveriam ser aplicados, mantendo um Currículo único que era dividido em dois níveis: ***Estudos Inferiores,*** que era propriamente uma alfabetização, voltado para os colonos e os índios, e o ***Ensino Superior,*** voltado para a elite dominante e a formação do clero.

Nas escolas protestantes, através da obra conhecida como ***Didacta Magna*** (1657), Comenius (ALVES, 2001a e PONCE, 2005) reivindicava a *escola para todos*, tendo como parâmetro didático a organização e divisão do trabalho vigente nas manufaturas,

estabelecendo áreas de conhecimento, tendo origem nessa forma de ensino a figura do professor comeniano, "permitindo que muitos alunos sejam atendidos simultaneamente por um mesmo professor" (SOUSA e ALAVARSE, 2003, p. 86). Para que esse professor pudesse trabalhar foi desenvolvido o ***manual didático*****,** que deveria mediar a relação entre professor e aluno. Posteriormente foi elaborado outro material de uso didático intitulado ***pedagogia do aprender fazendo*** (ALVES, 2001a), mantendo a escola como reprodutora do saber.

Foi Comenius que introduziu também a materialidade da escola como conhecemos hoje: um prédio com diversas salas de aulas, administração, pátio. Interessante notarmos que tanto no método dos jesuítas como o de Comenius, a avaliação era marcada pelo medo atrelado ao poder determinado pela classe dominante. (LUCKESI, 2002). Para Ponce (2005, p. 127) o "Capítulo XIX" da ***Didacta Magna***, caracteriza toda a obra de Comenius para "seu século: *Bases para Rapidez do Ensino, com Economia de Tempo e de Fadiga"*.

No entanto, a avaliação começou a ser sistematizada no mundo ocidental após a Revolução Francesa de 1789. Os burgueses tomaram o poder dos senhores feudais e estruturaram uma nova forma de governo onde imperava o direito à igualdade, liberdade e fraternidade. Apesar disso, a classe burguesa continuou sendo conservadora dominando através do poder econômico e social, excluindo as pessoas que não conseguiam aderir ao novo modelo de extrato social. A forma de produção que era realizada através da manufatura agora se tornou industrializada. A escola por sua vez também teve que se adaptar à nova forma de governo liberal conservador estabelecido pela burguesia que havia ascendido ao poder, introduzindo em seu currículo a avaliação conservadora. (LUCKESI, 2002).

A Revolução Francesa criou a escola em sistema de classes, com os alunos organizados de acordo com suas capacidades individuais e idades, organização que permanece igual até hoje. A avaliação passou a ter um forte significado político provocando importantes efeitos sociais e seu caráter público trouxe a exigência de maior objetividade e transparência em sua prática. Ela deixou de ser verbal e passou a ser realizada através de testes escritos que consolidaram a seletividade e legitimação que são processos típicos de medida e regulação.

O direito de igualdade estabelecido no artigo 6º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, afirmava que: "os cidadãos [...] podem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que a de suas virtudes e inteligências" (BOBBIO, 1993, p. 747).

Aparentemente o cidadão tinha os mesmos direitos, mas o liberalismo instalado no século XVII, na França, não era transparente no sentido de que os homens não são individualmente iguais, pois apresentam diferenças no que se refere às suas capacidades e talentos, apesar de livres para seus empreendimentos, não tinham capacidades para adquirir, acumular riquezas e garantir privilégios sociais.

Esses princípios liberais se infiltraram no sistema educacional, garantindo oportunidade igual para todos, mas ao mesmo tempo em que assegurava esses direitos ela se mostrava excludente e seletiva. A escola tinha que preparar o cidadão para trabalhar na indústria, atendendo ao rápido crescimento da economia. O sistema afirmava que a pessoa precisava estudar, mas o sucesso nos estudos seria responsabilidade única e exclusiva dela, conforme as aptidões que cada um herda biologicamente. Se ela não tivesse sucesso, a culpa seria de sua herança cultural.

Nesses moldes encontramos todo o processo de ensino e aprendizagem sendo estabelecido no mundo capitalista, seguido de um sistema de avaliação que também era excludente e seletivo, cumprindo o papel da classe dominante.

Iremos, neste capitulo, fazer uma inserção na história, para que possamos compreender melhor como a escola tem realizado o processo avaliativo. Para tanto, gostaríamos de enfatizar que nos EUA o primeiro teste objetivo sobre o desempenho em ortografia, foi realizado com 33.000 mil alunos, por Joseph Mayer Rice, ficando conhecido como estudo comparativo de 1897 – 1898. (SOUSA, 1986, 1994).

Outro estudioso que realizou testes de avaliação escolar nessa época nos EUA foi Horace Mann. Ele começou a criticar a forma como a motivação dos alunos era tratada e propôs um sistema de testes que consolidaram seu questionamento. Como resultado ele estabeleceu mudanças que pudessem melhorar a forma de ensino, tais como: substituir os exames orais por exames escritos, aumentar o número de questões específicas nas avaliações e reavaliar os objetivos educacionais. (MAUAD, 2003).

Na Europa, principalmente em Portugal e França, surgiu uma ciência chamada **Docimologia**. Esses países criticavam os métodos tradicionais utilizados nos exames e concursos. Essa ciência se destacou nos EUA a partir de 1931. (DEPRESBITERIS, 1989, MAUAD, 2003). A **docimologia** tinha duas características predominantes: a clássica ou negativista que tinha como objetivo aperfeiçoar as técnicas e a elaboração de instrumentos de avaliação e a experimental ou

positivista que tinha na avaliação uma forma de medir e padronizar o comportamento. Hadji (2001, p. 27 - 28), comentando o ato de dar notas no trabalho de alunos, nos parâmetros da **docimologia**, afirma que as notas divergiam amplamente. Fazendo uma analise dessa ciência o autor diz:

> Os primeiros trabalhos de **docimologia** forneceram exemplos abundantes disso. No sentido etimológico, a **docimologia** é a ciência ***(logos)*** dos exames, ou da medida por exame ***(dokimê).*** Isso foi, portanto, percebido pela **docimologia,** de saída, como um ato de medida. Mas os trabalhos empreendidos pela **docimologia** iam justamente demonstrar que a idéia de partida, segunda a qual o exame é uma media, revela-se no mínimo muito discutível.

Tendo em vista as características apresentadas, novas metodologias de ensino começaram a ser propagadas com o fim de atender as diversas fases do conhecimento, usando primeiro o diagnóstico como ferramenta principal para a organização do ensino, proporcionando realizar em seguida um prognóstico, isto é, a antecipação do que se esperava do aluno. Em 1880 algumas escolas privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria já começavam a utilizar essas metodologias novas em seu currículo. Entretanto, foi só depois da primeira guerra mundial que as pesquisas em torno desse assunto se intensificaram.

3.2 Períodos de Abrangência e Evolução da Avaliação

Para a sociedade moderna, a avaliação se constitui como **docimologia,** devido a grande importância que ela passou a ter nos exames, nos testes e nas avaliações somativas, atribuindo notas, controlando e verificando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem escolar. Os fenômenos sociais, principalmente os políticos e econômicos passaram a consolidar o campo da avaliação. De acordo com estudo feito sobre Stuffebeam e Shinkfield, por Dias Sobrinho (2003a, p. 16) a partir da segunda metade do século XX a avaliação passou a ser dividida em **cinco períodos**, ou **cinco gerações**: **o primeiro** tem seu foco na **era Pré-Tyler**, o **segundo** se fixa **no próprio Tyler**, o **terceiro** ficou conhecido como **era da inocência**, o **quarto** é chamado de **realismo** e o **quinto** é o **profissionalismo**.

Para alguns autores estes períodos são divididos em quatro partes. Embasamos nossa pesquisa nos autores que crêem ser cinco os períodos principais da avaliação, uma vez que nos parece mais aceitável. A autora Penna Firme, por exemplo, é defensora de quatro períodos. No entender dela a era da inocência, que é o terceiro período é suprimido. O quarto período ela chama de julgamento (PENNA FIRME, 1994, p. 108). No entender da autora o quarto e último período é classificado como sendo o da negociação.

Como optamos por cinco períodos, iremos aborda-los, como segue: o **primeiro período**, ou a ***primeira geração,*** ficou conhecido como sendo **Pré-Tyler. Ralf W. Tyler** é apontado por vários autores como sendo o "pai da avaliação educativa". (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 16). A era Pré-Tyler ocorreu entre o final do século XIX até os anos 30, adentrando nos século XX. De acordo com Dias Sobrinho (2003a, p. 16), "Já no final do século XIX se faziam medições psicofísicas (capacidades sensoriais, tempos de reação etc). Nesse período a educação "importou" da área da psicologia os testes padronizados e objetivos. A ***psicometria*** passou a dominar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem escolar, principalmente através do binômio avaliação-medição (DIAS SOBRINHO, 2003a), pois se supunha que pudesse ser controlada por meio de métodos de análise científicos. Mas como medir emoções ou experiências existenciais?

Nesse **primeiro período**, os trabalhos de Thorndike sobre o uso de testes de classificação, técnicas e escalas de medidas e conhecimentos fundamentaram o que se chamou posteriormente de "gestão científica" da educação (princípio da eficiência). Outros trabalhos que marcaram esta primeira fase da avaliação foram os de Binet e Rice, que sistematizaram testes de inteligência e de ortografia na escola. Este período teve seu apogeu nos EUA nas décadas de 20 e 30 e ficou marcado pelo ***testing period.*** (DEPRESBITERIS, 1989). Na educação a avaliação passou a ser confundida com medição e estava inserida basicamente no campo da psicologia, sendo aplicada de modo restrito como medida do rendimento escolar, quantificado numericamente por meio de provas, testes e exames, fixando este período nos testes mensuráveis.

Na tentativa de medir as aptidões dos indivíduos, com o fim de auxiliar os estudantes em suas dificuldades, proporcionando-lhes um atendimento que os ajudasse nos estudos, muitos psicólogos e pedagogos criaram instrumentos que possibilitassem diagnosticar as dificuldades desses alunos. Como resultado surgiram os testes psicológicos, primeiramente como avaliação médica, posteriormente se transformaram em avaliação intelectual.

Durante a primeira metade do século XX, os estudos e pesquisas sobre avaliação, se concentraram na aplicação de testes, tendo um enfoque totalmente instrumental, pois a partir dos testes de QI (quociente intelectual), passou-se a utilizar mecanismos que possibilitava analisar as aptidões individuais dos estudantes. O que era para ser uma ferramenta que ajudaria na detecção e resolução dos problemas passou a ser um mecanismo para classificar, selecionar e excluir os que tinham dificuldades de ensino e aprendizagem. No Brasil, (PATTO, 1996) especialmente a partir das décadas de 20 e 30, os alunos foram submetidos aos diagnósticos de médicos e psicólogos, com o intuito de alterar o fracasso escolar a partir do diagnóstico das diferenças individuais.

O **segundo período** da avaliação, ou a ***segunda geração*** recebeu o nome do próprio Ralf W. Tyler. De acordo com Stuffebeam e Shinkfield (DIAS SOBRINHO, 2003a), Tyler foi o grande representante desse período, colaborando com importantes contribuições para o campo da avaliação. O foco principal da avaliação se voltou para programas, currículos, formação/cumprimento de objetivos e eficácia da gestão, embora sua concepção continuasse sendo de medição, procedimento experimental e científico, conforme o paradigma positivista, racionalista e científico dominante na época. O período depois de 1930 em que a ênfase da avaliação é centrada nos resultados dos testes caracteriza-se como **edumetria** (estudo quantitativo da aprendizagem individual e coletiva).

Na avaliação da pesquisa científica, Robert Merton desenvolveu os fundamentos dos métodos de quantificação e de impacto da produção científica (quantidade de trabalhos, publicação em órgãos reconhecidos, número de citações) – trata-se da **bibliometria**. A instância mais comum nessa área foi o Science Citation Index/SCI. Neste período começou a circular, nos Estados Unidos, a proposta de educação por objetivos, ou seja, a finalidade da educação seria cumprir objetivos preestabelecidos, baseados na ciência positivista e necessidades econômico-sociais. A questão nesse momento é colocar a educação a serviço do desenvolvimento industrial. Desta forma, surge a necessidade de (re) formular programas educativos e medir o seu cumprimento. Conseqüentemente, o foco da avaliação muda, deslocando-se do indivíduo para os programas e currículos.

Essa visão utilitarista e própria da indústria tem especial sentido nos Estados Unidos do começo do século XX em processo de recuperação econômica, visão que, conforme

Dias Sobrinho (2003a, p. 20), muitos governantes de outros países sustentam ainda hoje, especialmente em relação ao ensino superior.

A avaliação era validada por meio de procedimentos de medição. Conclui-se, então, que a avaliação foi se consolidando como um conjunto de técnicas de elaboração de instrumentos para selecionar e quantificar rendimentos dos estudantes. De acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 21):

> A avaliação deveria se dedicar ao êxito na escolarização. Comprometia-se, então, com a ideologia da eficiência social. Os objetivos educacionais eram estabelecidos em função do desenvolvimento industrial e com o esforço de recuperação da economia norte-americana. Observa-se, então, uma certa ampliação do campo da avaliação. Continua sendo fundamentalmente um processo de medida, porém, agora mais preocupada com a adequação dos currículos às exigências sociais e econômicas, com a formulação de objetivos e a medida de seu cumprimento.

A avaliação, conforme o paradigma vigente na época, o positivismo, é ainda marcadamente técnica, e não se resume apenas à medição pontuada, mas volta-se para o diagnóstico quantitativo da rentabilidade e eficiência da escola, de suas atividades pedagógicas e administrativas, com vistas a um processo de aperfeiçoamento e reformulação contínuos das mesmas, tendo em conta interesses individuais, regionais e nacionais, especialmente nos Estados Unidos. A escola deveria ser eficaz o suficiente para alcançar as metas exigidas pela economia. Nota-se, assim, a influência da racionalidade instrumental no processo avaliativo. Pode-se dizer que o campo da avaliação foi ampliado neste período, pois a avaliação de rendimentos dos alunos articulou-se às questões dos currículos e programas. Assim, a avaliação surge como um instrumento importante para exercer o mecanismo de controle e seleção, conforme a lógica utilitarista.

Nas palavras de Dias Sobrinho (2003a, p. 21), a avaliação "se torna mais operativa e centrada nos objetivos educacionais previamente elaborados, que operam como organizadores de todo o processo de ensino e de avaliação [...]". A pedagogia por objetivos e a avaliação a ela associada continuam se atualizando e se manifestando em diversas modalidades como, por exemplo, a ***accountability*** (responsabilidade, obrigação, dever) muito praticada atualmente por governos e suas agências avaliadoras pela função de classificação e regulação. A autora Penna Firme (1994) caracteriza a avaliação nesse segundo período como **descritiva**. Ela

também passou a ser vista como um modo de crítica e discussão dos modelos educacionais e também das próprias instituições (DEPRESBITERIS, 1989; LUCKESI, 2002; POPHAN, 1983).

A avaliação escolar, baseando-se na análise do rendimento escolar a partir de objetivos explícitos, adquire uma perspectiva muito objetiva, na obra que Ralf W. Tyler e Smith escreveram, intitulada "Estudo dos Oito Anos". Fundamentado na idéia de controle do ensino e da aprendizagem, da capacidade científica de predizer e regular o comportamento do educando, eles introduzem aos testes já existentes novos procedimentos avaliativos, como por exemplo, a ficha de registro de comportamentos e escala de atitudes. Para Tyler e Smith a "avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos". (TYLER apud SAUL, 1995, p. 27).

Para Tyler e Smith a avaliação se fixava em três aspectos básicos: o estudante, a sociedade e o conteúdo, incluindo neste estudo a filosofia e a psicologia como filtros de julgamento dos comportamentos dos alunos, os quais devem ser comparados com padrões esperados. De acordo com Depresbiteris (1989) eles dividiam a avaliação em dois momentos. No primeiro ela julgava os comportamentos, com o imperativo de modificá-lo e no segundo momento eles acreditavam que a avaliação não poderia ser realizada de uma única vez, mas em várias, para que pudessem identificar as mudanças que ocorria durante o processo.

Apesar dos educadores perceberem que o modelo de avaliação imposto pela teoria de Tyler deixasse a desejar, principalmente pelo fato de que suas metodologias eram de caráter seletivo e não auxiliavam muito no processo de ensino, eles continuaram utilizando as técnicas impostas por esse conceito de avaliação em sua prática pedagógica. O modelo de avaliação escolar era reprodutivista (DEPRESBITERIS, 1989), pois havia um controle do planejamento curricular, onde os objetivos não eram centrados nos alunos, mas sim nos conteúdos, semelhante ao controle de produção que o Taylorismo havia instituído na linha de produção das indústrias.

Essas abordagens se apoiavam na perspectiva objetivista de produção do conhecimento, utilizando termos que se caracterizavam em medir quantitativamente a aprendizagem, avaliar realizando um juízo sobre as respostas dos alunos nas diversas situações proporcionadas para aprendizagem, testar utilizando instrumentos que registrassem momentos específicos da aprendizagem e valorizar os temas que haviam sido interiorizados.

O **terceiro período** da avaliação**, ou terceira geração** denominada **era da inocência,** que na periodização de Stuffebeam e Shinkfield compreendeu a época que vai de 1946 a 1957, Dias Sobrinho (2003a, p. 21) destaca um importante trabalho de Tyler denominado ***Basic Principles of Curriculum and Instruction*****,** publicado em 1949. Com este trabalho a concepção de avaliação de Tyler se sistematizou e ganhou projeção (SOUSA, 1986), onde ele expressa a concepção de avaliação por objetivos, muito difundida em nossos dias, pois apresenta a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino, oferecendo informações quanto ao desempenho dos alunos face aos objetivos esperados, possibilitando verificar se as experiências de aprendizagem, que foram prevista e executadas, estão favorecendo o alcance dos resultados desejados.

Um ano antes de Tyler lançar seu livro, ***Basic Principles of Curriculum and Instruction*****,** em 1948 se reuniu em Boston uma convenção da Associação Norteamericana de Psicólogos, com o intuito de estudar a avaliação numa perspectiva mais compreensiva e dar uma melhor definição para os termos usados para avaliar. Vários professores e investigadores realizaram trabalhos referentes à linguagem dos objetivos educacionais, com o objetivo de elucidar melhor sua classificação, formulação e análise. Como resultado, surgiu em 1956 a obra Taxonomia dos Objetivos da Educação e domínio cognitivo, elaborada por Benjamim Bloom, tornando-se uma referência fundamental para todos os educadores.

O **quarto período, ou quarta geração** da avaliação vai de 1958 a 1972 e ficou conhecido como **realismo** e se caracteriza no dizer de Dias Sobrinho (2003a), em intensa mobilização no campo da avaliação. Três práticas de avaliação importantes se evidenciam no quarto período. Um dos fatores que influenciou as mudanças foi a proposta do senador Robert Kennedy em 1965. "A avaliação passou ser parte obrigatória da educação e, mais tarde, dos programas sociais federais". (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 22).

No primeiro momento observou-se a extensão da avaliação como prestação de contas, ou ***accountability,*** pois a escola deveria prestar contas de seus serviços aos pais. No segundo caso, os avaliados são alunos, professores, escolas, conteúdos, metodologias, estratégias de ensino, etc. Neste modelo, além do enfoque quantitativo e positivista também são utilizados enfoques ditos naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos. O terceiro caso associa-se às proposições de Cronbach, 1963, cuja idéia era avaliar os programas durante o seu desenvolvimento e tomar as decisões que possibilitassem as necessárias correções. As

proposições de Scriven, 1967, reforçam a idéia de avaliação para tomada de decisões para melhorar os cursos/programas, para organização dos alunos e regulação administrativa propondo uma clara distinção entre funções e objetivos da avaliação (Dias Sobrinho, 2003a).

Mager (DEPRESBITERIS, 1989 e SOUSA 1986), foi outro pesquisador que contribuiu com novos conceitos no campo da avaliação, diferenciando avaliar, medir e testar. Para ele medir faz parte de um processo que determina a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou uma pessoa, avaliar é um ato comparativo entre uma medida e um padrão que emite julgamento sobre a comparação e testar é um processo para medir características com itens de verificação e itens de diagnóstico. Para Mager item de verificação é aquele que determina se um padrão chegou ou não a ser alcançado e item de diagnóstico é aquele que mostra ao avaliador porque o padrão estipulado na avaliação não foi alcançado.

Cronbach em 1963 (DEPRESBITERES, 1989), complementou o conceito de Mager, definindo avaliação como sendo um processo que visa a coleta de dados e utilização das informações como recurso na condução tomada de decisões sobre programas educacionais. Para Cronbach o processo avaliativo não era visto como um fato isolado, mas uma forma de aperfeiçoar o currículo e determinar a validade do sistema de ensino como um todo. Cronbach também "propunha uma superação da idéia de que os objetivos são os organizadores da educação. Para ele, a avaliação deve se orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva. As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação" (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 22).

O **quinto período da avaliação** é o do **profissionalismo**, com construção teórica propondo novos modelos de avaliação. Ele se constitui numa ampliação do campo, pois a avaliação, a partir dos anos 70, passa a ser um objeto de estudo (meta-avaliação) além de ser uma área de práticas variadas. Dias Sobrinho (2002, 2003a, 2003b) considera o ano de 1965 um divisor de águas. Neste ano, foi promulgada, nos EUA, a Lei sobre a Educação Primária e Secundária enfatizando os problemas dos alunos que chegavam à escola com desvantagens sociais e educacionais. O senador Robert Kennedy propõe, então, a obrigatoriedade da avaliação dos programas destinados a esses alunos. Posteriormente, essa medida torna-se obrigatória a todos os programas sociais e educativos norte-americanos. Essa ação coloca a avaliação em posição de centralidade provocando sua profissionalização.

A avaliação começa, então, a ser praticada de modo profissionalizado, com revistas, prêmios, organizações e padrões, com cursos de formação em avaliação, congressos, seminários, aumentando sua visibilidade para além das salas de aula e das próprias instituições educacionais.

A ênfase da avaliação muda de enfoque: dos objetivos para a tomada de decisões. Questiona-se o paradigma positivista enquanto surgem os enfoques qualitativos. Porém isso não significa desaparecimento da avaliação por objetivos que ainda é uma pratica marcante e persistente. Indica apenas a ampliação e complexidade de sua área de atuação. Os destaques do período ficam por conta do aumento e melhoria da comunicação, formação/titulação de avaliadores, cooperação entre organizações avaliadoras, a melhoria da comunicação entre os grupos partidários da qualidade ou quantidade. A avaliação é agora caracterizada como **juízo de valor**.

A ampliação do campo da avaliação ocorre com o acolhimento de estudiosos de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, sociólogos, filósofos, antropólogos entre outros, que colocam o foco do respectivo trabalho no processo de avaliação. A avaliação deixa de ser responsabilidade de especialistas em testes, originários da psicologia e deixa, também, de ser monodisciplinar, tornando-se pluralista, em suas concepções, métodos, objetivos, dentre outras aplicações.

O período entre meados da década de 1060 até início da década de 1980, é caracterizado pela inserção dos métodos qualitativos na avaliação. Nota-se, então, a presença de mecanismos de participação de negociação. Prevalece, também, a idéia da avaliação dando oportunidade e autonomia a todos interessados em participar do seu processo. Dentro deste contexto surgem novas perspectivas que trazem à tona o sentido ético e político da avaliação e sua relação com as questões do poder.

Dias Sobrinho (2003a, p. 23), chama atenção para dois aspectos importantes: o aparecimento das abordagens qualitativas em função de problemas na educação norte-americana de negros e das minorias, nos anos sessenta; a forte militância e mudanças sociais ocorridas nesse mesmo período. Tratando das abordagens qualitativas, o autor afirma que elas “ganharam adesões em virtude de seu potencial para apreender os sentidos dos tumultos sociais e de dar oportunidade às manifestações e perspectivas das populações mais desfavorecidas”.

Portanto, a assunção da abordagem qualitativa na avaliação representa o rompimento do vínculo exclusivo com a psicologia e a incorporação de fenômenos de outras dimensões sociais, de outros objetos de estudo, de várias tendências e metodológicas, de outras áreas de conhecimento, como por exemplo, das disciplinas sociais como a antropologia, filosofia, fenomenologia, etnografia, economia, administração, dentre outras. Ao tornar-se obrigatória a avaliação de todos os programas sociais e educativos norte-americanos, a avaliação se transforma, muda de qualidade e se profissionaliza, inclusive com a criação de escolas de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 23).

A profissionalização e ampliação da avaliação possibilitaram o desenvolvimento de novos modelos de avaliação, mas também a anexação das contradições/disputas das novas área/conhecimentos incorporados. Negociação, participação e métodos qualitativos ganham, então, grande importância com grupos diferenciados que produziram diferentes perspectivas: autonomizante, crítica, de decisão, responsiva, pluralista, democrática. Dias Sobrinho (2002, p. 24), afirma que:

> [...] Obviamente, essas novas perspectivas de caráter mais qualitativo e democrático trouxeram à tona, de forma muito clara, o sentido ético e político da avaliação e portanto sua vinculação estreita com as questões de poder.
> A avaliação já não é mais monodisciplinar, tampouco tão estreitamente tributaria da psicologia. Tornou-se pluralista, tanto no que se refere a concepções, quanto a métodos, enfoques, objetivos, interesses e destinatários.

Esses novos modelos surgiram conflitos e disputas, principalmente entre grupos que defendem as abordagens quantitativas ou qualitativas, nos anos 1970. Essa disputa decorre das diferenças entre os paradigmas adotados em cada corrente, nos diferentes modos de conceber o mundo, nos diferentes níveis de cientificidade que se atribuem a cada uma das abordagens. Disputa que atualmente já tem importância menor, dada a possibilidade de complementaridade no emprego conjunto das duas abordagens.

Após o término da 2ª Guerra Mundial constituiu-se um novo modelo de Estado norte-americano, o Estado intervencionista ou de Bem-Estar social, que vigorou até os anos oitenta. Ele representava a união social entre o trabalho e o capital. Neste modelo de governo, o cidadão podia aspirar melhores condições de educação, saúde, seguridade social, salário e moradia. Este modelo de governo tinha função de regulador social, ou seja, de proporcionar o

ajuste da economia e da política. Essa situação fez com que a avaliação assuma como alvo os programas, os processos de implementação de determinados programas sociais.

A educação no Estado de Bem-Estar social deveria corresponder à demanda social, pois o Estado era agente de financiamento das condições para garantir o atendimento a esta demanda que se ligava diretamente às necessidades da indústria e da produção. Desse modo, neste período, a avaliação foi praticada como instrumento de obtenção de dados que serviriam como parâmetros para julgamento das políticas públicas implementadas (DIAS SOBRINHO, 2003a), facilitando, assim, a profissionalização do campo da avaliação. Portanto, as décadas de sessenta e setenta foram fortemente influenciadas pela crença liberal de que os problemas identificados pelas ciências sociais seriam resolvidos por meio de políticas alimentadas por inversões de dinheiro sendo papel da avaliação identificar a eficiência destas políticas.

Porém, mesmo com o aparecimento das abordagens qualitativas, de meados dos anos 60 até os anos 80, predominou o paradigma positivista e suas decorrentes idéias: gerencialismo, objetivismo, mensuração, quantificação, relação custo/beneficio, eficiência, eficácia, controle, qualidade, com maior prestígio, portanto, para os modelos de análise de sistemas, decorrente da política norte-americana relacionada ao **Estado de Bem-Estar social**.

Com a disseminação da crença liberal de que pela avaliação poderiam ser superados os problemas sociais, para avaliar programas sociais postos em prática, foram criados órgãos públicos, a cargo de economistas e militares, que desenvolveram trabalhos com ênfase em posturas positivistas e pragmáticas, e geraram metodologias entre as quais se destaca o Sistema de Planejamento, Programas e Orçamento (PPBS) largamente utilizado nos Estados Unidos no governo Johnson (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 27). Países europeus como França e Inglaterra, com interesse em conferir mais racionalidade ao orçamento, importaram esses modelos de avaliação, abandonados alguns anos mais tarde. Ainda que com pelo menos uma década de defasagem, esses modelos foram exportados para diferentes continentes e países, inclusive o Brasil, e os princípios de racionalidade técnica, instrumental, economicista, e as exigências de inspeção financeira ainda hoje orientam as práticas avaliativas em muitos deles.

A crise do petróleo ocorrida na década de setenta, coloca em xeque o Estado do Bem-Estar social. A elevação das taxas de inflação e as baixas taxas de crescimento provocaram uma forte recessão no mundo capitalista avançado. Esta crise do modelo econômico deu forças para as idéias neoliberais que defendiam uma nova configuração estatal de modo a ser

capaz de romper o poder dos sindicatos, exercer um grande controle do dinheiro e diminuir gastos nas áreas sociais.

As medidas de ajustes estrutural e fiscal modificaram as políticas econômicas e sociais, reordenando as atividades estatais a partir da sua descentralização, ou seja, o mercado e a comunidade absorveram responsabilidades do Estado. O Estado interventor assume uma condição de regulador conforme os critérios de eficiência, competitividade e qualidade advindas do mercado.

O Estado deixa de ser fonte geradora de benefícios e serviços para a superação dos problemas sociais e passa a ter um papel controlador e fiscalista, prevalecendo, assim, a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que provocou cortes financeiros e o rebaixamento da fé pública.

O impacto causado pelas políticas neoliberais pode ser visto nas seguintes ações: reformas do estado; privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais; abertura de mercados; redução de encargos sociais relativos aos assalariados, tanto por parte do poder público quanto das empresas privadas; informatização dos processos decisórios e produtivos; busca de qualidade total nos produtos e nos programas sociais; trabalhos flexíveis ou despadronização dos contratos no que tange ao tempo, lugar e salário; despadronização e flexibilização da produção entre outras. Agora, quem demarca as fronteiras físicas, políticas, econômicas, sociais e culturais entre os países é o mercado, caracterizando fortemente a transição da postura do Estado interventor para a postura do Estado Avaliador.

Portanto, as teorias neoliberais provocaram a alteração do modelo de intervenção estatal na sociedade, causaram a globalização das relações comerciais e o desenvolvimento de tecnologias de comunicação e informação, transformando o mundo em uma "aldeia global". Surge, assim, uma nova visão de educação. Nas últimas décadas do século XX, a educação adquire a responsabilidade de inserir indivíduos no mercado de trabalho e aumentar a competitividade. Neste contexto surge a idéia de que os estudantes necessitam desenvolver determinadas competências para poder ***"competir no mercado de trabalho".*** Estas competências são padronizadas de acordo com a empregabilidade, atendendo a demanda do capital. É conferida, também, à educação, uma função política: ser fonte de mobilidade social. Desse modo, a missão atribuída à educação é a de "promover e aumentar a competitividade dos norte-americanos no mercado internacional" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 31).

As reformas educacionais ocorridas neste período foram fundamentadas no paradigma econômico que apresenta os seguintes princípios: descentralização, redução de gasto público, aumento da eficiência dos serviços oferecidos, maior proximidade com as culturas locais, liberalismo econômico, modernização, aceleração da produção do conhecimento científico. Estas propostas contaram com o apoio das agências financiadoras internacionais. Este conjunto de medidas tinha o objetivo de melhorar o "capital humano" para que ele adquirisse condições de competir no mercado internacional.

Na década de oitenta, foram elaboradas reformas educacionais cujo princípio básico era o gerencialismo eficiente, a privatização, a produtividade, a seletividade, os interesses e a satisfação do consumidor que caracterizam a educação com a cultura de empresa. Essas proposições reforçam as idéias de Enguita (1989) e Freitas (2001), anteriormente mencionadas, sobre a escola como instituição que não foge às regras da sociedade em que está inserida.

Dias Sobrinho (2003a e 2003b); afirma que, conforme a **racionalidade neoliberal** vai dominando o cenário mundial, processo desencadeado especialmente após a crise do petróleo de meados dos anos 1970 que trouxe em seu bojo drásticos cortes nas áreas sociais, esse novo paradigma, que vem substituir o do Estado de Bem-Estar social, em diferentes tempos e espaços, vai engendrando um novo tipo de **Estado Avaliador**. A avaliação, afinal, não tem a força que as idéias liberais apregoavam.

Assim, o foco das ações estatais que eram de provimento de benefícios e serviços, incluindo a avaliação da eficácia dessas ações, muda para o de avaliador no sentido de fiscalização, controle e racionalidade orçamentária. Dissemina-se, por intermédio dos governos, em acordo com o mercado que se encontra em processo de reorganização das forças capitalistas, a ideologia da eficiência, do Estado mínimo, da importância das competências e habilidades individuais, ou seja, uma nova cultura privatista, gerencialista, fiscalista e reguladora em substituição às idéias liberais democráticas e pluralistas baseadas na igualdade de qualidade para todos. Desloca-se novamente o foco da avaliação: de prestação de contas para o cumprimento de obrigações/ obtenção eficiente de resultados. Avaliação como accountability com a nova ideologia que agora domina o mercado – da eficiência – e com critérios de qualidade definidos não pelos educadores, mas sim pelos administradores centrais por meio de seus tecnocratas – é o **modelo tecnoburocrático** de avaliação.

Esse modelo de avaliação na forma de accountability domina a Inglaterra e os Estados Unidos nos anos 1980, respectivamente nos governos de Thatcher e Reagan cujas prioridades eram "recuperar o rígido controle sobre as contas públicas, o que passava pelo descomprometimento do Estado com os gastos em políticas sociais" (DIAS SOBRINHO, 2002, p.30). A avaliação torna-se então accountability (responsabilização) e assessment (verificação de rendimentos) – por exemplo, os testes padronizados e os exames nacionais, que também aparecem no Brasil com pelo menos uma década de defasagem.

Essa espécie de alternância entre princípios mais democráticos ou mais reguladores, que se observou, por exemplo, nos Estados Unidos, com Kennedy/Johnson, Reagan, Clinton, Bush, não escondem, entretanto, as fortes orientações que se mantém em todos eles que se relacionam à "obrigação da educação em torno das metas econômicas, da formação profissional segundo as exigências do mercado, da competitividade internacional" (DIAS SOBRINHO, 2002, p.31), reforçando as teses sobre escolas capitalistas defendidas por Enguita (1989) e Freitas (2001), já mencionadas anteriormente. E esses processos também vão ocorrendo em outros países, em diferentes tempos, conforme a demanda e domínio do modelo capitalista de produção/organização social. Nesse sentido, os organismos internacionais e intergovernamentais tem função importante na disseminação da ideologia e dos modelos educacionais e, conseqüentemente, no desenvolvimento da avaliação.

3.3 Conceitos, Princípios e funções da avaliação: Testar, Medir e Avaliar

Não poderíamos continuar a teorizar sobre a avaliação da aprendizagem, sem definirmos antes os termos testar, medir e avaliar. Ao tratar da avaliação do processo ensino-aprendizagem, Haydt (2003, p. 09 - 10), faz a seguinte pergunta: Afinal, **qual a diferença entre testar, medir e avaliar**? O autor responde da seguinte forma:

> ***Testar*** significa submeter a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc), através de situações previamente organizadas, chamadas testes. Atualmente os testes são empregados em larga escala na educação. [...]

> ***Medir*** significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medida, tais como o metro, o quilo, o litro, unidades de tempo (horas, minutos, segundos, meses, anos) etc. O resultado de uma medida é expresso em números, daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito. [...]
> ***Avaliar*** é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos através desses instrumentos devem ser interpretados em termos de avaliação".

Para Soares, (2002, p. 111), "Medir é uma necessidade imposta pela sociedade moderna. É impossível viver hoje sem uma síntese, frequentemente oferecida pela mensuração da quantidade de interesse" [...] "Antes de medir é preciso decidir o que medir".

Com essas definições é possível verificar que geralmente o termo avaliação vem sempre associado a outros como exames, notas, sucesso e fracasso, promoção e repetência e que estes "termos" são usados em nosso cotidiano, tanto nas escolas como no dia-a-dia da sociedade contemporânea. Isso nos leva a crer que a concepção pedagógica da avaliação assume dimensões muito mais amplas, pois a atividade educativa não tem como meta dar notas, mas fazer com que os objetivos propostos possam mudar o comportamento dos alunos. A avaliação entra nesse contexto justamente para verificar em que medida esses objetivos estão sendo alcançados, possibilitando ao aluno continuar no processo de aprendizagem. (HAYDT, 2003, DIAS SOBRINHO, 2002 e 2003a).

Dessa forma podemos ver que testar, medir e avaliar não são sinônimos, mesmo que seus significados se justaponham. Apesar de não serem sinônimos eles se completam, pois a diferença se refere a amplitude de seus significados. Para Haydt, "medir é um termo mais amplo que testar, pois os testes constituem uma das formas de medida" e "avaliar apresenta um conceito mais amplo que os outros dois", pois para avaliar utilizamos tanto dados quantitativos quanto qualitativos.

Na figura 4 a seguir, esquematizada por Haydt (2003, p. 10), é apresentado a distinção/definição dos termos: **testar, medir e avaliar:**

Figura 4: Distinções entre os termos testar, medir e avaliar

Testar
Verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes.

Medir
Descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo.

Avaliar
Interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.

Com a definição desses termos será mais fácil compreendermos também a definição de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, listamos a seguir uma relação com o nome dos autores que têm atuado nos meios educacionais no Brasil. Em seguida apresentamos um quadro com a definição de avaliação para cada um deles. Esses autores são mencionados como referência e subsídios para que possamos compreender melhor como eles explicitaram o assunto.

Quadro 2: Procedimentos de avaliação indicados pelos autores considerados neste estudo. Quadro adaptado de Sousa, Zákia; 1986, pág. 35.

1º TYLER, R. W. (1930/80)	2º) BLOOM, HASTINGS e MADAUS (1940/80)	3º TABA, H. (1950/60)	4º) AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1960/90)	5º GRONLUND, N. E. (1970)
"O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos. Em outras palavras, com os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante. A avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comporta-mento estão realmente ocorrendo".	"Avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medidas elas ocorrem. Inclue uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde".	"Avaliação é um processo que visa modificar a conduta dos estudantes: estas mudanças constituem os objetivos da educação. A avaliação é o processo de determinar em que consistem estas mudanças e de estimá-las com relação aos valores representados nos objetivos, para descobrir até que ponto se atinge os objetivos da educação. Avaliação é parte integrante da elaboração do currículo que começa com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece em que medida estes foram alcançados".	"Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenche um conjunto particular de objetivos educacionais"	Avaliação "é um processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem. Avaliação pode ser definida como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nesta definição. Primeiro, note que avaliação implica num processo sistemático, o qual omite observações casuais, não controladas dos alunos. Segundo, avaliação sempre pressupõe que objetivos educacionais sejam pré-viamente identificados. Sem a determinação prévia dos objetivos é impossível julgar a extensão do progresso. Avaliação inclui julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento do aluno".

6º **POPHAM, W. J.** **(1970)**	7º **RAGAN, W. B.** **(1970)**	8º **SCRIVEN, M.** (1970-2000)	9º **STUFFLEBEAM, D.** (1971-2000)
"Avaliação Educacional consiste em apreciações de mérito concernentes ao fenômeno educacional. Mérito educacional é a determinação do valor ou, significa dizer que é bom aquilo que estamos avaliando. Avaliação pode ser considerada como o ato de aferir através de comparação do resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional, com um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados)".	"O termo avaliação refere-se à coleta de extensa evidência quanto às habilidades, status e problemas das crianças, mediante processos formais e informais. Inclui também o processo de organizar e interpretar esses dados para dar uma descrição compreensiva da criança, tendo em vista os antecedentes de sua experiência educacional".	"Avaliação é uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos e coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios".	"A avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. Ele enfatiza o caráter processual da avaliação, sendo que esse processo inclui três fases: delinear, obter e fornecer informações. As informações obtidas devem ter como critério básico a utilidade, visando orientar a tomada de decisões".

3.4 Conceitos de Avaliação para os Autores Pesquisados

1º - Avaliação para Ralph W. Tyler (1902 a 1994)

De acordo com a autora Haydt (2003, p. 11), para Tyler a avaliação ocorria da seguinte forma:

> [...] o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. (...) Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante –, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Tyler nesta definição enfatiza o caráter funcional da avaliação, pois ela se processa em função dos objetivos previstos. Ainda para ele "avaliar consiste em obter evidências sobre as mudanças de comportamento ocorridas no aluno, em decorrência da aprendizagem, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados para conseguir esses dados". (HAYDT, 2003, p. 12). A obra de Tyler e Smith intitulada "Estudo dos Oito Anos", influenciou a

análise do rendimento escolar a partir de objetivos explícitos. Nesta obra os autores acrescentaram aos testes já existentes novos modelos de avaliação, tais como fichas de registro de comportamento dos alunos, escala de atitudes, dentre outros. Um dos objetivos deles também era obter informações sobre o rendimento escolar do aluno no decorrer do processo de sua aprendizagem, tendo como parâmetro os objetivos curriculares. (DEPRESBITERIS, 1989; POPHAN, 1983; VIANNA,1989).

A avaliação por objetivos proposta por Tyler influenciou a educação no Brasil principalmente no final das décadas de 1960 e 1970, com a tendência tecnicista de pensar educação. O livro publicado por Tyler em 1949 intitulado ***Basic principles of curriculum and instruction****,* foi largamente difundido entre os brasileiros, mesmo antes de ser traduzido, em 1974. Ao se referir a este livro de Tyler, os autores Sousa e Alavarse (2003, p. 73), enfatizam que:

> Nesta obra, o autor expressa a concepção de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos face aos objetivos esperados, possibilitando que se verifique em que medida as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados.

Fazendo uma analise da teoria de Tyler, sobre a abordagem comportamental da aprendizagem e como ela fornece subsídios para medir, controlar e avaliar, associada com os objetivos, Giroux (1983, p. 64), afirma que:

> Sua abordagem comportamental da aprendizagem fornece ‘passos’ muito bem definidos para medir, controlar e avaliar a ‘experiência’ de aprendizagem’ em associação com objetivos predefinidos. Nessa perspectiva, não há preocupação com os princípios normativos que governam a seleção, a organização e a distribuição de conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito. Não há qualquer interesse pelas formas através das quais os princípios estruturais do currículo escolar e das práticas sociais de sala de aula articulem-se com aqueles processos sociais capitalistas que caracterizam a sociedade mais ampla.

2º - Avaliação para Benjamim S. Bloom (1913-1999), **J. Thomas Hastings e George F. Madaus**

Para Bloom, Hastings e Madaus (DIAS SOBRINHO, 2003a), a aprendizagem é concebida como objeto central da avaliação. Eles acreditam também que é necessário avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais que abrange todo o processo. De acordo com a autora Haydt (2003, p. 13), ao comentar a clássica obra de Bloom, Hastings e Madaus, Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar, ela afirma que eles acreditavam que:

> A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino.
> A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro escrito final.
> A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada.
> A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.
> Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais. (HAYDT, 2003, p. 8)

E a conclusão de Haydt (2003, p. 13) é que a concepção de avaliação de Bloom, Hastings e Madaus é muito abrangente. Para a autora, no conceito deles "a avaliação é um método, um instrumento; portanto, ela não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso, e como tal dever ser usada". E ela termina afirmando que eles "dão ênfase especial à avaliação como forma de controle de qualidade, isto é, como um meio para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem".

É por isso que ao analisar a avaliação de acordo com as teorias de Bloom, Hastings e Madaus, o autor Dias Sobrinho (2003a, p. 25), afirma que para eles:

> Avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medidas elas ocorrem. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde.

Ainda de acordo com Sousa (1986) as teorias de Bloom, Hastings e Madaus, exigiam uma avaliação que deveria ocorrer desde o início até o final do trabalho que se

desenvolve com o aluno, de maneira que venha a atender todas as fases do desenvolvimento escolar, fornecendo ao professor e aos alunos informações necessárias para a tomada de decisão e progresso com relação aos planos a serem desenvolvidos com os alunos individualmente ou em grupos, além de mostrar as deficiências na estrutura do ensino, possibilitando a introdução de reformulações necessárias e classificar os alunos de acordo com o nível de aproveitamento obtido.

Para Dias Sobrinho (2002, p. 107), “Madaus diz que uma tradição de exames acaba definindo o currículo, acaba congelando os currículos, induzindo não só os conteúdos, mas também as formas de ensinar e aprender e de conceber essa relação”.

3º - Avaliação para Hilda Taba (1902–1967)

Para Hilda Taba avaliação é um processo que visa modificar a conduta dos estudantes. Para ele estas mudanças constituem os objetivos da educação. A avaliação também é o processo que determina como estas mudanças vão ocorrer em relação aos valores representados nos objetivos, para descobrir até que ponto eles foram alcançados. A avaliação é parte integrante da elaboração do currículo que começa a ser idealizado com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece em que medida estes foram alcançados. Portanto ela pressupõe um julgamento que implica em apreciar o grau de satisfatoriedade dos resultados obtidos, em função dos esperados. (SOUSA, 1986),

A característica entre medir e avaliar para Hilda Taba acontece da seguinte forma: A medida é apenas uma parte da avaliação que se refere ao processo de se obter uma representação quantificada de certa característica, tal como certos tipos de rendimento ou atitudes desenvolvidas nas escolas. No entanto, Taba acredita que a avaliação é interdependente da medida, apesar de afirmar que ela dependa da medida, mas que sua abrangência é muito maior. A avaliação se desenvolve através dos objetivos propostos, através da descrição dos comportamentos, do desenvolvimento e emprego de diversas maneiras de obter evidências acerca das mudanças que se reproduzem nos alunos e da utilização da informação obtida com relação ao progresso positivo ou negativo, com o intuito de melhorar o currículo, o ensino e as orientações deles provindas. (SOUSA, 1986).

Para que a avaliação aconteça Taba apresenta os seguintes pressupostos norteadores: O programa de avaliação deve ser compatível com os objetivos, deve ser amplo de forma a permitir avaliar objetivos de vários níveis de complexidade, deve ter unidade de juízo avaliativo; Os resultados da avaliação devem ter força de diagnóstico, permitindo distinguir os níveis de rendimento, os acertos e deficiências tanto nos processos como no produto final; Os instrumentos de avaliação devem medir com precisão a conduta especificada no objetivo; A avaliação deve ser um processo contínuo e parte integral da evolução do currículo e do ensino; Deve também haver cooperação em todas as etapas da avaliação, principalmente para formulação e clareza dos objetivos que só podem ser atingidos plenamente por meio de uma ação combinada em várias matérias e em diversos domínios da atividade escolar. (SOUSA, 1986).

Para Taba os comportamentos previstos nos objetivos devem ser avaliados. A avaliação atua como diagnóstica, fornecendo informações sobre as diferenças de rendimento entre estudantes considerando-os individualmente. Na função retroinformadora a avaliação deve atuar proporcionando evidências que possam ser utilizadas para qualificar ou informar mais adequadamente todo o processo de ensino. (SOUSA, 1986).

4º - Avaliação para David P. Ausubel (1918-1997), **Joseph D. Novak** (XIX - atual) **e Helen Hanesian**

Para Ausubel, Novak, e Hanesian o ato de avaliar implica em fazer um julgamento de valor ou mérito e a avaliação se desenvolve em etapas que têm como função decidir os resultados da aprendizagem, estruturar o processo instrucional, determinar e avaliar o grau de progresso em relação aos objetivos propostos e utilizar as informações obtidas durante o processo de ensino e aprendizagem possibilitando mudanças ou uma redefinição nos objetivos propostos.

Ainda para Ausubel, Novak, e Hanesian a avaliação deve ser feita através de testes periódicos padronizados, avaliações dissertativas e da observação dos trabalhos realizados. A avaliação deve acontecer antes, durante e no fim do processo, enfatizando que as funções da avaliação devem ser diagnósticas e retroinformadora. A aprendizagem do aluno deve ser vigiada,

para que se possa corrigir, esclarecer e consolidar o aprendizado. Para tanto o estudante deve revisar os conteúdos antes de realizar a avaliação, estimulando também a auto-avaliação, para que ele possa ver seu próprio ritmo e tomar decisões quanto a avaliação externa que é feita dele. (Sousa, 1986).

De acordo com Rabelo (2000, p. 61), a teoria de Ausubel tem vários pontos fortes. Ele afirma que:

> A idéia central na teoria de Ausubel é o que ele define como ***aprendizagem significativa*** que é um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente da estrutura de conhecimento de um indivíduo. [...] Esta 'aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, não literal, uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder.

Falando sobre a aprendizagem do aluno, o próprio Ausubel apud Rabelo, (2000, p. 62), afirmou: "Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece." E ele acrescenta: "Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos".

5º - Avaliação para Norman E. Grounlund

Para Grounlund a avaliação é um processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem e ela pode ser definida como um processo sistemático que determina se os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Para Grounlund (1971, 1974, 1975), há dois aspectos importantes no ato de avaliar: o primeiro se refere a um processo sistemático que omite observações casuais, não controladas dos alunos. O segundo é que a avaliação sempre pressupõe que os objetivos educacionais sejam previamente identificados, sendo impossível fazer um julgamento do progresso do aluno sem que haja antes a determinação prévia dos objetivos.

Grounlund, afirma que a avaliação inclui descrições qualitativas e/ou quantitativas, além de fazer julgamento de valor quanto a desejabilidade do comportamento do aluno, sendo, portanto, um termo bem mais abrangente que medida, que se limita a descrever a quantitativamente o comportamento do aluno. Ainda para ele, a avaliação determina e clarifica o que deve ser prioridade no processo de avaliação, devendo ser aplicada através de técnicas de avaliação selecionadas em função dos propósitos desejados, tendo a preocupação de verificar se as técnicas utilizadas são de fato adequadas ou não.

Para Grounlund (SOUSA, 1986), as técnicas são classificadas em três tipos: O primeiro tipo é o teste, composto de tarefas que são usadas para medir uma amostra do comportamento do indivíduo em um determinado tempo. Ele pode ser oral e escrito; informal e padronizado; dissertativo e objetivo e diagnóstico verbal e não verbal. O segundo tipo é o auto relato, onde o indivíduo informa sobre si mesmo. O auto relato geralmente é realizado através de entrevista ou questionário. O terceiro e último tipo de técnica é a observação, que visa observar numa variedade de situações o comportamento do aluno.

Dessa forma a avaliação passa a ser entendida como sendo um meio para um fim e não um fim em si mesma, de modo que os resultados dos testes devem ser utilizados para aperfeiçoar a aprendizagem e a instrução, comparar os alunos, fornecer informações para tomada de decisões, verificando o progresso que o aluno teve, aperfeiçoando o ensino e aprendizagem.

6º - Avaliação para W. James Popham

Para Popham (1977, 1978, 1983), a avaliação educacional consiste em apreciações de mérito concernentes a qualquer fenômeno educacional e o mérito significa a determinação do valor do que é avaliando. Avaliação pode ser considerada como o ato de aferir através de comparação, o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional, um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados). A avaliação atua para retroinformar o processo de ensino e para julgar o valor de uma iniciativa educacional, um curso ou um procedimento de ensino, fornecer a base para a tomada de decisões, melhorar a

seqüência do ensino e para apreciar o valor de uma seqüência de ensino completa em comparação com outras seqüências competidoras. (SOUSA, 1986).

7º - Avaliação para William. B. Ragan

Para Ragan (1973), o termo avaliação refere-se à coleta de extensa evidência quanto às habilidades, status e problemas principalmente das crianças, mediante processos formais e informais. Inclui também o processo de organizar e interpretar esses dados para dar uma descrição compreensiva do educando, tendo em vista os antecedentes de sua experiência educacional. Para ele a avaliação é um procedimento descritivo e interpretativo e não expressa a idéia de julgamento. O aluno é visto por ele como sendo o objeto da avaliação. A avaliação é um termo mais incisivo do que medida, pois esta *[medida]* se restringe aos aspectos quantitativos da educação, ao passo que a avaliação inclui tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos. Além disso, na avaliação, os dados obtidos através da medida evoluem. (SOUZA, 1986).

Para Ragan (1973), a avaliação deve ser norteada por quatro pressupostos: O primeiro se refere aos processos que devem estar estreitamente relacionados aos objetivos e atividades do currículo; O segundo se refere ao próprio programa de avaliação que deve ser amplo; O terceiro se refere ao progresso do aluno, que deve ser contínuo e cooperativo e; o quarto se refere aos resultados da avaliação, que devem ser usados para o contínuo melhoramento do currículo.

Para ele a avaliação atua de forma diagnóstica, quando se preocupa com o que está acontecendo com cada criança, permitindo ao professor experiências educativas que atendam às suas necessidades de desenvolvimento. Como retroinformadora a avaliação fornece aos professores meios de avaliar métodos de ensino, livros e outros instrumentos do processo educativo, revelando os avanços que o programa escolar está obtendo no sentido da consecução dos objetivos aceitos, proporcionando uma base para o melhoramento contínuo do currículo, dando ao aluno oportunidade de avaliar seu próprio progresso educacional.

Ragan (1973) indica os seguintes procedimentos de avaliação: Testes padronizados: de inteligência, de aptidão verbal, de personalidade, dentre outros; provas

organizadas pelo professor; observação dos alunos, através de registro e interpretação da própria observação; entrevista com os alunos; exame dos produtos dos trabalhos produzidos pelos alunos; sociograma; entrevista com os pais e; questionários.

8º - Avaliação para Michel Scriven (1928 atual)

Para Scriven (1978), a avaliação é uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos e coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios. A autora Haydt (2003, p. 12), afirma que "de acordo com Scriven, é preciso avaliar não apenas o grau de consecução dos objetivos estabelecidos, mas também os próprios objetivos e as outras consequências não previstas". Foi Scriven que contribuiu para o melhor entendimento do tema destacando a diferença existente entre avaliação e mensuração, pois para ele a avaliação tem como objetivo apreciar o valor ou julgar, resultando dessa crença a importância que ele dá ao julgamento de valor ou de mérito.

Ele também contribuiu para o entendimento da distinção feita entre funções e objetivos, mostrando que os objetivos são invariáveis e as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas das decisões.

Foi Scriven quem fez a distinção entre ***avaliação diagnóstica,*** que acontece no inicio do processo, ***avaliação formativa,*** que acontece ao longo do processo de ensino e aprendizagem introduzindo mudanças e ***avaliação somativa,*** que se realiza ao final do processo com o intuito de se verificar os resultados obtidos. (DIAS SOBRINHO, 2003ª, SOUSA 1986).

O autor Dilvo Ristoff (2002, p. 122), afirma que:

> M. Scriven, em sua longa introdução no seu ***Evaluation Thesaurus,*** refere-se à avaliação como uma transdisciplina. Ele usa a analogia da avaliação com a eletricidade. A eletricidade vai para todos os locais, para todas as nossas casas, permitindo que inúmeras coisas aconteçam e que inúmeras funções sejam exercidas. Mesmo sendo uma área que instrumentaliza outras áreas, que é ancilar, nós precisamos de gente especializada em eletricidade, assim como precisamos de gente especializada em avaliação. A eletricidade como a avaliação, tem seu campo próprio de definição [...].

9º - Avaliação para Daniel Stufflebeam

Para Stufflebeam (1976), a avaliação é o processo de delimitar, obter e proporcionar informação útil para julgar possíveis decisões alternativas". (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 32). Com essa definição, Stufflebeam enfatiza o caráter processual da avaliação, incluindo nesse processo três fases: delinear, obter e fornecer informações. Para ele a avaliação possui duas finalidades básicas: auxiliar o processo de tomada de decisão e verificar a produtividade. Ele também afirma que a avaliação não deve ser identificada como medida, pois apesar da medida proporcionar "rigor e precisão à avaliação, é muito limitada e inflexível para satisfazer a amplitude de informações exigidas pela avaliação". (HAYDT, 2003, 12).

Para Stufflebeam "em função das decisões que devem ser tomadas e dos responsáveis por elas, a avaliação deve se estruturar em várias etapas: coleta, organização, análise e transmissão das informações úteis". (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 32).

Daniel Stufflebeam, Michel Scriven e outros participaram de um consórcio de doze universidades nos EUA, que ficou conhecido como ***"joint committee".*** De acordo com Ristoff (2002, p. 121), o ***"joint committee"*** adotou a seguinte definição para avaliação: "Avaliação é um estudo sistemático (a palavra sistemático aqui é fundamental) de identificação de mérito e valor".

3.5 Princípios Básicos, Funções, Modalidades e Propósitos da Avaliação

De acordo com Haydt (2003, p. 13 - 14), a avaliação é um ***processo contínuo e sistemático,*** não podendo ser esporádica, devendo ser planejada e acontecer num processo contínuo. Com esta visão, a avaliação acaba se inserindo num sistema mais amplo, denominado processo de ensino-aprendizagem, devendo ocorrer durante todo o processo, fornecendo um ***feedback*** para que se possa fazer a recuperação paralela ao mesmo tempo. Os princípios básicos

que norteiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem se dividem em três partes: ***Avaliação funcional, orientadora e integral.***

A ***avaliação funcional*** é a que se realiza em função dos objetivos, pois eles representam o elemento norteador da avaliação do ensino-aprendizagem. Através dela é possível verificar se os objetivos previstos estão sendo compreendidos pelos alunos, ou não.

A ***avaliação orientadora*** tem esse nome, pois visa orientar os alunos durante o processo de aprendizagem para que eles possam atingir os objetivos previstos, permitindo que conheçam seus erros e acertos, permitindo-lhes corrigir suas falhas.

A ***avaliação integral*** é a que analisa e julga todas as dimensões do comportamento, avaliando o aluno como um todo, incidindo sobre os elementos cognitivos, sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor.

Esses são os princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Haydt (2003, p. 14), esse processo sofreu mudanças, mas elas não ocorreram apenas nos métodos de ensino, pois ela afirma que:

> "A educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas influiu, também, sobre a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Portanto, a avaliação assume uma dimensão orientadora.

Por ser "pluri-referencial", a avaliação formal pode apresentar diversas classificações, funções, modalidades ou dimensões. Hadyt (2003), Luckesi (2002), Bloom et al., (1983), Giannichi (1984), dividem a avaliação em três modalidades: ***diagnóstica, formativa e somativa.*** Scriven foi o primeiro a fazer distinção entre ***avaliação diagnóstica, formativa,*** e ***somativa.*** Sousa (1986).

Quadro 3: – Avaliação: Tipos, Períodos, Objetivos, Interesses e Buscas.
Quadro baseado em Rabelo (2000, p. 73).

TIPOS	PERÍODOS	OBJETIVOS	INTERESSES	PROPORCIONA
DIAGNÓSTICA	**INÍCIO**	Orientar, explorar, identificar, adaptar e predizer	Aluno enquanto produtor	A avaliação busca conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros
FORMATIVA	**DURANTE**	Regular, situar, compreender, harmonizar, tranqüilizar, apoiar, reforçar, corrigir, facilitar e dialogar	Aluno enquanto atividades, processos de produção	A avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas
SOMATIVA	**DEPOIS**	Verificar, classificar, situar, informar, certificar e pôr à prova	Aluno enquanto produto final	A avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado

Para Haydt (2003, p. 16 e 17), "a ***avaliação diagnóstica*** é aquela que é realizada no inicio de um curso, período ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários". Ela também é usada para comprovar se os alunos "possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens". Através da "avaliação diagnóstica, o professor constata se os alunos estão ou não preparados para adquirir novos conhecimentos e identifica as dificuldades de aprendizagem". Além desses pontos importantes, a avaliação diagnóstica é utilizada também "para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-la". A avaliação diagnóstica é responsável pela identificação dos conteúdos aprendidos ou não pelo aluno no início do processo de ensino, detectando seus pontos fracos e fortes.

Quando se refere à ***avaliação diagnóstica,*** Haydt (2003, p. 20), faz o seguinte esclarecimento:

> A ***avaliação diagnóstica*** também auxilia a equipe técnica da escola no que se refere à formação e remanejamento das classes. Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No inicio de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Haydt (2003), a ***avaliação formativa*** com função de controle, é realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Ela é realizada a fim de determinar se o aluno assimilou os conteúdos transmitidos, para que possa prosseguir nas etapas subseqüentes de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa permite que o aluno conheça seus erros e acertos. Ela é uma modalidade basicamente orientadora, orientando tanto o aluno quanto o trabalho do professor. A avaliação formativa deve ser utilizada como fonte de motivação, com efeitos altamente positivos. A avaliação formativa situa o aluno quanto aos conteúdos aprendidos e propõe soluções a partir de dificuldades encontradas durante o processo a fim de alcançar o objetivo determinado e sinalizando as modificações ocorridas.

A ***avaliação formativa*** (HAYDT, 2003), também atua como um ***"feedback",*** uma auto-avaliação, (BALZAN, 2000) permitindo ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando que o mesmo reformule e aperfeiçoe seu trabalho didático. Quando bem realizada essa modalidade de avaliação garante à maioria dos alunos, alcançarem os objetivos desejados, atuando como meio de controle de qualidade assegurando resultados cada vez melhor para o processo ensino-aprendizagem. Ela proporciona informações ao professor que lhe permitem verificar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem como um todo, ajudando-o a identificar as características próprias de seus educandos.

De acordo com Rabello (2000, p. 73),

> Uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas que se dirige. Este tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória. Entre suas principais funções estão, as de

> inventariar, harmonizar, tranqüilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. [...] É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar.

Por fim temos a ***avaliação somativa*** (HAYDT, 2003) que tem como função classificar e é realizada no final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Ela classifica os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Geralmente a avaliação somativa é realizada com o intuito de promover o aluno de uma série para outra, ou de um grau para outro. A somativa é a avaliação que acontece ao final do processo de ensino, que pode ocorrer no final de um determinado conteúdo ou em prazo determinado, que pode ser no final do bimestre, semestre, ou do curso e tem como finalidade classificar, com função mais voltada para categorizar e/ou quantificar, atribuindo valores ou notas. Para Haydt (2003, p. 26), "A avaliação somativa supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo da classe".

Para Rabello (2000, p. 72),

> [...] uma avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, etc., sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação. Às vezes pode ser realizada em um processo cumulativo, quando um balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar *certificado, titular*.

A avaliação da aprendizagem deve ter como principal objetivo, avaliar o qualitativo da aprendizagem. Isso significa que o processo de avaliação deve trazer novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que o aluno reflita sobre o seu desenvolvimento, estimulando a auto-avaliação. O professor deve intervir para que possa ter uma atitude pro-ativa, avançando no seu ciclo de desenvolvimento. Ou seja, a avaliação deve deixar de ter um fim em si mesmo ou ser apenas um instrumento de medição e rotulação, para ser um instrumento de aprendizagem.

O quadro a seguir, elaborado pelo autor Hadji (2001), mostra as funções da avaliação, segundo o seu papel na seqüência da ação de formação:

Quadro 4: Fases da avaliação durante a ação de formação. Elaborado por Hadji, 2001.

FASES DA AVALIAÇÃO DURANTE A AÇÃO DE FORMAÇÃO		
Avaliação realizada <u>antes</u> da ação de formação	**Avaliação realizada <u>durante</u> a ação de formação**	**Avaliação realizada <u>depois</u> da ação de formação**
Tipo de Avaliação: ◦ Diagnóstica ◦ Prognóstica ◦ Preditiva	***Tipo de Avaliação:*** ◦ Formativa ◦ "Progressiva"	***Tipo de Avaliação:*** ◦ Somativa ◦ Terminal
Sua Função é: ◦ Orientar ◦ Adaptar	***Sua Função é:*** ◦ Regular ◦ Facilitar a aprendizagem	***Sua Função é:*** ◦ Verificar ◦ Certificar
Onde é Centrada: ◦ No produtor e nas suas características de identificação	***Onde é Centrada:*** ◦ Nos processos de produção; ◦ Nas atividades de produção	***Onde é Centrada:*** ◦ Nos produtos

Lembramos que ao estabelecer um processo de avaliação escolar com a utilização de elementos formais, deve-se refletir, em primeiro lugar, qual é o objeto da avaliação e quais ações docentes são mais apropriadas.

De acordo com Sousa (1991), os pressupostos básicos que determinam as funções da avaliação, são três:

> A primeira é diagnosticar e visa caracterizar o aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos, e à identificação de causas de dificuldades de aprendizagem; a segunda é retroinformar e visa verificar os resultados alcançados durante ou no final do processo ensino-aprendizagem; e a terceira é favorecer o desenvolvimento individual e visa

> atribuir à avaliação a possibilidade de atuar como fator que estimula o crescimento do aluno, para o mesmo desenvolva sua capacidade de auto-avaliar-se.

Um programa de avaliação se caracteriza por dois tipos de funções:

- Gerais: fornecer as bases para o planejamento; possibilitar a seleção e a classificação dos atores nela envolvidos e; ajustar políticas e práticas curriculares.
- Específicas: Facilitar o diagnóstico; melhorar a aprendizagem e o ensino; estabelecer situações individuais de aprendizagem; interpretar os resultados e; promover e agrupar os alunos para classificá-los.

Para Perrenoud (1999), o ato de avaliar não se deve pautar somente em um modelo, mas ao avaliar o professor deve fazer uso de vários tipos durante o processo de ensino. Ele classifica a avaliação em seis tipos: A Formativa, que trabalha na regulação da ação pedagógica; a Cumulativa ou certificativa, que faz um balanço dos conhecimentos; a Prognóstica, que fundamenta uma orientação; a Iniciativa, que tem como objetivo dar trabalho aos alunos; a Repressiva, que previne ou contém eventuais excessos e, a Informativa – que se destina a informar os pais. Para ele "a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência". (PERRENOUD, 1999, p. 11). E acrescenta: "(...) Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros. (PERRENOUD, 1999, p. 9).

As tendências contemporâneas da educação colocam o trabalho didático onde muitos educadores, como a própria escola, ficam presos às forças do passado, sentem-se pouco à vontade quanto a sua forma de avaliar. A resistência passiva é muito difundida, mas ocorre, também, muitas vezes, de postulações como as aventadas serem denunciadas como delirantes ou inviáveis, pois implicariam em grandes dispêndios. Contra esses equívocos, muitas vozes têm reforçado o coro que reclama por mudanças profundas na instituição educacional, no trabalho didático, principalmente quanto à forma de avaliarmos.

3.6 Dimensões da avaliação – o Quantitativo e o Qualitativo

A discussão em torno da avaliação qualitativa e quantitativa começou a ocupar destaque nacional por volta de 1978. Hoffmann (2000, p. 35) falando da avaliação qualitativa na LDB 9394/96, afirma:

> Ora, pergunta-se novamente: o que há de novo em termos de avaliação na nova LDB? Por certo é atual exigência que a lei impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino de *efetivarem* um processo avaliativo contínuo e qualitativo, mediador, em escolas e universidades diante dos índices assustadores de evasão e reprovasão e denúncias de decisões arbitrárias e ilógicas na avaliação de estudantes em todos os níveis.

Apesar de a LDB 9394/96, afirmar que a avaliação deve ser efetuada através de um processo contínuo e qualitativo, Hoffmann (2000, p. 36), afirma que não conseguimos mudar a pratica avaliativa dos professores através "de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos".

Para a autora a avaliação deve se realizar através de um ***processo avaliativo mediador***, que também atua no sentido ***preventivo,*** pois deve haver uma atenção constante quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo ***cumulativa*** e não ***somativa,*** "no sentido que os dados ***qualitativos e quantitativos*** se complementam, permitindo uma análise global do aprendizado do aluno" (HOFFMANN, 2000, p. 37).

A análise qualitativa (DEMO, 1999a), das avaliações e trabalhos efetuados pelos alunos é o que fornece subsídios para que o professor possa replanejar sua prática didática e ao mesmo tempo deve atuar como uma ferramenta que possibilite encaminhar o aluno para uma recuperação paralela, capaz de ajudá-lo onde está com dificuldade de aprendizagem.

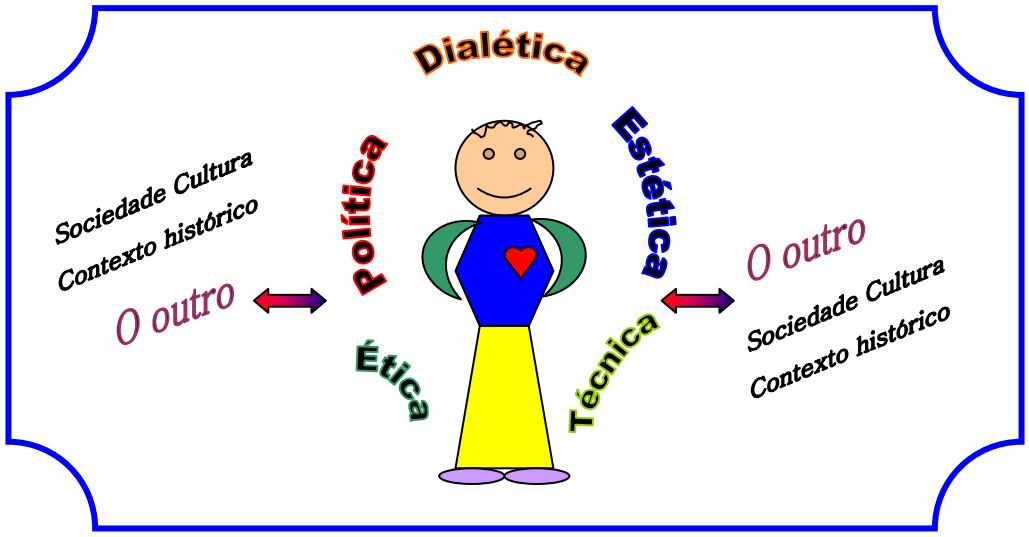
Em contrapartida a abordagem quantitativa, que atuou largamente no ensino tradicional, buscava maior objetividade e fornecia dados quantitativos sobre a aprendizagem, tendo como finalidade verificar os comportamentos observáveis, atribuindo valores numéricos às atividades que os alunos realizavam, com grande peso sobre o juízo de valores feito sobre seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, agindo de acordo com os moldes estabelecidos pelo positivismo, dando um caráter tecnicista á avaliação.

A decisão de avaliar implica em fazer escolhas que devem levar em consideração diversas dimensões, pois avaliar também envolve sujeitos. Acreditamos que essas

escolhas devem ser realizadas através de um processo de avaliação que não utiliza as medidas e os dados quantitativos para classificar, ***ranquear,*** ou seja, para excluir.

A escolha de indicadores e dados quantitativos e/ou qualitativos é uma opção metodológica como meio para alcançar o fim principal da avaliação que é a transformação da realidade. Dias Sobrinho (2003b) afirma que a quantidade é uma questão de ênfase e não de exclusão. Poderíamos expressar as dimensões da avaliação da seguinte forma:

Figura 5: Dimensões da Avaliação
Fonte: Disciplina de Pós-Graduação UNICAMP
Seminários Avançados de avaliação – 2º Semestre 2006



Para Santos Filho (2000) o pilar da emancipação só pode acontecer na valorização e no reconhecimento do outro como pessoa que também faz parte do mesmo processo. House (2000) discutindo ética e poder na avaliação declara que é preciso difundir o poder, o que implica pensar uma nova ética pautada na responsabilidade social. Freitas, (2001) ao analisar as implicações conceituais para uma prática avaliativa, afirma que a avaliação é um processo dinâmico e de permanente acomodação e, portanto a definição dos parâmetros de avaliação e dos indicadores deve ser concretizada em uma tensão entre aquilo que são os interesses e os compromissos do Curso, da Universidade. Acrescentamos que ela precisa atender os interesses locais. Para isso, é necessário levar em consideração as concepções de educação, de sociedade e

de mundo configuradas no Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição, do sistema e dos cursos ou da escola.

Freitas (2001), ainda afirma que é preciso debater esses compromissos mínimos para que haja um compromisso coletivo com certos parâmetros básicos, questionando porque é que os indicadores de avaliação dos alunos realizados pelo Estado têm que partir de um grupo iluminado e não dos professores que estão enfrentando o dia-a-dia da sala de aula. Por que tem que vir pronto de cima para baixo? Como a avaliação é realizada *"in loco"* ela só tem sentido se for elaborada a partir dos conceitos transmitidos pelo professor e não pelos conteúdos oficiais estabelecidos via Estado, pois este tipo de avaliação tem muito valor para alimentar dados de computadores. O que importa mesmo é o que será feito com os dados analisados. Se eles não tiverem utilidade onde o ensino é ministrado, pouco valor terá para se conseguir mudar a prática do professor, pois ele não participou da elaboração geral da prova.

Nessa perspectiva a utilização das abordagens quantitativa, qualitativas ou quanti/qualitativas não definem a avaliação. O que caracteriza esse processo é a mudança nas práticas e ações desenvolvidas. O desafio com o qual a escola se depara o tempo todo e se confronta, exige reformulações complexas, difíceis de ocorrerem, dadas a sua rigidez funcional e organizacional. Pode-se, através da avaliação, identificar as dificuldades e passar a (re)orientar quais os pontos de vista e a partir dos quais a escola deve defrontar esse desafio.

Dias Sobrinho (2004) afirma que a avaliação não é neutra, não se limita a dimensão técnica, produz importantes efeitos, tem a ver com valores, culturas e interesses. Avaliação, nesta concepção, não se identifica com o controle, a mensuração e tampouco com os seus próprios instrumentos. Ela requer juízos de valor e mérito. A avaliação em educação assume caráter educativa, vale dizer, ação necessariamente social, pedagógica e formativa. Nessa concepção de avaliação temos que adotar a qualidade para além da quantidade, pois avaliar é muito diferente de examinar.

Há um equivoco entre o ato de examinar e o ato de avaliar. (LUCKESI, 2002). Nós dizemos que estamos avaliando, mas de fato examinamos nossos alunos. Esta diferença precisa ficar bem definida, pois é ela que vai declarar de fato o que estamos praticando. Para Luckesi a avaliação diferentemente do exame, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer diante dele ou com ele. O exame é uma

ação que por sua vez "congela" o objeto. A avaliação tem por finalidade direcionar o objeto numa dinâmica de ação.

Para Werneck (2010, p. 1), avaliar e examinar são atos que se manifestam diferentemente. Ele afirma que:

> O ato de examinar é pontual, não inclui processo, geralmente tem hora e data marcada no calendário. Mas quando analisamos nossas escolas, vemos examinação, e não avaliação, porque esta sempre foi a cultura que assimilamos desde os tempos da chegada dos colonizadores ao Brasil.

Para exemplificar melhor a diferença entre examinar e avaliar apresentamos a seguir o quadro nº. 4 elaborado a partir do texto de Luckesi sobre este tema:

Quadro 5: Três importantes diferenças entre avaliar e examinar. Baseado em Luckesi, 2002.

TRÊS IMPORTANTES DIFERENÇAS ENTRE EXAMINAR E AVALIAR	
EXAME	**AVALIAÇÃO**
1ª - PONTUAL – Importa o que está ocorrendo agora, no momento.	**1ª - NÃO PONTUAL – Leva em consideração o que acontece antes, agora e depois.**
2ª - CLASSIFICATÓRIO – Classifica em aprovado e reprovado.	**2ª - DINÂMICA** – Não classifica. Faz diagnóstico do que está acontecendo para realizar possibilidades de melhoria.
3ª - SELETIVO (Excludente) – Exclui uns (ou todos) para incluir poucos (ou um só).	**3ª - INCLUDENTE** – É inclusiva. Ela inclui e não exclui ninguém.

Portanto, examinar tem três características que são opostas ao ato de avaliar. A primeira é que o exame é ***"pontual"***, pois interessa o que está acontecendo no momento em que está sendo realizado. A segunda característica se refere ao fato de que o exame é ***"classificatório"***, pois classifica o aluno em aprovado ou reprovado de acordo com a nota obtida no exame. A

terceira característica assinala que ele é ***"seletivo e excludente"***, pois deixa de lado uma parte das pessoas examinadas, aprovando umas e excluindo outras. O vestibular e os concursos são exemplos de exames, pois selecionam uma parte ou um só, e exclui os demais.

A avaliação por sua vez também é classificada em três características, mas totalmente opostas às do exame. A primeira é que a avaliação é ***"não pontual"***, pois ela leva em conta o que estava acontecendo antes do aluno ser avaliado, o momento em que ele está sendo avaliado e o que acontecerá após ser avaliado. A segunda característica da avaliação é que ela é ***"dinâmica"***, pois diagnostica o que está acontecendo com o aluno. Se ele não foi bem na prova, terá uma nova chance de ser avaliado e melhorar. É por isso que a avaliação é chamada de dialética, diagnóstica, formativa, mediadora etc. Todos esses nomes são apenas diferentes adjetivos mencionados por diversos autores. Por fim a avaliação é ***"includente"***, não deixando ninguém fora do processo, proporcionando formas adequadas para que o aluno possa provar que aprendeu os conteúdos ensinados.

Nem sempre o professor sabe como avaliar bem seu aluno. Muitas vezes ele se acha tão seguro de si mesmo, que não faz uso de métodos que possam auxiliá-lo na prática avaliativa, por mero preconceito. Outros não buscam ajuda por acharem que assim fazendo podem ser rotulados como se não soubesse avaliar corretamente. Para muitos isso vai muito mais além. Não leem um material só porque não vem assinado por um especialista renomado. E não é só isso. Esse "senhor sabe tudo", "super-man" deve escrever em revistas, livros que tenham circulação entre os periódicos de renome, senão não tem valor. Muitas experiências prática são tidas como sem valor, só porque foram escritas em material que a massa tem acesso.

O professor dedicado sempre se depara com uma série de dúvidas no que se refere a uma parte fundamental de sua atividade que a avaliação. Como avaliar, de forma justa, a atividade que o aluno realizou durante a aula ou mesmo em uma prova?

Proporcionar ações diferentes utilizando novos recursos ou até mesmo os que a escola já tem disponível de modo que possa envolver a todos, sendo criativo e estabelecendo critérios que possam aprimorar as formas de avaliação de modo que se estimule o aluno a participar das aulas é extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem.

Apresentamos a seguir o quadro nº. 5 que tem como objetivo ajudar o professor no seu dia-a-dia, com exemplos de prova objetiva, dissertativa e seminários:

Quadro 6: MANEIRAS MAIS COMUNS DE SE AVALIAR

(Adaptado da Revista Nova Escola, novembro de 2001, p. 18 e 19)

TIPO	1. Prova Objetiva	2. Prova Dissertativa	3. Seminário
Definição	Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível	Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar	Exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto
Função	Avaliar quanto o aluno aprendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo	Verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular idéias e redigi-las	Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz
Vantagens	É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula	O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a oralidade em público
Atenção	Pode ser respondida ao acaso ou de memória e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu de conhecimento	Não mede o domínio do conhecimento, cobre amostra pequena do conteúdo e não permite amostragem	Conheça as características pessoais de cada aluno para evitar comparações na apresentação de um tímido ou outro desinibido
Planejamento	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção; elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar seus pensamentos	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação; defina a duração e a data da apresentação; solicite relatório individual de todos os alunos
Análise	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas	Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos a clareza das idéias, para a capacidade de argumentação e conclusão e a apresentação da prova	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a classe a fazer perguntas e emitir opiniões
Como utilizar as informações	Liste os conteúdos que os alunos precisam memorizar; ensine estratégias que facilitem associações, como listas agrupadas por idéias, relações com elementos gráficos e ligações com conteúdos já assimilados	Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e motivações que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes	Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos

QUADRO 6: MANEIRAS MAIS COMUNS DE SE AVALIAR (continuação)
(Adaptado da Revista Nova Escola, novembro de 2001, p. 18 e 19)

TIPO	4. Trabalho em Grupo	5. Debate	6. Relatório Individual
Definição	Atividade de natureza diversa (escrita, oral), gráfica, corporal etc) realizadas coletivamente	Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico	Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos
Função	Desenvolver o espírito colaborativo e a socialização	Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes	Averiguar se o aluno adquiriu conhecimento e se conhece estruturas de texto
Vantagens	Possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo	Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito	É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais
Atenção	Esse procedimento não tira do professor a necessidade de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem	Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois em um debate deve-se priorizar o fluxo de informações entre as pessoas	Evite julgar a opinião do aluno
Planejamento	Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários e indique os materiais básicos para a consecução dos objetivos	Defina o tema, oriente a pesquisa prévia, combine com os alunos o tempo, as regras e os procedimen-tos; mostre exemplos de bons debates. No final, peça relatórios que contenham os pontos discutidos. Se possível, filme a discussão para análise posterior	Defina o tema e oriente a turma sobre a estrutura apropriada (introdução, desenvolvimento, conclusão e outros itens que julgar necessários, dependendo da extensão do trabalho); o melhor modo de apresentação e o tamanho aproximado
Análise	Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas, atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final	Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas	Estabeleça pesos para cada item que for avaliado (estrutura do texto, gramática, apresentação)
Como utilizar as informações	Em caso de haver problemas de socialização, organize jogos e atividades em que a colaboração seja o elemento principal	Crie outros debates em grupos menores; analise o filme e aponte as deficiências e os momentos positivos	Só se aprende a escrever escrevendo. Caso algum aluno apresente dificuldade em itens essenciais, crie atividades específicas, indique bons livros e solicite mais trabalhos escritos

QUADRO 6: MANEIRAS MAIS COMUNS DE SE AVALIAR (continuação)
(Adaptado da Revista Nova Escola, novembro de 2001, p. 18 e 19)

TIPO	7. Auto-Avaliação	8. Observação	9. Conselho de Classe
Definição	Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem	Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas	Reunião liderada pela equipe pedagógica de uma determinada turma
Função	Fazer o aluno adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, ponto fortes e fracos	Seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora	Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões
Vantagens	O aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e a aperfeiçoar potencialidades	Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo	Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados; facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista
Atenção	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender	Faça anotações no momento em que ocorre o fato; evite generalizações e julgamentos subjetivos; considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem	Faça sempre observações concretas e não rotule o aluno; cuidado para que a reunião se torne apenas uma confirmação de aprovação ou de reprovação
Planejamento	Forneça ao aluno um roteiro de auto-avaliação, definindo as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse; liste habilidades e comportamentos e peça para ele indicar aquelas em que se considera apto e aquelas em que precisa de reforço	Elabore uma ficha organizada (check-list, escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isto vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados	Conhecendo a pauta de discussão, liste os itens que pretende comentar. Todos os participantes devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico dos problemas, suas causas e soluções
Análise	Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento dos próximos conteúdos	Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perce-ber o que o aluno já realiza com autonomia e o que ain-da precisa de acompanha-mento	O resultado final deve levar a um consenso da equipe em relação às intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem considerando as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora dos alunos
Como utilizar as informações	Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades	Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvi-mento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso	O professor deve usar essas reuni-ões como ferra-menta de auto-aná-lise. A equipe deve prever mudan-ças tanto na prática diária de cada docente como também no currículo e na dinâmica escolar; sempre que necessário

3.7 Avaliação Formal e Informal

É possível não avaliar ou a avaliação pode ser eliminada? Quais seriam as conseqüências se ela fosse eliminada? Mas, afinal, o que é avaliação? Como acontece? Quando deve acontecer? Por que ela existe? Por que avaliar? Como avaliar? Qual é sua importância? Qual é sua influência e sua atuação dentro do campo educacional, no mundo globalizado no qual vivemos? Será que ela é apenas mais um instrumento utilizado para efeito de medida ou é um campo responsável por mudanças em sua intervenção? (HADJI, 1994; LIMA, 1994; LUDKE, 1992; MALAVAZI, 2002; MARCHESI, 2008; MATHEWS, 1980, MEDIANO, 1998, NEUBAUER, 1996; PARO, 2001; PISTRAK, 2000; RANGEL, 2005; RESENDE, 1995; RODRIGUES FILHO, 1999; SANCHES NETO, 1997, SANTANA, 1995; SANTOS, 1996, SANTOS, 2002; SAVIANI, 1992).

Uma coisa é certa: a avaliação acontece independente da nossa vontade. Quando desenvolvemos um processo de avaliação estamos construindo sua existência e com isso, processos avaliativos fazem parte do nosso cotidiano.

No âmbito escolar a avaliação como processo dinamizador da aprendizagem é apenas uma das práticas desse campo. Ela ultrapassa os muros da sala de aula e se coloca decisivamente no centro do poder, espalhando seus efeitos sobre toda a sociedade e, certamente, quando falamos de avaliação, podemos dizer que falamos de culturas, vivências e realidades diferentes.

3.7.1 Avaliação Formal

Quaisquer que sejam as estratégias "formais" utilizadas nas escolas para conhecer, aprovar, desaprovar, promover, excluir, o desempenho acadêmico dos alunos na sala de aula, elas são mecanismos sociais utilizados para defender as "qualificações" dos avaliadores – os professores – a respeito do desempenho dos avaliados – os alunos. Na realidade, a avaliação formal, representada pela nota, é um dos melhores instrumentos que a escola ou professor tem

para atribuir o nível de conhecimento que o aluno adquiriu durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo o melhor argumento para se defender nos casos em que a insatisfação seja a resultante dessa medida.

No sistema capitalista, no qual está inserido nosso sistema educativo, a quantificação dos resultados acadêmicos é um assunto indispensável para decidir a quantidade de alunos em sala de aula; o ingresso dos mesmos à escola; o ranqueamento entre bons e maus; a qualificação das estratégias pedagógicas; o domínio dos discursos específicos; a qualidade do professor e até a qualidade do ensino que oferece uma instituição.

Os resultados obtidos nas "medições" que a escola realiza são utilizados como mecanismos de poder, de controle, de seletividade ou de exclusão. A avaliação formal oferece um conjunto de regras representadas pelas notas ou menções, para justificar seu uso pelo avaliador. A avaliação formal, envolve, justifica e concretiza todos os juízos realizados. Nessa situação se declara a relação de dominação na qual o professor é o representante do sistema, e o fracasso é responsabilidade do aluno, de seu despreparo, de suas carências e não da escola, isentando-a e de sua função.

Para os autores Perrenoud (1984, 1986, 1999, 2000) e Pinto (1994), a avaliação formal, se caracteriza através de provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa e todas as formas previstas de avaliação regulamentada pela escola e pelo planejamento escolar. Nestas situações ou avaliações, o aluno tem conhecimento de que está sendo avaliado e deve saber as regras de como se efetuam estas avaliações e seu funcionamento e o êxito ou fracasso escolar resultam do julgamento que a organização escolar faz dos resultados que os alunos obtiveram nestes mecanismos de avaliação. Para Freitas (2003, p. 43), "No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma 'nota'[...].

Embora a prática educativa esteja padronizada em provas, exames e tarefas, que a escola estabelece como ferramentas para avaliar os alunos, é o professor quem determina quais instrumentos utilizar para comprovar a assimilação do que está sendo ensinado, identificar progressos ou dificuldades e, por fim, atribuir uma nota quantificando esses resultados.

A esse respeito, Luckesi (2002, p. 18 - 19), apresenta a ideia de que a pedagogia escolar está baseada mais nos exames do que no processo ensino/aprendizagem e que

as atenções, tanto do sistema de educação quanto dos pais, docentes e discentes, estão voltadas a idéias de "promoção", "mérito", aprovação", não muito diferentes do que se falava em 1950.

Qualquer que seja o caso, o professor constitui-se naquele "todo poderoso" que sabe exatamente as respostas que os alunos têm que dar às suas perguntas. As respostas conduzirão a uma "auto-quantificação" do processo de aprendizagem, oferecendo ao professor uma situação que posteriormente permitirá que ele se isente de todo compromisso e responsabilidade ante o sucesso e/ou fracasso do aluno. É por isso que Freitas (2003, p. 25 - 26) afirma que:

> A necessidade de introduzir mecanismos artificiais de avaliação (prova, testes etc.) foi motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Com isso, ficaram lá também os 'motivadores naturais' para aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de 'motivadores artificiais' – foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola. [...] O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial.

O fato é que a escola, como conhecemos em nossos dias, sempre tentou impor um único ritmo igual de aprendizagem para todos os alunos, esquecendo-se que aprendemos em espaços e em tempos diferentes. A escola moderna vive este impasse todos os dias, principalmente quando trata da avaliação voltada para o ensino em forma de ciclos e a promoção do aluno (FRANCO, 2001; CRESO, 2001), muitas vezes responsabilizando o professor pelo insucesso que o aluno obteve nas avaliações, não se preocupando com a ação participativa que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, SHOR, 1994).

Para que possamos entender melhor a relação espaços e tempos, recorremos a Veiga-Neto (2000, p. 17, 18 - 19) que afirma:

> Em termos do espaço e do tempo, a escola moderna foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e, assim, torna-los dóceis. [...] Talvez não seja mais necessário que a escola panóptica seja o lugar pelo qual devam passar todas as crianças a fim de aprenderem a viver nos espaços e nos tempo em que o mundo quer coloca-las. [...]
> "Se até há pouco foi tão necessário que a escola ensinasse as crianças a se verem – para que aprendessem a ser objetos-de-si-mesmas, ovelha-e-pastor-de-si, réu-e-juíz-de-si –,

> foi porque não era econômico mantê-las, depois de adultas, sob o olhar soberano. Mas agora a situação é outra. [...]
> "Se quisermos pensar dentro do nosso tempo, na busca de um mundo mais justo e feliz, teremos de colocar no equacionamento dos nossos problemas uma maior clareza acerca das novas práticas espaço-temporais a que estamos submetidos – e às quais estamos submetendo nossos alunos – dentro e fora da escola.

Dessa forma podemos afirmar que a avaliação formal é aquela onde o professor determina os instrumentos que vai utilizar para comprovar a assimilação do que está sendo ensinado, identificar progressos ou dificuldades e, por fim, atribuir uma nota, quantificando os resultados dos alunos. Com isso, a escola não pode nem deve abolir os instrumentos da avaliação formal, mas sim, direcioná-los, de maneira a não exercer o autoritarismo. Para isso, Luckesi (2002); e Campos (2002) sugerem que seja resgatada a função diagnóstica da avaliação, aquela que identifica os processos dos alunos, cujo fim não é a nota e sim os caminhos percorridos até o alcance dos objetivos específicos. Porém, esse resgate depende da atitude de cada educador e suas ações dentro da sala de aula.

São diversas as referências encontradas sobre as funções da avaliação da aprendizagem; cada uma delas tem suficientes argumentos para se acreditarem como melhores. Algumas defendendo a prática, outras a criticando, outras querendo problematizá-la.

Nessa perspectiva, o ideal de avaliação seria o processo e não o objetivo final, já que fornece tanto ao avaliador como ao avaliado possibilidades de encontro, de seguimento e de crescimento, o que permitiria acabar com o antigo mito de que o aluno bom é o que tem excelentes notas em seu histórico escolar, ou caso contrário, ter que se alistar via exclusão e marginalidade devido às suas notas.

Se olharmos para a vida acadêmica de Einstein iremos ver que ele só começou a falar aos 3 anos, não tinha notas boas na escola, parou de estudar aos 15 anos. No entanto o que pensamos quando seu nome é mencionado? Ele não é o pai da relatividade e da famosa equação $E = mc^2$? Seus familiares acreditavam até que ele poderia ter algum tipo de dislexia. Quando tentou ingressar no Instituto Politécnico Federal em Zurique, foi reprovado em química, biologia, e línguas modernas, mas anos depois voltou para Zurique como professor de Física Teórica das Universidades de Zurique, de Praga e de Berlim. Ganhou o prêmio Nobel em 1921, mas não como "Pai da Relatividade" e sim sobre o "efeito fotoelétrico". Por que não ganhou o prêmio? Tinham medo que algum dia alguém comprovasse que a Teoria estava incorreta. Mas ele não desistiu. Quando fez seu discurso ao ganhar o prêmio só falou da teoria da relatividade.

E Thomas Alva Edson, que patenteou 1.093 invenções importantes. Mas se olhássemos para sua vida acadêmica diríamos que era um verdadeiro exemplo de fracasso escolar. Ele só estudou até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Talvez estes e outros tantos que conhecemos não seriam o que sabemos deles se tivessem continuado no ensino formal. Thomas Edson tinha problemas na escola. Seu professor, o padre Engle, dizia que ele tinha o bicho no corpo, que era um coça-bichinhos estúpido, que não parava de fazer perguntas e que tinha grande dificuldade de aprendizagem. Além disso, o garoto recusava-se a fazer as lições. Saiu da escola com apenas três meses de aula. Nunca mais voltou. A mãe toma a seu cargo a educação do menino e ele, por seu lado, aprende o que mais lhe interessa. Acaba por devorar todos os livros da mãe com temas sobre ciência. Monta um laboratório de química no sótão e, de vez em quando, faz tremer a casa. Foi dele que recebemos a lâmpada elétrica, o fonógrafo, o telégrafo, telefone, mimeógrafo, máquina de escrever, microfone, câmera cinematográfica, e o trem elétrico. É bem possível que se ele tivesse continuado na escola, as rotinas da educação arcaica terminassem por asfixiar a desmedida vontade de saber daquele aluno irrequieto e, isso sim, poderia ter feito enorme diferença para o perfil dos tempos modernos.

É nesse contexto que a avaliação formal da aprendizagem tem como principal aspecto funcional verificar as habilidades do aluno de forma sistemática e quantitativa, isso é "medir" o aprendizado dos alunos sobre determinado assunto, em um determinado período de tempo. É através dela que o aluno é considerado apto ou não a uma habilidade; se poderá prosseguir ou não em seus estudos. Para compreendermos como esse processo acontece, recorremos a Perrenoud (1999), pois ele menciona alguns procedimentos habituais usados na maioria das escolas quanto à aplicação da avaliação formal. São estes: (a) Após ensinar uma parte do programa, o professor aplica uma prova oral ou escrita para toda a turma; (b) Em função dos desempenhos apresentados, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais; (c) Ao final do semestre ou do ano, faz-se uma síntese das notas acumuladas sob a forma de uma média; e (d) A média final obtida pelo aluno permite ao avaliador decidir se ele será promovido ou não.

3.7.2 A Avaliação Informal

Na avaliação formal, podemos dizer que os instrumentos utilizados pelos professores para a verificação da aprendizagem são "declarados". Já na avaliação informal, isso nem sempre é possível verificar, pois em sua construção o professor emprega juízos gerais, que não são definidos para os alunos e aparentemente são assistemáticos do processo de ensino como um todo. Para Freitas (2003, p. 43), "no plano da avaliação informal, estão os 'juízos de valor', invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais".

A avaliação informal é subjetiva e é produto do que vai acontecendo ao longo das interações dos processos educativos. A construção, por parte do professor de "juízos de valor" sobre o aluno, é estabelecida pelos professores e alunos nas interações diárias, assim, por exemplo, quando "dispara" publicamente uma crítica ao aluno durante uma conversa ou durante uma atuação em sala de aula, podemos dizer que houve uma manifestação da avaliação informal.

O aluno pode até ter tirado "dez" na avaliação formal, mas se conversa muito na sala, se tem uma letra "feia", se vez ou outra não faz os exercícios de casa/sala de aula, se de vez em quando chega atrasado, se não traz o livro didático, dentre outros fatores, se ele tem muitos "pontos negativos" nesses quesitos, no final sua nota cairá bastante e pode até ficar com média final do bimestre "vermelha". Contudo, pode ocorrer também o contrário. Aquele aluno bonzinho, que é o contrário do exemplo citado e que tirou "nota vermelha" na avaliação formal, com certeza terá sua nota final alterada para uma "nota azul" bem alta. A avaliação informal se constitui entre a fase em que o professor corrige os trabalhos converte "os valores informais" de um trabalho bom ou não, para uma nota ou conceito correspondente.

Falando mais especificamente a respeito da avaliação informal podemos afirmar que ela é uma prática própria do ser humano e faz parte do nosso cotidiano. O ser humano compara, estabelece hierarquias, aprova ou reprova, enfim, a subjetividade humana que faz parte das emoções e dos gostos ou interesses pessoais, está relacionada também com o "costume de julgar".

Como questiona Perrenoud (1984), depois de o professor corrigir todos os trabalhos e juntar todas as informações sobre o aluno, como qualificar estes trabalhos? Como se posicionar diante de toda a produção do aluno e julgá-la? Quais são as variantes que perpassam

este processo de julgamento? O que o professor considerará para "fechar" as notas? Se dois alunos obtiverem os mesmo desempenhos relacionados às exigências dos trabalhos, será que se dará a mesma nota para os dois? E se um desses alunos é filho de um amigo íntimo do professor? Terá o mesmo tratamento nas notas ou receberá uma leve vantagem? Pior ainda: se um deles não respeita muito o professor em sala de aula, se conversa demais, sua nota será a mesma do outro, mesmo que os trabalhos estejam idênticos? É nesse meandro que se estabelece a avaliação informal.

A avaliação informal geralmente ocorre durante o caminho da avaliação formal e aparece tanto como registro, ou como comentários e é fruto parcialmente dos comentários formais; fornecendo as bases para ***"feedback"*** sobre o desempenho e implicando num provável desempenho para mais ou para menos na avaliação formal final.

Por sua maneira de atuar, a avaliação informal descrimina o aluno antes mesmo de ele entrar na escola, ultrapassando a avaliação formal principalmente na forma como o professor imagina o bom aluno como padrão referencial de notas, seu caderno escrito com letras maravilhosas, as respostas que ele fez na prova, que servem de guia para sua prática pedagógica, agindo consciente e inconscientemente no cotidiano da aula, nas partes negativas e positivas, extrapolando a dimensão cognitiva, abrangendo o comportamento diário do aluno. (Pinto, 1994)

É interessante observar que apesar de ser um ato informal, este tipo de avaliação, tanto observado como anunciado, particularmente pelos pré-julgamentos e rótulos feitos, marcam consideravelmente o aluno, pois os colegas de classe assumem os julgamentos realizados muitas vezes pelo professor, e o aluno em questão passa a ser rotulado pelos colegas de classe como tal. Muitas vezes encontramos aqueles que dizem ser isso ou aquilo porque o professor fulano disse e ele internalizou esses "atributos" (BERTAGNA, 2002).

Esta informalidade passa despercebida, sendo ao mesmo tempo, um fator marcante na construção da formalidade instituída. Muitas vezes ouvimos claramente um professor afirmar categoricamente que o aluno deve respeitar o que o outro professor ou professora fala, numa hierarquia de poder/saber e submissão, pois quando o referido professor ou professora falar ele deve dizer: "Sim senhor, sim senhora". Isso acontece em todos os níveis do

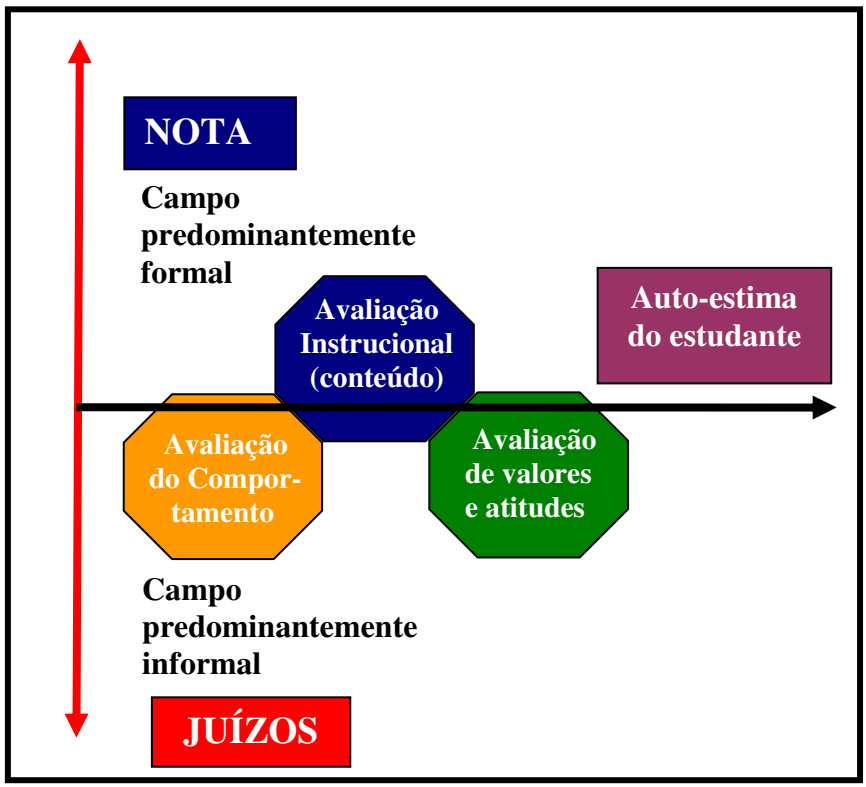
ensino desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), adentrando no Ensino Superior e instalando-se na Pós-graduação.

A avaliação informal é transversal, pois corre constantemente na sala de aula, e incorpora-se na nota final. É por isso que ela tem um papel importante na composição das notas dos alunos, e sua presença se manifesta em especial relacionada ao comportamento que o aluno deveria apresentar durante as aulas. Autores como Pinto (1994), Enguita (1989), Sobierajsky (1992) e Freitas (2003), entre outros, manifestam que na avaliação formal está implícita uma de tipo informal a que geralmente ocorre durante o caminho da avaliação formal aparecendo na forma de registros ou comentários.

A avaliação informal pode determinar as possibilidades da escola se superar no próprio contexto das instituições de ensino, pois os instrumentos usados na avaliação da aprendizagem informal não são totalmente definidos pelo professor. A avaliação passa a ser um viés tecnicista na construção das reformas de valores. Ela emite sinais que manifesta suas repercussões informais nas pessoas e até mesmo nas instituições. Nas políticas públicas a avaliação formal interfere na avaliação da aprendizagem causando consequências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Usa-se a avaliação formal para se estabelecer a lógica da avaliação informal.

Como se não bastasse a avaliação formal, o aluno é submetido a um exame informal em sua vida acadêmica, permeada por uma série de atividades, submetendo-se a uma acareação que mensura seus pontos fortes e fracos, visíveis e invisíveis atribuindo-lhe notas como instrumento de controle e dominação, que adestram e adequam-no dentro, e até mesmo fora do contexto da sala de aula, preparando-o para o "mercado de trabalho". Veja na figura a seguir como Freitas elaborou o campo de atuação da avaliação formal e informal:

Figura 6 - Campo de atuação da avaliação formal e informal
Fonte: Freitas, 2003, pág. 44.



Para Freitas (2003, p. 41 - 43), o fenômeno da avaliação que acontece em sala de aula, se divide em três componentes: Na ***avaliação instrucional***, na ***avaliação do comportamento*** e na ***avaliação dos valores e atitudes,*** afirmando que, na ***avaliação instrucional*** "se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos, dentre outros", pois ela é realizada "para saber o que o aluno aprendeu". A ***avaliação do comportamento,*** "é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras", pois o professor pode "aprovar ou reprovar a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução", criando "uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apóia o controle do professor sobre o aluno". Por fim, ***avaliação dos valores e atitudes***, "ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, criticando seus valores e suas atitudes". E o autor enfatiza: "[...] é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no da avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão".

Tanto a avaliação formal como a informal passam a ter um papel punitivo e não diagnóstico, corroborando para um *"juízo geral"* realizado na prática cotidiana do professor, que lança mão de *"standards"* , criando um *"modelo ideal"* de aluno, gerando rótulos, e definindo um *"padrão"* de qualidade de ensino estereotipado, ocasionando resultado pouco satisfatório no processo de ensino.

Podemos dizer que a avaliação informal tende a ultrapassar os limites de sala de aula e da escola, impregnando a vida do aluno, ao mesmo tempo em que vai se constituindo no próprio aluno, já que ele passa a assumir os julgamentos, os conceitos que as outras pessoas inferem a seu respeito. Ela também é uma avaliação espontânea de desempenho que envolve observação espontânea do que acontece em sala de aula e que permite ao professor formar um juízo geral sobre o nível de desenvolvimento do aluno.

Para Rabelo (2000, p. 69) o juízo e o julgamento de valores agem da seguinte forma:

> [...] basicamente podemos representar as diversas definições sobre avaliação em um *continuun,* no qual de um lado situa-se o *juízo,* o julgamento de valores, e do outro, a *tomada de decisões.* Quanto ao juízo, refere-se a emissão de opinião sobre alguém ou alguma coisa, segundo alguns critérios. Quanto a tomada de decisões, refere-se ao examinar o que ocorre em uma determinada ação durante a sua execução. Ouve-se muito dizer que avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com o fim de tomar uma decisão.

De acordo com Rabelo (2000), a avaliação acontece num "continun", tendo duas forças que atuam sobre ela, como ilustrado na figura 7 a seguir:

Figura 7: Juízos e Decisões da avaliação.
Fonte: Rabelo 2000, p. 69

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão "Estado avaliador". Esta expressão, em sentido amplo, quer significar que o Estado vem adotando um ***ethos*** competitivo, passando a admitir a lógica do mercado, como assinala Afonso (2000, p. 49), "através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos ***resultados*** **ou** ***produtos*** dos sistemas educativos". A preocupação com o "produto", mais do que com o "processo", é uma das tônicas da avaliação no contexto do Estado avaliador.

Para entender melhor esse tema precisamos estabelecer uma distinção entre um conceito amplo e outro restrito de avaliação institucional. O entendimento modelo de avaliação é importantíssimo, pois dependemos dele para compreender como funciona o sistema de avaliação da aprendizagem. Os autores Belloni (1998, 2000 e 2001), Bonniol (1997), Correa (1994), Moretto (1999), Sacristan (1998) Silva (1993), Sousa (1994, 1995) Tavares (1993), Vasconcellos (1998), Zabala, (1998), fazem algumas distinções entre a avaliação educacional, centrada na aprendizagem, no desempenho escolar, nos programas ou nos currículos, e avaliação institucional, cujo foco é instituições, sistemas, projetos ou políticas públicas.

Capítulo 4 Metodologia e Pesquisa de Campo

> Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. Mas no fundo isso não tem muita importância. O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre. Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado. (SHAKESPEARE)

4.1 Procedimentos Metodológicos

A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho parte do pressuposto de que toda produção científica é, na verdade, uma produção social e coletiva, pois verificamos que para nos aproximarmos melhor do objeto de estudo e para que pudéssemos compreender a realidade pesquisada, este caminho teria que ser percorrido através de uma teoria crítica que proporcionasse ao pesquisador enxergar e compreender melhor o problema em suas diversas redes de relações.

Para que essa proposta metodológica pudesse ser desenvolvida, utilizamos com mais proeminência a pesquisa qualitativa, pois acreditamos que ela nos possibilitaria compreender melhor os dados quantitativos obtidos. Cremos também que a compreensão qualitativa dos dados coletados é muito importante, pois de nada adianta termos uma quantidade enorme de dados sem que haja uma devida discussão qualitativa que interprete tais dados.

Considerando o trabalho como um todo foi utilizado como método de investigação a pesquisa qualitativa e quantitativa, pois ambas estão extremamente relacionados. De acordo com Haguette (1987, p. 55) *apud* Belloni (2000, p. 54), em pesquisas sociais esse método é importante, pois:

> O método qualitativo oferece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apoia-se no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais seja a incapacidade estatística de dar contas dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. [...] os métodos quantitativos supõem

> uma população de observação comparável entre si, e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Procuramos este tipo de metodologia, porque nossa intenção neste trabalho é entender quais são os métodos de avaliação que os professores de Educação Física empregam para avaliar seus alunos, confrontando sua práxis, apresentando a dinâmica dialética da realidade investigada, evidenciando como eles entendem essa temática. (FAZENDA, 1999). Lembramos também que as conclusões em que chegamos neste trabalho não têm a pretensão de generalizar os resultados encontrados, pois analisamos os dados de dez escolas, numa visão micro do sistema de ensino. Os dados são relevantes para que possamos ver o que ocorreu neste contexto.

O pesquisador verificou o problema situando-o localmente, no micro sistema, todavia fazendo uma ligação com sua ampla rede de relações no qual se encontra inserido, é possível ver o que está ocorrendo no macro sistema. Esse foi o sentido tanto do embasamento teórico, quanto da prática avaliativa coletada na pesquisa de campo, no que se refere à compreensão do tema avaliação empregado pelo professor de Educação Física que fez parte da mesma, sem desconsiderar sua formação, seus condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais; porque cremos que eles se encontram inseridos numa sociedade que está em constante mudança.

A metodologia que envolveu este trabalho teve como base a Técnica de Pesquisa realizada através de observação direta extensiva, para que pudéssemos verificar a relação existente entre a teoria e a prática dos métodos de avaliação empregados no Ensino Fundamental pelos professores de Educação Física para avaliar seus alunos de 5ª à 8ª Séries, nas dez Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo que fizeram parte da pesquisa, na cidade de Campinas.

Realizamos uma observação direta através de um Protocolo com perguntas abertas e fechadas, como instrumento de coleta de dados, que foram respondidas por escrito pelos professores das Escolas pesquisadas (LAKATOS et al., 1999).

Quanto ao perfil das dez escolas pesquisadas, a escolha foi aleatória. Todavia, ela contemplou equitativamente as regiões da Cidade de Campinas pertencentes às Diretorias de Ensino – DE, Leste e Oeste, representativamente, sendo cinco da DE/Leste e cinco da DE/Oeste, para que obtivéssemos maior clareza dos fatos e também um resultado eqüitativo das diferentes

realidades que permeiam a prática dos métodos avaliativos empregados pelo professor de Educação Física nessas escolas.

Portanto, a escolha da pesquisa quantitativa foi utilizada para demonstrar os dados coletados estatisticamente e a qualitativa nos possibilitou apresentar os requisitos necessários aos procedimentos decorrentes do processo investigatório, interpretar e analisar o cruzamento dos dados coletos em suas diferentes especificidades.

Durante o desenvolvimento da pesquisa tivemos a participação da direção e da coordenação das escolas, uma vez que dependíamos da participação e autorização dos mesmos para continuarmos nosso trabalho. De acordo com a Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física/SBDEF (1992), a participativa é um tipo de investigação social que busca a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade com o objetivo de promover a participação social para benefício das pessoas envolvidas na investigação, visando também obter a sistematização e descrição dos conteúdos das mensagens, promovendo indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos na rede de relações existentes entre receptor e emissor.

4.2 Métodos de Trabalhos Utilizados

A investigação deste trabalho se fez através de duas etapas básicas: a primeira se fundamentou na realização de uma profunda revisão analítica do referencial bibliográfico que envolve todo o processo teórico da pesquisa, com o objetivo de se estabelecer uma correlação entre o que os autores explicitam e os dados teóricos oriundos da realização da pesquisa.

Realizamos leitura e analise de dissertações, teses, livros, artigos e legislação (Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, dentre outros), que tratavam da avaliação da aprendizagem em Educação e também em Educação Física, já citados neste trabalho, para que pudéssemos coletar o máximo possível de informações e identificássemos as características

gerais e as tendências da avaliação, através da literatura, com o objetivo de conhecermos melhor nosso objeto de estudo.

Analisamos também documentos e artigos publicados em periódicos especializados, que pudessem expressar o conhecimento em construção e circulação sobre o assunto em questão. A literatura foi agrupada de acordo com os pressupostos teóricos que embasaram também o desenvolvimento da pesquisa. Para enriquecermos as informações, analisamos também os documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE, sobre a avaliação em Educação Física, bem como a nova Proposta Pedagógica elaborada pela SEE em 2008. Através dessas leituras e análise pudemos elaborar o capítulo II, que trata exclusivamente da Revisão da Literatura. (FINI, 2008).

Na segunda parte da pesquisa fizemos a coleta de dados através de entrevistas, conversas semi-estruturadas e aplicação de protocolos. A escolha desta etapa foi de suma importância, pois possibilitou uma aproximação melhor entre o entrevistador e os atores que fizeram parte da pesquisa, nos ajudando nas correções, esclarecimentos e adaptações, tornando eficaz o procedimento de coleta de dados.

Tendo como base a análise da legislação e a revisão da literatura, o estudo se caracteriza, quanto às técnicas, como pesquisa documental e bibliográfica (LAKATOS et al., 1999). O método de trabalho utilizado se fundamenta na utilização de pesquisa bibliográfica e a análise documental através dos seguintes procedimentos:

a) levantamento do referencial bibliográfico sobre temas que tratam das reformas da educação e formação profissional, visando enfatizar aspectos críticos destas áreas de estudo;

b) levantamento bibliográfico da documentação oficial sobre políticas, planos e programas na área da Educação Física, com ênfase na área de formação do professor que atua nesta área.

A pesquisa documental e bibliográfica propiciou examinar o tema sob um novo enfoque ou abordagem, criando possibilidades de chegarmos a conclusões inovadoras, já que ela abrange desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, debates, conferências, gravações dentre outros. (LAKATOS et al., 1999).

Os anexos reúnem os documentos básicos sobre a temática investigada nesta pesquisa. A pesquisa documental, caracterizada pela coleta de dados, está restrita a documentos escritos ou não (gravações, conversar informais etc), constituindo o que denominamos como sendo fontes primárias. (LAKATOS et al., 1999). Nesta pesquisa, elas constituem a base de dados, caracterizados como fontes primárias contemporâneas, documentos escritos e oficiais.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Nossa pesquisa de campo teve inicio em março de 2008. Com a finalidade de conseguirmos melhores resultados, dividimos a pesquisa de campo em duas fases. A primeira foi a mais importante, pois entramos em contato com os sujeitos da pesquisa, nas dez Escolas escolhidas e realizamos uma entrevista informal com os professores de Educação Física. Essa aproximação nos possibilitou verificar como a pesquisa seria realizada e qual seria a contribuição que cada um deles teria no desenvolvimento da pesquisa. Procuramos ver se eles tinham interesse em participar; apresentamos o Protocolo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deveriam responder, mostrando que a participação deles era voluntária. Alguns professores aceitavam de pronto e respondiam no mesmo instante. A maioria afirmava que iriam responder depois com mais calma, para que pudessem esclarecer melhor seu ponto de vista.

Esta etapa da pesquisa foi a mais longa. Quando voltávamos para retirar o material preenchido, muitos professores alegaram que tinham esquecido em casa, ou que não tinham tido tempo para responder. Marcávamos uma nova data. Na maioria dos casos os professores sempre se mostravam prontos para ajudar na pesquisa.

Distribuímos 45 Protocolos e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores que nos atenderam, incluindo nesse número os professores que tivemos que deixar o material mais de uma vez. Desse total 14 professores responderam o Protocolo, o Termo de Consentimento, participaram das entrevistas e tiveram seus Planejamentos incorporados nos dados finais da pesquisa.

Somente em uma das escolas pesquisadas, da Diretoria Leste de Ensino não conseguimos retorno dos professores. Deixamos o material com duas professoras que

concordaram em participar da pesquisa em março de 2008. Voltamos na data que havíamos combinado e elas não haviam respondido. As duas pediram novamente o material para que pudessem responder. Marcamos nova data. Quando retornamos não haviam respondido. Uma delas alegou que tinha esquecido em casa. A outra disse que estava no armário na sala dos professores e que responderia.

Voltamos a entrar em contato com as referidas professoras. Neste impasse chegamos ao mês de maio de 2008, onde vários professores da rede pública do estado entraram em greve. Apesar de não terem entrado em greve, as professoras alegaram que estavam sem tempo para preencher o material, pois vários professores tinham faltado e elas tinham juntado esses alunos na quadra. Quando voltamos na outra semana para buscar o Protocolo e o Termo de Consentimento, conforme combinado, uma delas ficou brava quando o pesquisador disse que precisava do material respondido e afirmou que "era por isso que não gostava de participar de pesquisas com esse povo da Unicamp que não faz nada e não para de atrapalhar as aulas de quem trabalha".

Com isso não tivemos condições de receber o material das referidas professoras e da Escola que havíamos escolhido, uma vez que tínhamos também a autorização por escrito da Diretora. Tivemos que substituir essa escola da Diretoria Leste. Ao chegarmos nesta nova escola, fomos muito bem atendidos pela coordenação e pelo professor de Educação Física, que por sinal, também realiza seu mestrado na Unicamp, sendo que dos 14 professores que participaram da pesquisa ele era o único que estava fazendo mestrado. Os demais tinham no máximo concluído uma especialização. Esse professor respondeu no mesmo dia o material e nós pudemos encerrar esse período de coleta com os professores de Educação Física, na primeira quinzena de agosto de 2008, após seis meses de coletas de dados.

4.4 População e Amostra

A população alvo do presente estudo foi de 14 professores de Educação Física, que lecionam em escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo na cidade de Campinas, do sexo masculino e feminino, selecionados de forma aleatória e voluntária, e que participaram

voluntariamente da pesquisa, cuja finalidade era verificar quais os métodos teóricos e práticos de avaliação empregados por esses professores, no Ensino Fundamental, com alunos de 5ª à 8ª Séries.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa responderam um Protocolo devidamente preparado, que teve como objetivo obter informações sobre o tema aqui proposto; preencheram um Termo de Consentimento que afirmava que sua adesão na pesquisa era de forma voluntaria e que haviam sidos esclarecidos de todos os comprometimentos com a mesma. Além desses procedimentos os sujeitos entrevistados permitiam que seus planejamentos fizessem parte do processo de pesquisa.

Com o fim de mapear toda a cidade, as escolas pesquisadas foram distribuídas eqüitativamente, de tal forma que se contemplou as regiões norte, sul, leste e oeste de Campinas, sendo delimitadas em 10 (dez) escolas da rede pública estadual, escolhidas aleatoriamente.

4.5 Pesquisa de Campo

Quanto à pesquisa de campo, a investigação foi elaborada da seguinte forma: Foi realizado com a professora orientadora uma revisão no Projeto de Pesquisa que havia sido apresentado para ingresso na Pós-graduação da FEF. O tema do projeto ficou assim definido: **"Métodos de Avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental".** Ficou definida também a delimitação do universo da pesquisa, determinando onde e quais seriam as escolas em que a pesquisa de campo se desenvolveria. A escolha das Escolas foi aleatória, mas feita de uma forma que pudesse contemplar todas as regiões de Campinas. Definimos também o Protocolo, com as perguntas para os professores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que os professores de Educação Física teriam que preencher, bem como a Declaração para os Diretores das Escolas onde a pesquisa seria desenvolvida, solicitando autorização para que fosse realizada.

Assim sendo, todo material coletado através das entrevistas e dos questionários que foram aplicados, foram transcritos, adotando-se a seguinte ordem: compilação dos dados, comparação dos que eram semelhantes/diferentes, sempre estabelecendo características que fossem proeminentes com o objeto de estudo da pesquisa.

Após coletar o material resultante das entrevistas e observações, os mesmos foram organizados através de categorias empíricas e analíticas, (GIL, 1994), pois para que as respostas pudessem ser adequadamente analisadas, tornou-se necessário, organizá-las mediante o seu agrupamento em categorias, classificando-as. As categorias foram estabelecidas de acordo com as características de cada material coletado. Em seguida o material foi codificado e tabulado, para que pudéssemos apresentar os dados configurados.

Todos os dados coletados foram analisados e são apresentados em forma de gráficos, tabelas, figuras, de forma que os dados quantitativos possam ser visto e entendidos também de forma qualitativa.

4.6 Desenvolvimento da Pesquisa

Como o projeto implicava em realizar pesquisas em dez Escolas da rede Pública do Estado de São Paulo, nas diretorias Leste e Oeste de Campinas, procuramos no mês de janeiro de 2008 a direção das referidas Diretorias de Ensino para que obtivéssemos autorização para desenvolver as pesquisas.

Uma das Dirigentes de Ensino afirmou que só autorizaria a realização das pesquisas nas Escolas daquela Diretoria se o pesquisador se dirigisse às cinco Escolas em que as pesquisas seriam realizadas e solicitasse antes uma autorização da Direção da Escola por escrito. Tentamos explicar que o pesquisador também era professor da rede, mas foi em vão. A outra Dirigente não impôs empecilho e autorizou imediatamente a realização da pesquisa, pois nos apresentamos como professor da rede e da Diretoria de Ensino que ela administrava. Uma vez que já conhecia o pesquisador a autorização foi imediata.

Fomos às Escolas e conversamos com as Diretoras explicando todos os pormenores da pesquisa e solicitamos uma autorização por escrito para que pudéssemos realizar a pesquisa. Algumas diretoras nos autorizaram imediatamente. Duas delas só autorizaram realizar a pesquisa depois que conversamos primeiro com os professores de Educação Física. A alegação foi que não adiantava elas autorizarem realizarmos a pesquisa se os professores não aceitassem.

Após recebermos as autorizações das Diretoras das Escolas, voltamos no dia posterior parar conversar com a responsável pela Diretoria de Ensino e entregamos as referidas autorizações assinadas e carimbadas pelas Diretoras das Escolas. Ao ver que retornamos tão rapidamente com as autorizações, a Dirigente se desculpou alegando que não tinha autorizado, porque não podia "passar por cima da autonomia da direção das Escolas".

Assim que recebemos as autorizações das Dirigentes de Ensino das Diretorias Leste e Oeste, encaminhamos o processo, no mês de fevereiro de 2008, para o Comitê de Ética da CEP/FCM/UNICAMP junto com o material solicitado para autorização: Projeto de Pesquisa, devidamente assinado pelo pesquisador, professora orientadora e pelo Diretor da FEF, juntamente com Modelo do Protocolo, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que os professores de Educação Física teriam que preencher, as Autorizações das Dirigentes de Ensino da Diretoria Leste e Oeste, as autorizações das Diretoras das Escolas onde realizaríamos as pesquisas e uma série de documentos que o Comitê solicita para autorizar a realização da pesquisa.

O processo ficou no Comitê de Ética da CEP/FCM/UNICAMP cerca de um mês. Em março de 2008, devolveram com parecer nº 085/2008 – CAAE: 0336.0.000.146-08, sendo favoráveis para que a pesquisa se desenvolvesse, sendo aprovado "sem restrições o Projeto de Pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa".

4.7 Caracterizando as Diretorias de Ensino e as Escolas Pesquisadas

As Escolas Estaduais de Campinas estão agrupadas em duas Diretorias de Ensino: Leste e Oeste. A Diretoria Leste supervisiona um total de 82 Escolas na cidade de Campinas que se concentram em sua grande maioria na região mais central da cidade, apesar de ter algumas delas em bairros mais distantes e uma escola em área rural. A Diretoria Leste é responsável também pela supervisão de 04 Escolas da cidade de Jaguariúna. Já a Diretoria Oeste supervisiona um total de 80 Escolas na cidade de Campinas sendo que a grande maioria se concentra nos bairros mais afastados do centro da cidade, atendendo principalmente a região do Campo Grande, do Distrito Industrial e do Aeroporto de Viracopos. Os alunos oriundos da

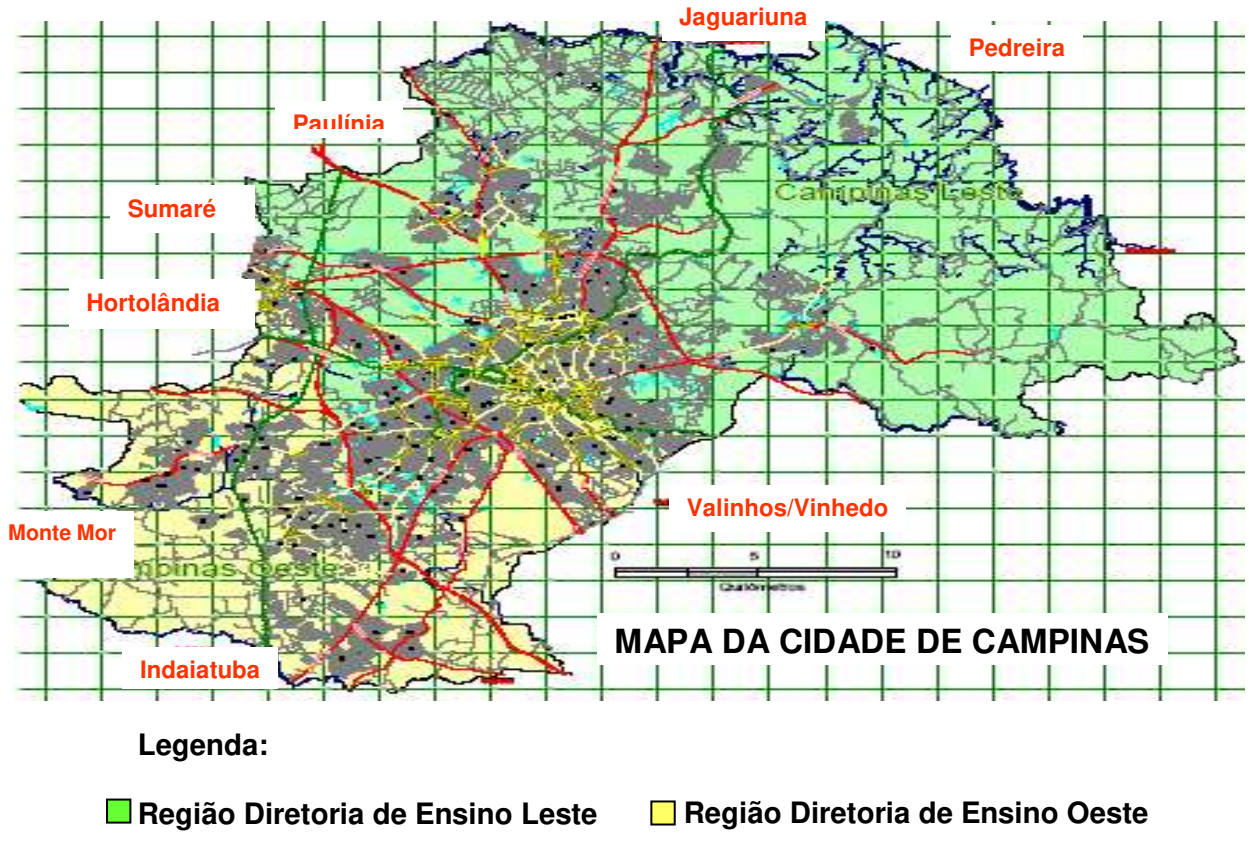
Diretoria Oeste são em sua grande maioria mais carentes, devido ao fato dela englobar uma região de bairros da periferia da cidade e também é responsável pela supervisão de 08 Escolas na cidade de Valinhos e 03 na cidade de Vinhedo.

Para que pudéssemos realizar nossa pesquisa, percorremos as Escolas de diversos pontos da cidade, sendo cinco de cada Diretoria, selecionadas aleatoriamente, mas de forma que contemplamos todas as regiões da cidade. Fomos de um extremo ao outro da cidade, visitando Escolas centrais, da periferia e até uma rural.

Um dos professores que participou de nossa pesquisa, não pode preencher os dados, porque estava com problemas de coordenação motora, devido a idade que tinha. Disse que iria aposentar, pois já tinha mais de 30 anos de magistério no Estado. Pediu então que o entrevistador preenchesse. Ele lia a pergunta e ditava a resposta. Depois ele assinou devidamente o Protocolo e o Termo.

Apresentamos a abrangência de cada Diretoria de Ensino no mapa a seguir:

Figura 8 – MAPA DE CAMPINAS – Diretorias Leste e Oeste
Adaptado - Fonte: Site da DE/Leste



À medida que o entrevistador ia preenchendo o Protocolo com as resposta do professor, ele também dizia: “Bom agora eu vou te explicar o que penso sobre esta pergunta e depois dito a resposta. Não escreve ainda”. Pudemos ver a indignação do professor diante do processo de aprovação progressiva e automática que o governo do Estado de São Paulo implantou na educação desde o ex-governador Mario Covas, depois pelo ex-governador Geraldo Alckmin e agora com o atual governador José Serra. O professor assegurou que não adiantava nada ele escrever “bonitinho” seu processo de avaliação no planejamento, pois todos os alunos passavam independente da nota. Na 8ª Série até que se conseguia reprovar, mas no ano seguinte o aluno passava de qualquer jeito. Ele estava indignado com este impasse. As respostas que pedia para escrever, nem sempre eram as mesmas que ele comentava com o entrevistador.

Algo mais frustrante ainda aconteceu nesta escola. Como o professor atendeu o entrevistador na sala onde ficavam guardados os materiais usados nas aulas de Educação Física, em um determinado momento ele pediu licença e disse que iria buscar seu planejamento para responder uma das perguntas. Quando saiu, fizemos uma observação mais detalhada da referida sala onde os materiais estavam guardados. Havia um armário de aço, destes que são usados em secretaria, com aproximadamente 1,80m de altura e 1,00 m de largura, daqueles que têm duas portas grandes. O armário estava sem as portas, virado para cima, num canto e era o local onde as bolas usadas em Educação Física estavam guardadas. Passamos a anotar mais detalhes daquela sala, como segue:

Ela tinha mais ou menos uns 9,00m de largura por uns 9,00m de cumprimento. Essa medida foi feita através dos passos do pesquisador. Tinha duas mesas de pingue-pongue quebradas. O local onde a rede era amarrada na mesa de pingue-pongue não tinha mais suporte. Para nossa surpresa vimos duas mesas novas ainda com os papelões que protegiam quando vem da fábrica sem uso nenhum. Os bambolês estavam todos amassados, sem exceção. A balança para pesar e medir os alunos parecia que nunca tinha sido usada. Tinham alguns mapas do corpo humano jogados em um canto cheio de poeiras. O plinto estava abandonado e pelo jeito há um bom tempo. Tinham oito colchões de mais ou menos 1,20m por 0,60 cm empilhados. Alguns estavam tão rasgados que não tinham mais nenhuma utilidade. Em cima de um cavalete tinham algumas cordas que estavam num estado deplorável.

Ao sairmos da sala, depois de recebermos o material devidamente preenchido e assinado pelo professor, antes mesmo de sairmos da escola, fizemos também uma observação do trabalho desenvolvido em Educação Física. O dia estava frio, os alunos estavam na quadra coberta jogando futebol e o professor estava ao sol, se aquecendo. Uma aluna foi até ele

reclamando que os outros não deixavam o grupo dela jogar. O professor pediu para que fossem na sala, onde estavam guardados os materiais de Educação Física, pegassem outra bola e fossem jogar no pátio da Escola.

Pudemos analisar o planejamento do professor. Ele era impecável. Muito bem elaborado. Seguia todas as regras de um plano perfeito. Identificação da escola, do professor, da disciplina, cada um tinha a série em questão, os objetivos, os conteúdos programáticos dos quatro bimestres de acordo com a Proposta Curricular da SEE, sua estratégia de trabalho, a forma como ele iria fazer a avaliação e até projetos/interdisciplinares. A teoria e a prática do professor eram totalmente opostas. Ele tinha uma larga experiência, mas não usava na prática. Estava tão descontente com as políticas públicas elaboradas pelo governo que não se importava mais com sua prática avaliativa.

Assim como esta, pudemos ver outras escolas que estavam nas mesmas condições. No entanto, encontramos várias escolas que nem pareciam públicas. A sala onde os professores guardavam seus materiais estava bem conservada, com pintura nova, as portas e janelas bem conservadas, os materiais de uso dos professores estavam bem cuidados, os mapas estavam enrolados e guardados dentro de cones próprios, as bolas em sua maioria eram novas, os colchões não tinham nenhum problema, as mesmas de pingue-pongue estavam em perfeito estado, as cordas pareciam novas, apesar de estar sempre sendo usadas pelos alunos.

Em uma das escolas os alunos tinham aula de capoeira e caratê que eram patrocinadas pelos próprios moradores da região, como atividade extra-curricular. Uma das professoras dessa escola dirigia um grupo de alunos que participava de um teatro amador. Eles mesmos preparavam os roteiros das peças com a professora, além de confeccionarem as roupas que usavam. As peças eram apresentadas num palco feito no pátio da escola, não só para os alunos, mas para os pais e comunidade escolar. Essa professora fazia pesquisas com os alunos em bibliotecas e em livros e eles preparavam materiais ilustrativos em cartolinas e papel manteiga, que eram expostos em painéis distribuídos pela escola. Ninguém rasgava. Ela nos mostrou trabalhos que já fazia um bom tempo que estavam guardados. Além desses trabalhos, ela tinha um grupo de dança, que possibilitava atividades extra-classe para os alunos e moradores que residiam próximo da escola. O mais intrigante de tudo, é que essa escola esta localizada em um dos bairros mais carentes na periferia da cidade. Não vimos outra escola tão bem estruturada, nem mesmo as mais centrais.

A professora dessa escola disse que havia participado de treinamentos na Diretoria de Ensino e havia levado sua experiência para outros grupos de professores, mas muitos

disseram que não iriam fazer o mesmo serviço porque dava muito trabalho. Ela citou que muitos até vinham na escola para ver se de fato o que tinha falado era verdade. Mostrou um álbum com as fotos de todos os trabalhos desenvolvidos na escola. A Direção, Vice-Direção, a Coordenação e a própria comunidade escolar apóiam todos os trabalhos da professora. Os outros professores de Educação Física da escola também ajudam no desenvolvimento das atividades, mas a professora lidera tudo muito bem. Eles realizam um trabalho participativo que envolve os demais professores da escola, num trabalho interdisciplinar.

4.7.1 Escolas Pesquisadas da Diretoria de Ensino Leste

Figura: 9 "EE Coriolano Monteiro"

Figura: 10 "EE Coriolano Monteiro" - Quadra

Figura: 11 "EE Uacuri" - Vista Parcial

Figura: 12 "EE Uacuri" – Cobertura Quadra

Figura 13: "EE Castinauta"- Vista Parcial

Figura 14: "EE Castinauta"- Estacionamento

Figura 15: "EE Carlos Lencastre" - Vista Parcial

Figura 16: "EE Carlos Lencastre" - Quadra

Figura 17: "EE J. M. Matosinho" Vista Parcial

Figura 18: "EE J. M. Matosinho" - Quadra

4.7.2 – Escolas Pesquisadas da Diretoria de Ensino Oeste

Figura 19: "EE Res. Cosmos" – Vista Parcial

Figura 20: "EE Res. Cosmos" – Turma Ed. Física

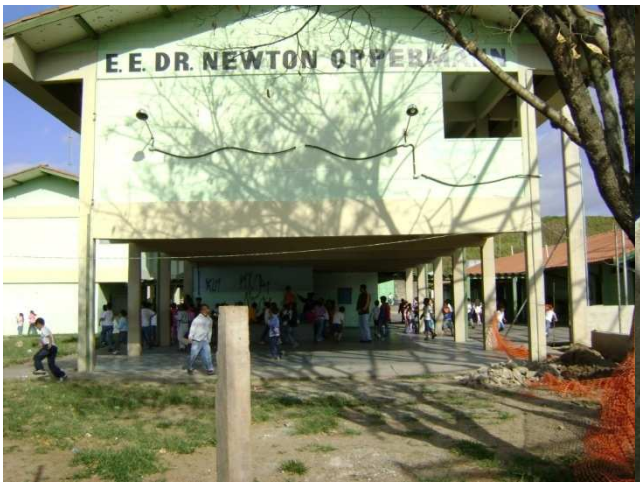


Figura 21: "EE N. Pimenta" – Vista Parcial

Figura 22: "EE N. Pimenta" – Pátio

Figura 23: "EE Rossin" – Vista Parcial

Figura 24: "EE Rossin" – Entrada Principal

Figura 25: "EE S. Judas" – Vista Parcial

Figura 26: "EE S. Judas" – Quadra

Figura 27: "EE Sat. Iris 3" – Vista Parcial

Figura 28: "EE Sat. Iris 3" – Quadra

4.8 – O Protocolo

O protocolo foi elaborado em forma de questionário que se configura como dispositivo normatizado e padronizado, que capta a presença ou a ausência de determinada característica, permitindo medir a magnitude com que essa característica se apresenta em determinado grupo. O questionário foi escolhido por ter uma capacidade de abrangência mais significativa, o que possibilitou uma participação maior dos professores.

Este protocolo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp - CEP/FCM/UNICAMP em março de 2008 com parecer nº 085/2008 – CAAE: 0336.0.000.146-08. Posteriormente apresentamos o Protocolo aprovado pela FCM/Unicamp aos respectivos Dirigentes de Ensino das Diretorias Leste e Oeste de Campinas, pois eles solicitaram que antes de iniciarmos a pesquisa de campo nas Escolas, o mesmo deveria ser aprovado pela FCM.

Levamos o projeto, a pesquisa e o protocolo para os Diretores das Escolas da rede Estadual de São Paulo, que participaram da pesquisa. Em seguida reunimos os professores e apresentamos todos os procedimentos mencionados até aqui para que déssemos prosseguimento com as entrevista, o preenchimento do protocolo e também verificar os planos de aulas dos professores.

Esse tipo de coleta de dados por meio de protocolos é uma técnica de pesquisa muito usada nos meios acadêmicos e principalmente nas pesquisas de campo, pois assegura maior agilidade e segurança. Chaves (2003, p. 79 e 80), falando sobre o uso desse tipo de coleta de dados afirma que:

> O questionário, como técnica de recolhimento de dados pode trazer importantes contribuições às pesquisas de natureza quantitativa, sendo que sua elaboração e aplicação devem nortear-se por alguns aspectos básicos, como por exemplo, a possibilidade de partir-se de esquemas de referências teóricas e experiências em curso; de exploração de idéias e concepções mais gerais sobre algum aspecto da realidade com um número maior de sujeitos; de os dados poderem ser associados a outros procedimentos e de retorno das informações aos participantes da investigação. A escolha do tipo de pergunta que comporá o questionário está estreitamente relacionada com os objetivos da pesquisa.

Essa forma de coleta de dados possibilita também captar a compreensão das relações e interpretações dos sujeitos sobre os processos formativos e avaliativos, visando entender os sentidos e as contribuições por eles explicitadas.

O Protocolo foi elaborado com questões que possibilitassem compor o perfil dos sujeitos que participaria da pesquisa, sexo, escola onde trabalha, em qual faculdade fez seu curso de graduação em Educação Física, ano de conclusão, experiência profissional na área como professor de Educação Física. Além dessas, foram elaboradas seis perguntas abertas sobre a definição de avaliação em Educação Física, freqüência de avaliação, métodos empregados na

avaliação e meios que utiliza para promover ou reter o aluno. Também foram elaboradas duas questões fechadas: uma para saber se o professor fez curso de pós-graduação, dividida em área: especialização, mestrado e doutorado e a outra pretendia saber como o tema avaliação foi contemplado no curso de graduação ou pós-graduação e, se foi abordado, de que forma foi realizada essa abordagem.

Essas perguntas foram elaboradas pelo pesquisador e pela professora orientadora com base nos objetivos da pesquisa e em outros trabalhos sobre avaliação na Educação Básica. Confeccionamos o questionário com doze questões abertas, pois cremos que o sujeito fica mais à vontade para escrever suas próprias opiniões. O questionário tem uma pergunta com questões abertas e fechadas, para que o professor pudesse também expor sua forma de pensar. Das questões elaboradas com o intuito de saber o que o professor compreendia sobre avaliação, somente uma foi organizada de forma fechada.

A forma com o questionário foi elaborado com questões abertas foi de suma importância para a pesquisa, pois pudemos ver o que o professor compreendia sobre o tema proposto, colaborando com informações e esclarecimentos que tinha sobre a avaliação.

4.9 O Planejamento

Após recebermos o Protocolo, o Termo de Consentimento e entrevistarmos os professores, procurávamos a direção, ou a coordenação dessas escolas para realizarmos uma análise do Planejamento dos professores de Educação Física, com o intuito de identificar se a concepção de avaliação contida no planejamento dos professores era a mesma que eles haviam preenchido no Protocolo e respondido na entrevista realizada conosco. A grande maioria dos professores haviam preenchido o planejamento parecido, pois seguiram a nova Proposta Curricular elaborada pela SEE. Não havia muita diferença. Os conteúdos eram os mesmos. Até o mês de abril, eles seguiram os jornais elaborados pela SEE para todas as escolas da rede pública de São Paulo e o material de apoio que havia sido enviado. A forma de avaliar era a mesma. Na teoria era igualzinho, mas na prática não. Anotávamos tudo minuciosamente num “Caderno de

Campo", para que pudéssemos comparar com o Protocolo respondido pelo professor e também com o material coletado nas entrevistas.

Ao examinarmos os planejamentos elaborados pelos professores, pudemos notar que nem sempre ele avaliava seus alunos da mesma forma como tinha determinado em seu plano. Muitos até que chegavam próximo das propostas elaboradas. Outros realizavam uma avaliação totalmente diferente da que haviam planejado.

Em uma das escolas que havíamos realizado o primeiro contato com a diretora, ao voltarmos verificamos que ela estava de licença e o diretor substituto estava em reunião. Fomos então encaminhados à coordenação. Como o pesquisador já havia lecionado naquela escola e a coordenadora na época também era professora, não tivemos problemas para entrevistar a professora de Educação Física, que por sinal estava também substituindo a professora titular. Ela preencheu o material que pedimos normalmente. Quando perguntamos do planejamento, disse que não tinha recebido da direção e que até os diários de classe e as notas dos alunos do bimestre em que a professora titular havia saído de licença, ela teve que preencher.

Dirigimo-nos até a coordenação e pedimos o planejamento da professora titular para analisar. Também perguntamos para a coordenadora se a professora titular de fato tinha deixado de preencher os diários e dar notas para os alunos. Ela negou veementemente. Disse que a professora era super experiente e que jamais faria isso. Ela procurou em um arquivo os planejamentos dos professores e não encontrou o plano da professora de Educação Física. Disse que ela não tinha tido tempo de terminar antes de sair de licença, mas que iria trazer pronto assim que voltasse. A coordenadora tirou cópias de duas folhas de caderno que a professora tinha deixado na pasta e nos entregou.

Aquele era o plano da professora. A primeira folha tinha o nome dela, o ano de 2008 e os conteúdos das séries que ela ministrava as aulas. Tudo muito resumidamente. Na segunda folha tinha a metodologia, a avaliação, a forma de recuperação, os recursos pedagógicos, os projetos que seriam usados em sala de aula e os projetos extra-classe/pessoais. Tudo seguia o mesmo modelo, igualzinho para todas as séries que a professora lecionava. Ao sair, pudemos dar crédito para o que a professora substituta tinha afirmado da titular.

Em outra escola, pedimos o plano dos professores para a diretora. A mesma pediu para que nos dirigíssemos à coordenadora, pois os planos de aula ficam com ela. Como naquela escola tínhamos dois professores participando da pesquisa esperávamos encontrar dois

planejamentos, uma vez que lecionavam para turmas diferentes. Qual não foi nossa surpresa ao recebermos somente um plano da coordenação alegando que eles planejavam as aulas juntos. Achamos estranho ela dizer que tinha sido feito um plano para os dois professores. Depois entendemos porque tinham procedido dessa maneira. Eles quase não davam aulas, pois estavam participando do campeonato inter-classes do Estado e não ficavam na escola. Um dos professores afirmou que eles ganhavam sempre em primeiro ou no máximo ficavam em segundo lugar no campeonato.

Voltamos a conversar com um dos professores e perguntamos sobre o planejamento dele. O mesmo afirmou que havia feito separado. Pediu o e-mail do pesquisador afirmando que enviaria uma copia do planejamento do ano passado, porque o plano dele já contemplava a nova Proposta elaborada pela SEE. Eles só tinham mudado o ano. Ela não enviou.

Regressamos à escola, a coordenadora procurou no arquivo da secretaria e achou uma copia do plano do ano passado, 2007 e nos entregou. Ele é muito bem elaborado no papel, mas não é colocado em prática. O que pudemos constatar é que até o meio do ano de 2008, os professores não haviam feito outra coisa, além de treinar uma equipe de alunos “iluminados”, que eram os “ídolos” da escola. Os outros que ficavam na escola, nem ao menos apareciam na “lista” como suplentes.

Capítulo 5 Resultados e Discussões

> Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
> (PAULO FREIRE)

Após o preenchimento dos Protocolos e dos Termos de Consentimento, separamos os questionários por Diretorias de Ensino Leste e Oeste. A seguir fizemos uma leitura dos mesmos para que pudéssemos ver o perfil de cada professor. Num primeiro momento as respostas obtidas foram agrupadas sem uma classificação prévia. Depois fizemos uma releitura e algumas classificações que pareciam mais significativas para o desenvolvimento da pesquisa. Agrupamos e decodificamos as respostas por temáticas, verificando o que tinham de semelhantes.

Cada resposta foi agrupada e digitada sendo representada em gráficos indicativos dos agrupamentos que se apresentam em cada uma das questões do questionário. Para realizarmos esta análise, levamos em consideração o que cada professor respondeu, mas no agrupamento tivemos que estabelecer relações que aproximaram as respostas. Apesar de sabermos que com o questionário teríamos acesso a um número favorável de sujeitos, que não temos a maioria absoluta dos professores, mas uma representatividade nas escolas que visitamos foi possível analisar o que os professores pensam sobre a prática avaliativa.

Com as respostas dos professores tínhamos uma quantidade significativa de elementos para uma análise sobre o entendimento deles a respeito de avaliação, tanto na parte teórica quanto prática, além de podermos estabelecer algumas relações entre sua prática avaliativa, como definia o tema avaliação e com que freqüência ele avaliava seus alunos.

Também elaboramos uma entrevista semi-estruturada para conversarmos com o professor no momento em que o convidamos para participar da pesquisa. Alguns mostravam interesse em discutir mais sobre como avaliavam e entregamos para estes um roteiro com algumas perguntas que contemplavam com muito mais amplitude a prática avaliativa do professor.

Mas como não é nosso foco nesta pesquisa estabelecer outras redes de relações, e sim verificarmos quais eram os métodos que o professor de Educação Física usava

para avaliar, tanto na parte teórica como prática, não realizamos esta entrevista com todos os professores, mas somente com aqueles que se mostravam interessados em responder o referido questionário. Na entrevista que fizemos com os professores eles sempre nos responderam algo a mais.

À medida que realizávamos a pesquisa de campo e depois com todo material coletado, nos foi possível ver que o caminho seguido e os instrumentos usados serviram de apoio para o levantamento dos dados, de maneira que as análises dos resultados obtidos pudessem transformar a ação reflexiva e os dados coletados num espelho da realidade vividas nas escolas em Educação Física.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, dissertações, teses, textos legais, documentos, mapas, fotos, manuscritos, dentre outros. Todo material pesquisado foi submetido a uma triagem, a partir da qual foi possível estabelecer um plano de leitura atenta e sistemática que foi realizada para que pudéssemos realizar o embasamento teórico e prático das análises finais do trabalho, tendo como finalidade conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o tema proposto neste trabalho, auxiliando na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção das hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração das conclusões finais. As análises são realizadas de modo a ser fiel aos dados respondidos pelos professores que participaram da pesquisa.

Após a elaboração, validação e aplicação dos respectivos protocolos, entrevistas e análises dos dados coletados sobre os métodos que os professores de Educação Física utilizam para avaliar seus alunos, foi-nos possível emitir e elaborar os pensamentos dos atores envolvidos nesta pesquisa, de tal forma que pudéssemos desenvolver os dados obtidos nesta fase de diagnóstico, resultando informações tanto quantitativas quanto qualitativas, que com certeza não se esgotam nestas conclusões, mas que poderão ser aprofundadas de acordo com as observações que se fizerem necessárias para uma análise e discussão em momentos apropriados.

Analisando as respostas dos professores pudemos perceber a denúncia de um sistema avaliativo organizado de maneira autoritária e centralizadora, voltado mais para a verificação da aprendizagem do que para a promoção do aluno.

Segue as tabelas e os gráficos que elaboramos baseados nos conteúdos dos questionários/protocolos respondidos pelos catorze professores de Educação Física das dez escolas em que realizamos a pesquisa.

Tabela 1: Distribuição dos professores de acordo com o PROTOCOLO respondido pelos 14 professores de Educação Física

PROFESSORES QUE PARTICIPARA DA PESQUISA* (Questões 1, 2 e 3)			
DIRETORIA	Nº Professores e %	Masculino e %	Feminino e %
LESTE	6 = 42,85%	4 = 28,57%	2 = 14,28%
OESTE	8 = 57,14%	4 = 28,57%	4 = 28,57%

*Foram distribuídos 45 protocolos, mas somente 14 professores foram até o final da pesquisa.

Figura 29: Porcentagem quanto ao número de professores nas DEs.

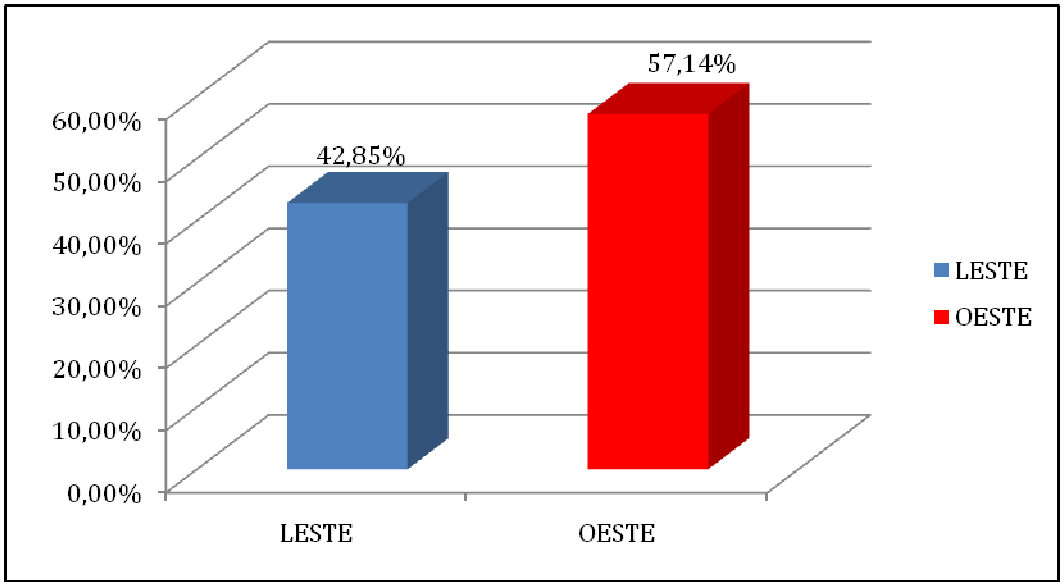


Figura 30: Porcentagem de professores nas DEs, por sexo

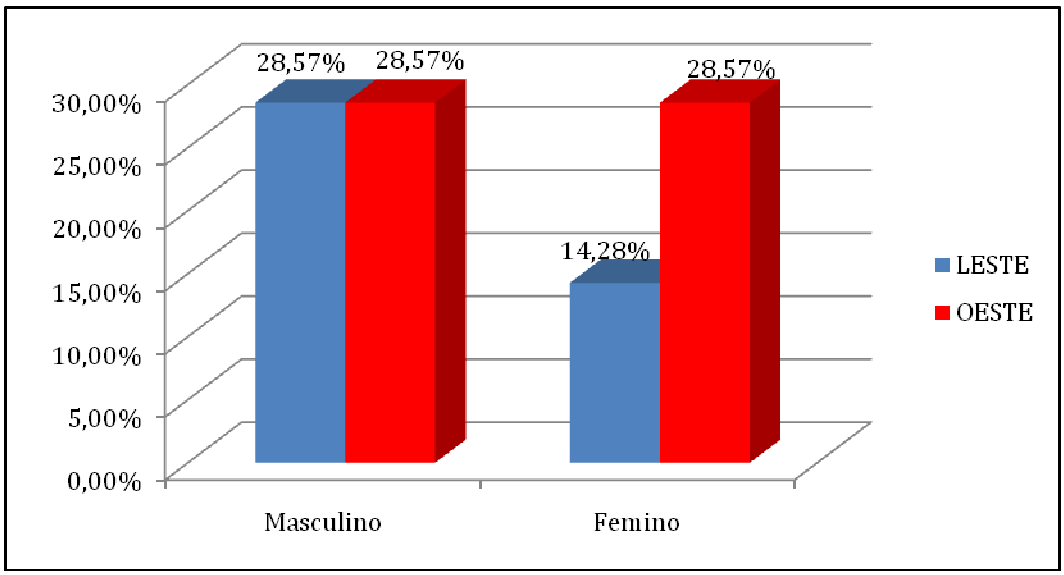


Tabela 2: Faculdade onde realizou curso de graduação em Educação Física

FACULDADE ONDE FEZ O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Questão 4)				
Diretoria	PUC - %	Unicamp %	FCT/Unesp %	ESEFA %
LESTE	4 = 25,57%	1 = 7,14%	1 = 7,14%	Nenhum
OESTE	6 = 42,85%	1 = 7,14%	Nenhum	1 = 7,14%

.

Figura 31: Faculdade onde fez curso de Educação Física por DEs.

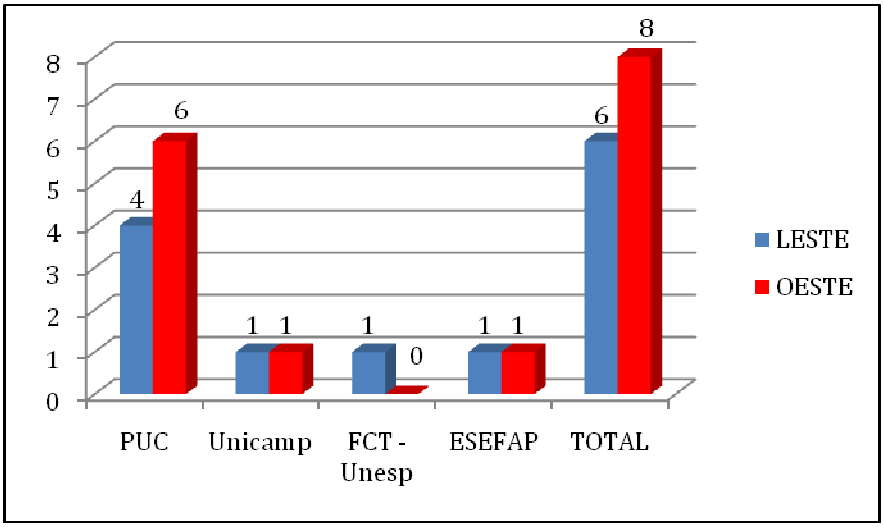


Figura 32: Porcentagem Faculdade onde concluiu curso por DEs

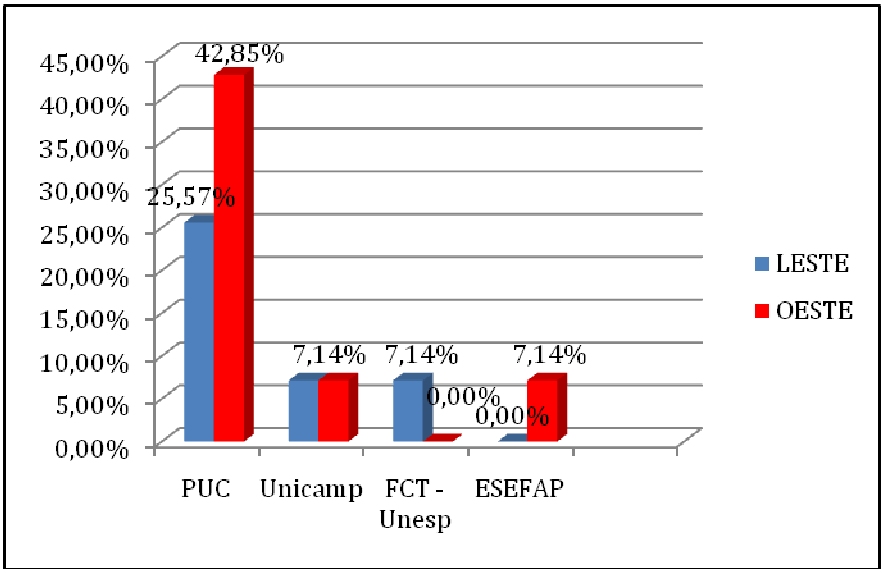


Tabela 3: Ano em que concluiu curso de graduação em Educação Física

ANO EM QUE CONCLUIU CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Questão 5)				
Diretoria	76 a 77 (%)	83 a 90 (%)	92 a 96 (%)	2001 a 2005 (%)
LESTE	2 = 14,28%	2 = 14,28%	Nenhum	2 = 14,28%
OESTE	Nenhum	3 = 21,42%	3 = 21,42%	2 = 14,28%

Figura 33: Ano de Conclusão curso Educação Física por DEs

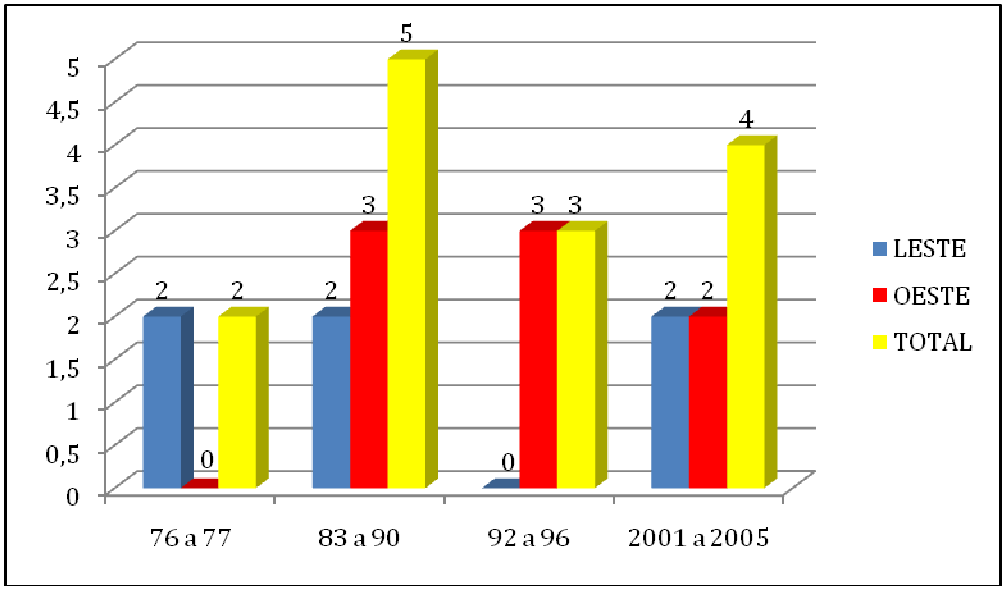


Figura 34: Porcentagem Ano de Conclusão curso Educação Física por DEs

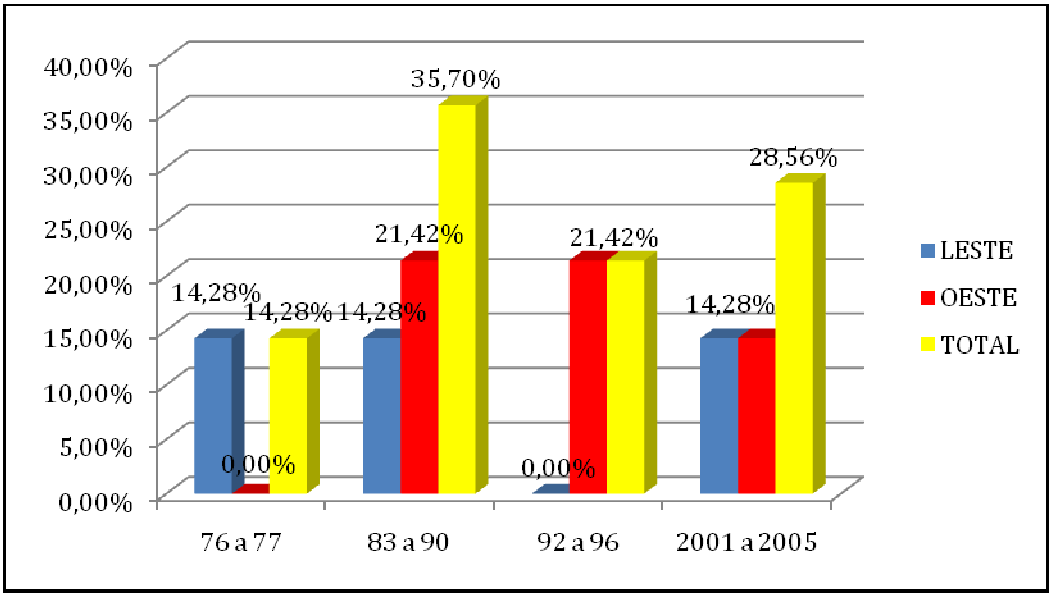


Tabela 4: Tempo que é professor de Educação Física

TEMPO QUE É PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Questão 6)			
Diretoria	3 a 10 anos(%)	13 a 15 anos(%)	20 a 31 anos(%)
LESTE	3 = 21.42%	1 = 7.14%	3 = 21.42%
OESTE	3 = 21.42%	3 = 21.42%	1 = 7.14%

Figura 35: Quanto tempo é professor de Educação Física por DEs

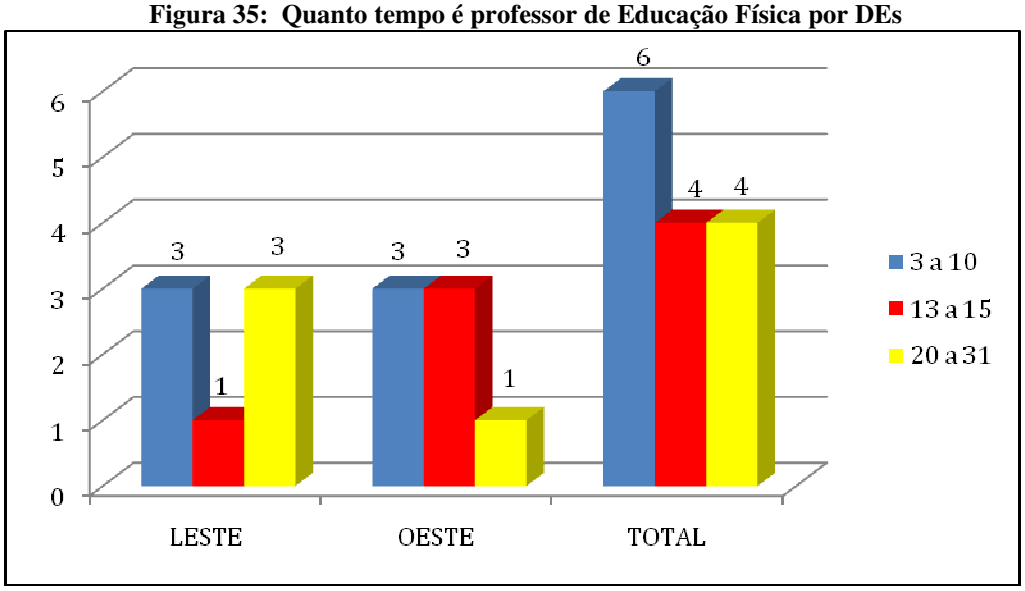


Figura 36: Porcentagem quanto ao tempo que trabalha como professor de Educação Física por DEs

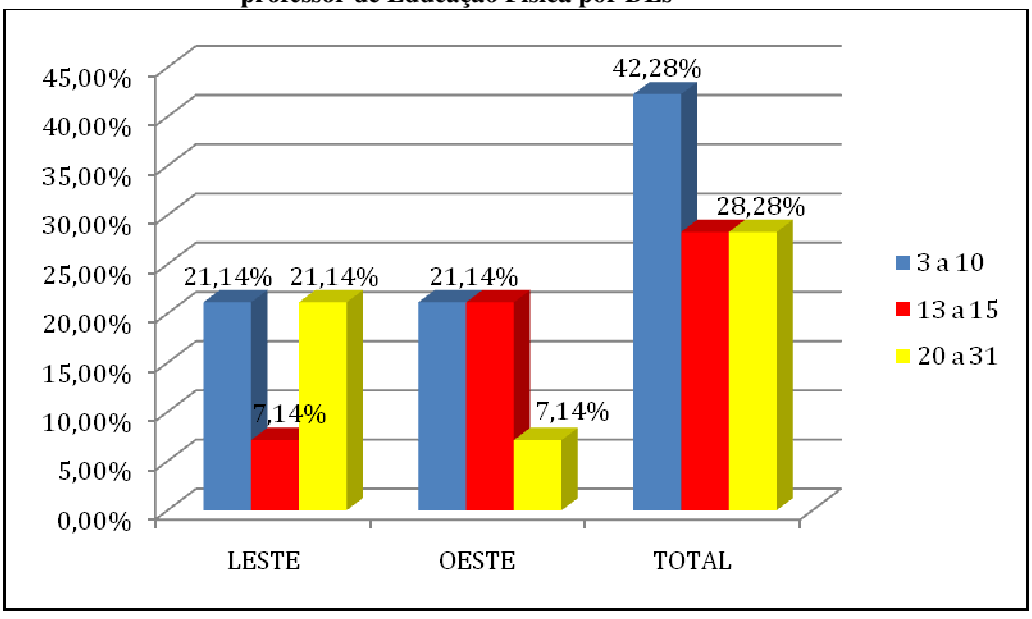


Tabela 5: Onde fez curso de pós-graduação?

FEZ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – SIM/NÃO - ÁREA (Questão 7)

Diretoria	SIM (%)	NÃO (%)	Especiali-zação (%)	Mestrado (%)	Doutorado (%)
LESTE	3 = 21.42%	3 = 21.42%	2 = 14.28%	1 = 7.14%	Nenhum
OESTE	2 = 14.28%	6 = 42.85%	2 = 14.28%	Nenhum	Nenhum

Figura 37: Fez curso de pós-graduação na área por DEs

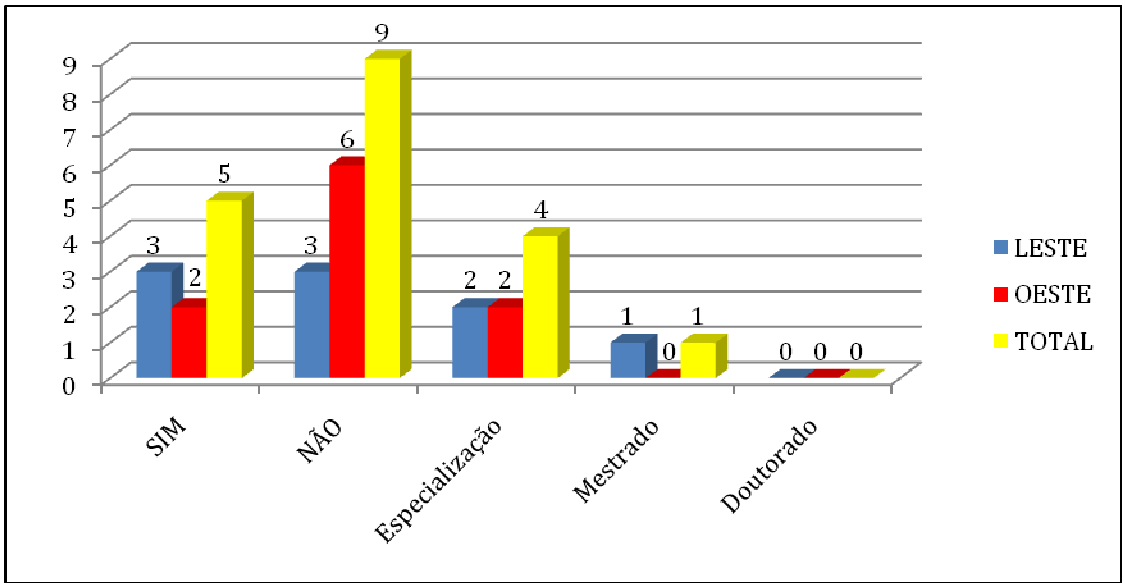


Figura 38: Porcentagem curso de pós-graduação na área por DEs.

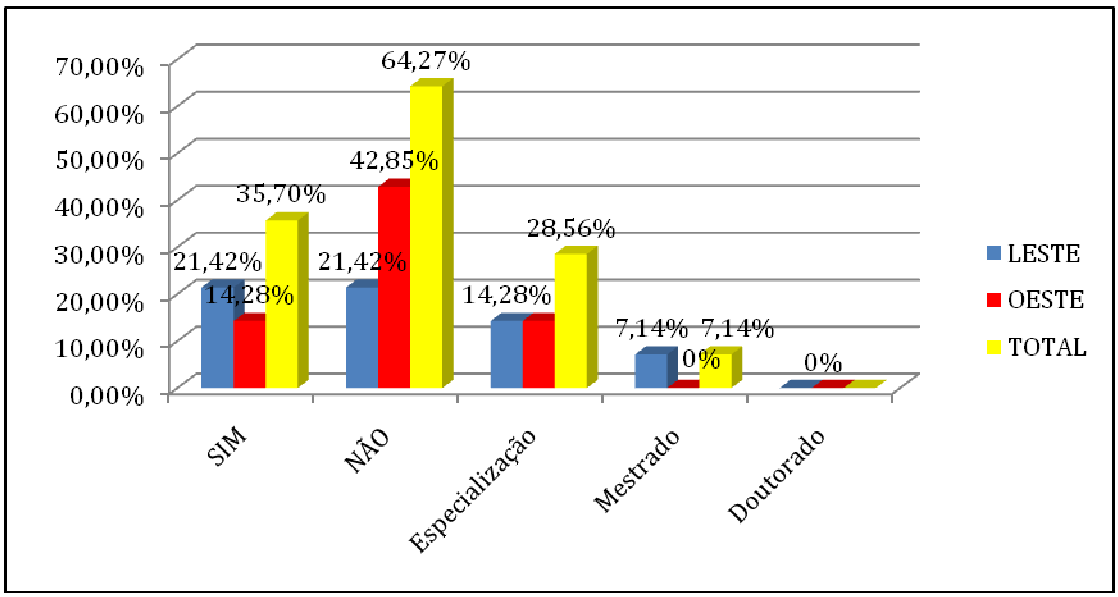


Tabela 6: O tema avaliação foi contemplado na graduação ou pós-graduação

O TEMA AVALIAÇÃO FOI CONTEMPLADO NA GRADUAÇÃO ou PÓS-Graduação
(Questão 8-A)

Diretoria	SIM (%)	NÃO (%)	TOTAL (%)
LESTE	4 = 28,57%	2 = 14,28%	6 = 42,85%
OESTE	7 = 50,00%	1 = 14,28%	8 = 57,14%

Figura 39: O tema avaliação foi contemplado na graduação ou pós-graduação

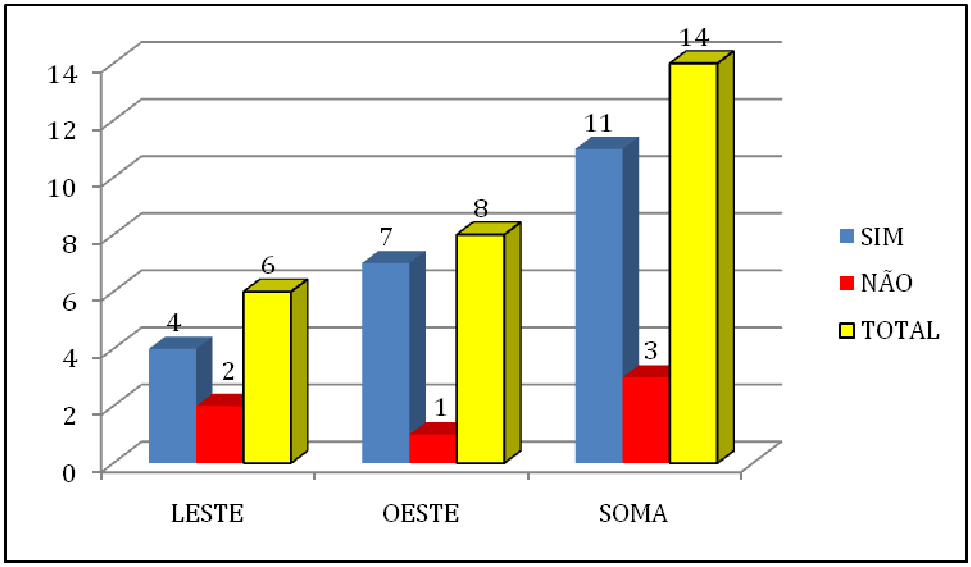


Figura 40: Porcentagem se a avaliação foi contemplada na graduação ou pós-graduação

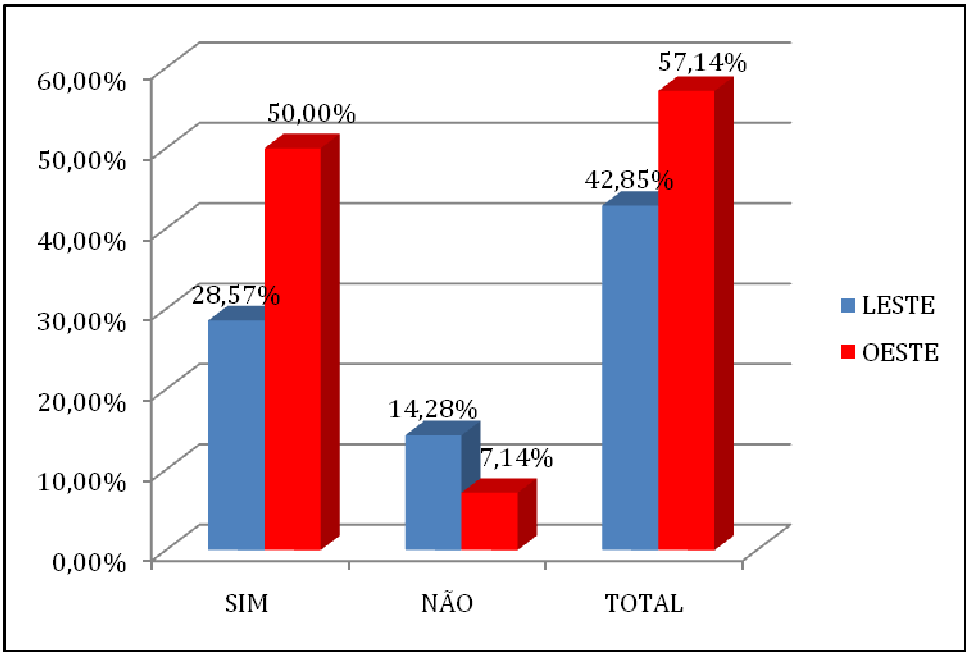


Tabela 7: Como o tema avaliação foi contemplado na Graduação ou Pós-Graduação

COMO A AVALIAÇÃO FOI CONTEMPLADA NA GRADUAÇÃO/PÓS (Questão 8-B)

Diretoria	Aulas Exposi-tivas (%)	Em Avalia-ções (%)	Textos (%)	Seminá-rios (%)	Leituras (%)	Outras Formas (%)
LESTE	3 21.42%	3 21.42%	1 7.14%	1 7.14%	Nenhum	Nenhum
OESTE	5 35.71%	4 28.57%	5 35.71%	3 21.42%	3 21.42%	2 14.28%
TOTAL	8 57.14%	7 50.00%	6 42.85%	4 28.57%	3 21.42%	2 14.28%

Figura 41: Como a avaliação foi contemplada na graduação ou pós-graduação

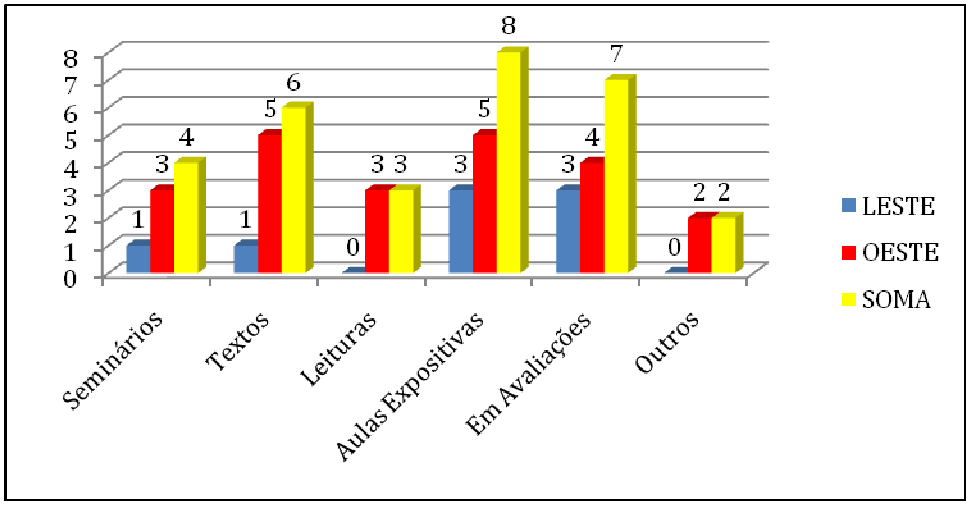
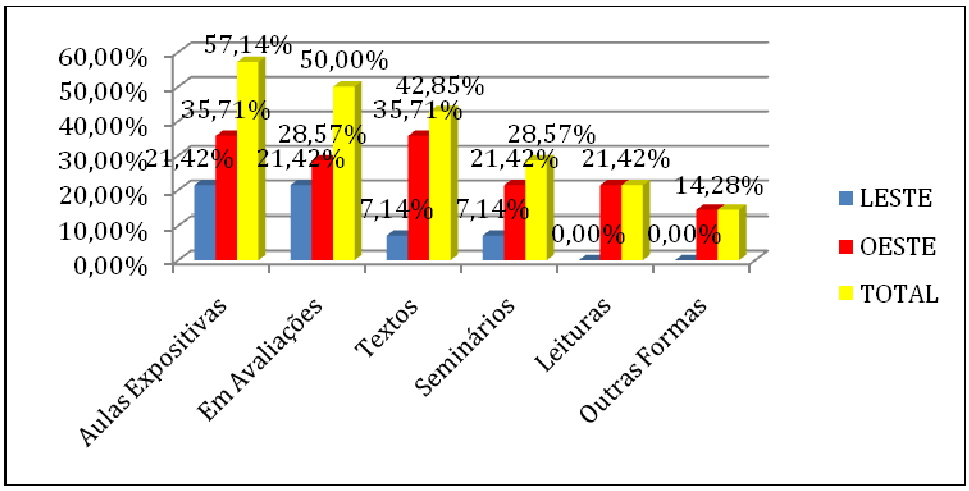


Figura 42: Porcentagem como a avaliação foi contemplada na graduação ou pós-graduação



Quadro 7: Como você define "avaliação" em Educação Física?

Pergunta 9 – Como você define "avaliação" em Educação Física?

- Basicamente todos professores tiveram dificuldade em definir o que é avaliação.
- A maioria das respostas se refere à forma como a avaliação é realizada.
- Uma professora teve grande dificuldade em definir o que era avaliação.

Figura 43: Como você define "avaliação" em Educação Física?

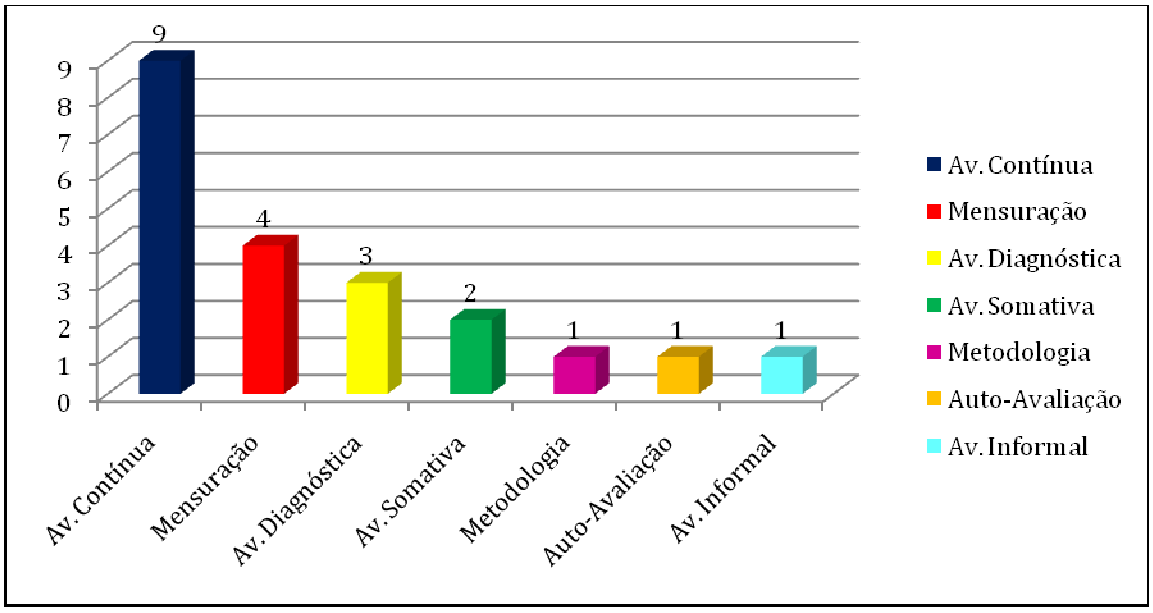
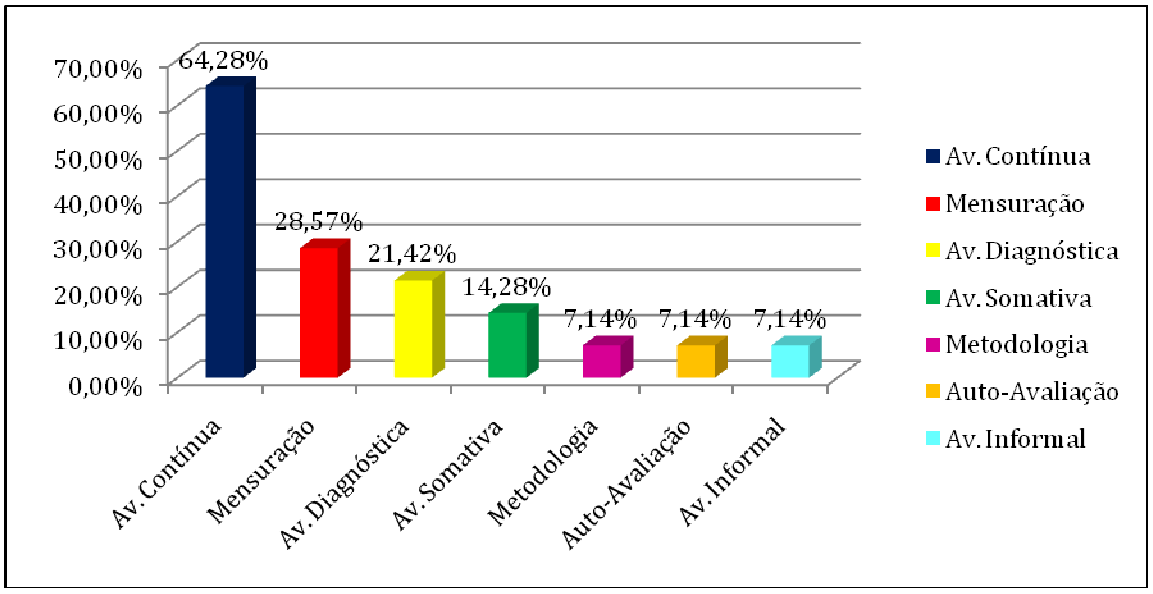


Figura 44: Porcentagem: Como você define "avaliação" em Educação Física?



Quadro 8: Com que freqüência você avalia seus alunos?

Pergunta 10 – Com que freqüência você avalia seus alunos?

▪Embora todos tenham reconhecido a importância de avaliar os alunos num processo contínuo, seis professores acabaram definindo também o que avaliavam no cotidiano das aulas e também no bimestre, tais como: avaliar a coordenação, aprendizagem motora, socialização, conteúdos, regras, participação, disciplina, conhecimentos adquiridos, interesse, desenvolvimento global, teoria e prática.

▪ A maioria dos professores usaram palavras que poderíamos classificar como sinônimos, pois são bem parecidas.

Figura 45: Com que freqüência você avalia seus alunos?

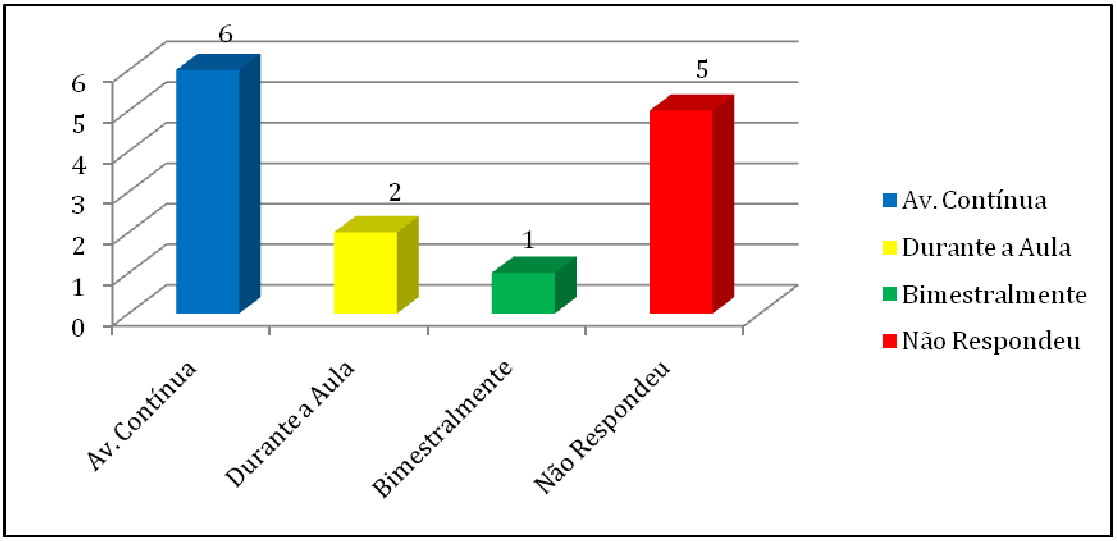
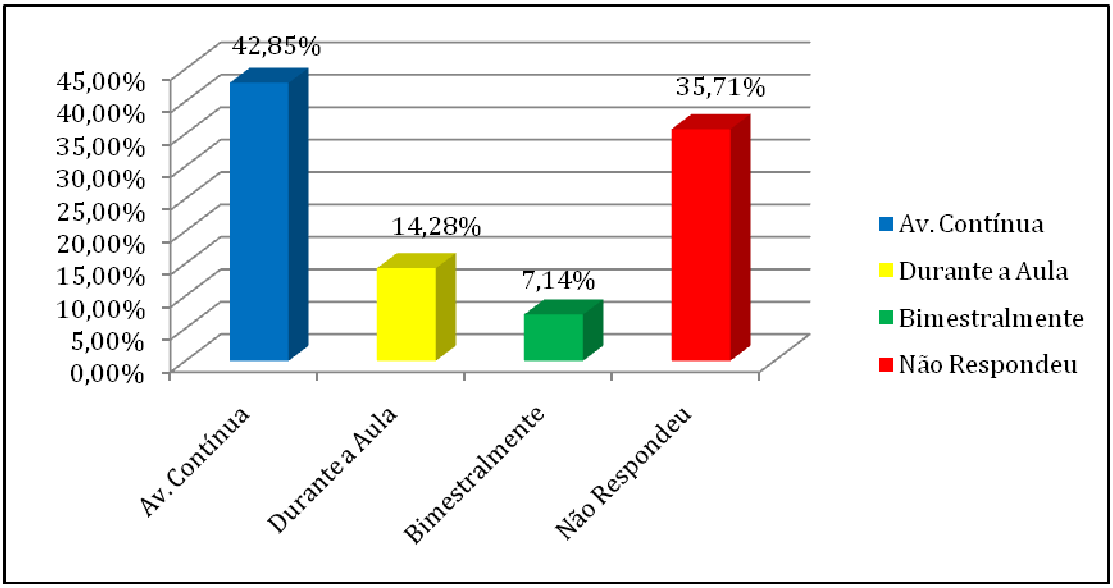


Figura 46: Porcentagem: Com que freqüência você avalia seus alunos?



Quadro 9: Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?

Pergunta 11 – Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?

▪Apenas um professor não soube definir os métodos, afirmando que "usava os fundamentos ensinados no dia-a-dia".

▪ Um professor repetiu que usava "avaliação contínua", sem definir o que era método.

Figura 47: Que métodos utiliza para avaliar?

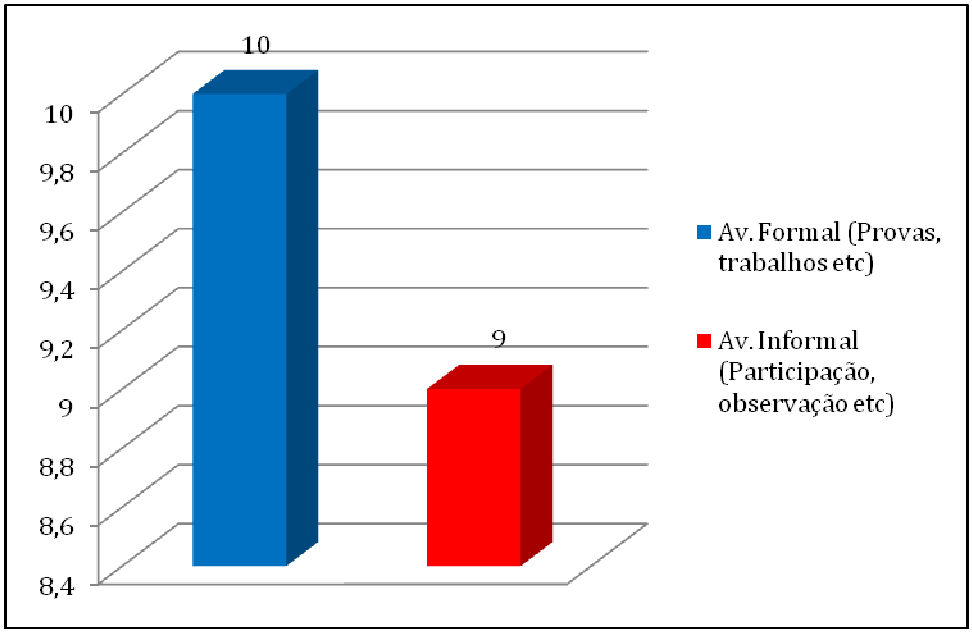
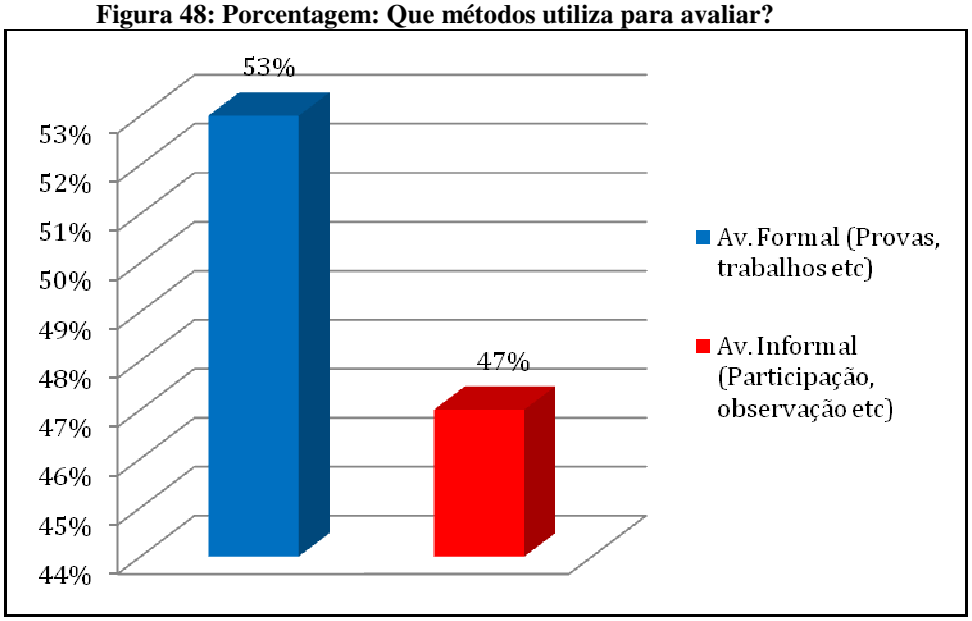


Figura 48: Porcentagem: Que métodos utiliza para avaliar?



Quadro 10: Quais são os Meios que Você usa para Tomar Decisão de Aprovar ou não seu Aluno

Pergunta 12 – Quais são os Meios que Você usa para Tomar Decisão de Aprovar ou não seu Aluno?

▪A maioria dos professores escreveu que realizava avaliação do ensino-aprendizagem de maneira formal ou informal. A maioria dos professores utilizam a avaliação Formal. Agrupamos as avaliações da seguinte forma: (**OBS: o** número que aparece entre parêntese se refere a quantidade que foi repetido pelos professores)

a) Avaliação Formal: Diagnóstica (3); Desenvolvimento Físico, motor e sócio-cultural (3); Avaliação contínua (2); Avaliação Tradicional [“tarefa difícil!”] (1); Prova escrita (4); Trabalhos (2); Pesquisa (2); Exercícios físicos (1) e; Avaliação oral (1);

b) Avaliação Informal: Capacidade do aluno (1); Interesse e participação (4); Progressão Continuada e Avaliação Automática (6).

Figura 49: Quais meios usa para aprovar ou não seu aluno?

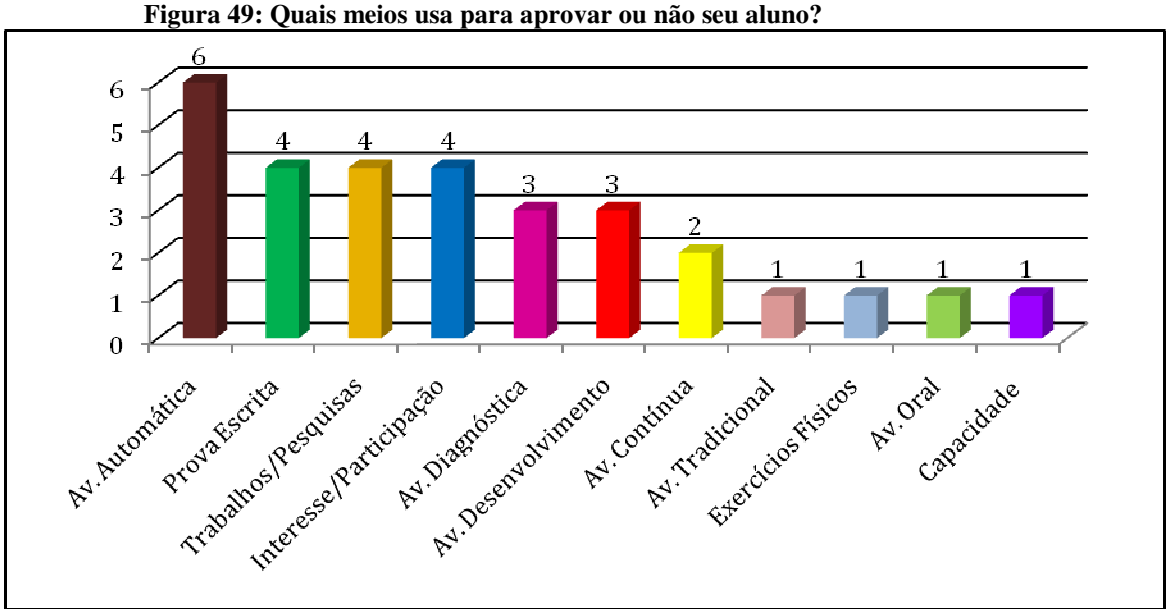
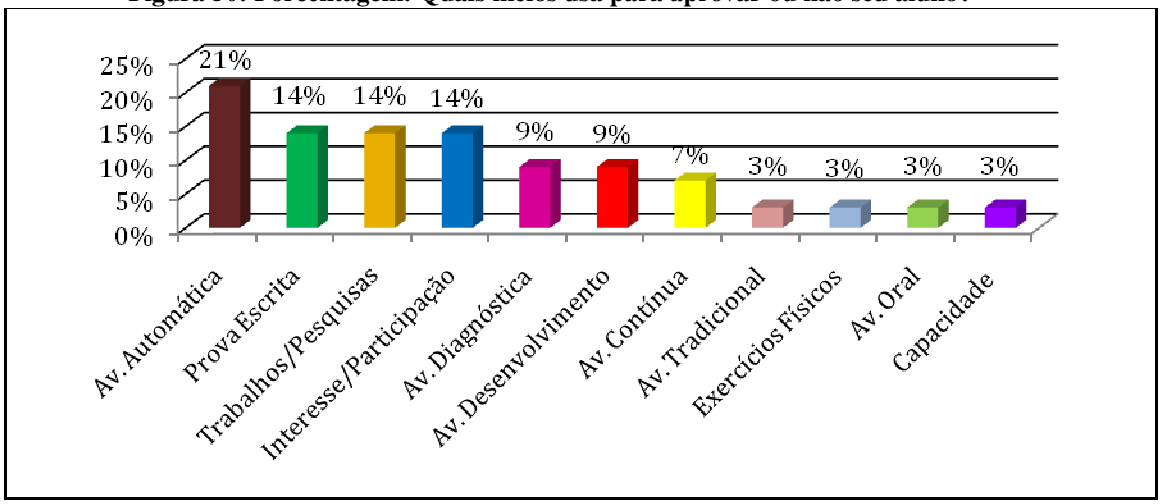


Figura 50: Porcentagem: Quais meios usa para aprovar ou não seu aluno?



5.1 Discussões sobre os Resultados Obtidos

Realizando uma análise dos quadros que elaboramos, a partir dos questionários respondidos pelos catorze professores que participaram de nossa pesquisa, podemos destacar os seguintes itens:

Distribuímos cerca de 50 Protocolos, incluindo nesse número os professores que solicitaram mais de uma cópia. No entanto, somente 14 professores foram até o final da pesquisa.

O quadro número um apresenta a quantidade de professores que participaram da pesquisa distribuídos nas duas Diretorias de Ensino e nas 10 Escolas que realizamos a pesquisa. A Diretoria de Ensino que teve maior participação foi a Oeste, com oito professores. Na Diretoria Leste participaram seis professores. A porcentagem de professores da Diretoria Oeste que participaram da pesquisa ficou representada por 57,85% do total de professores entrevistados. A Diretoria Leste ficou representada com 42,85% dos professores entrevistados.

O que podemos verificar na prática é que a participação dos professores da Diretoria Oeste sempre foi mais espontânea que os da Leste. O que pudemos perceber é que os professores da Oeste, eram mais acessíveis prestavam muita atenção na hora da entrevista, se preocupavam com resposta que eram tão evasivas, enquanto que os professores da Leste, talvez por ser uma diretoria que tem as Escolas mais na área central, não tinham muito tempo para conversar, chegando ao ponto de ter uma das Escolas substituídas, porque as professoras não responderam os questionários.

Chegaram a pedir outras cópias, alegando que tinham deixado em casa, em outras escolas que lecionavam, sempre com respostas evasivas, até que não atenderam mais o pesquisador. Dava a entender que por trás, alegavam perda de tempo responder algo sobre seu procedimento na avaliação. É claro que não podemos generalizar, pois muitos professores foram acessíveis nas Escolas da Leste, atendiam muito bem, mas a maioria não respondia o questionário, o que não aconteceu com nenhum professor da Oeste, o que nos levou a fazer esta observação.

A distribuição de professores de acordo com o sexo ficou representada da seguinte forma. Da Diretoria Oeste tivemos quatro professores do sexo masculino e quatro do

sexo feminino. Da Diretoria Leste tivemos quatro professores do sexo masculino e duas do sexo feminino. A maior representatividade ficou com a Diretoria Oeste, mas com quantidade igual de professores: quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A diretoria Leste teve participação maior dos professores do sexo masculino, com quatro e duas do sexo feminino.

A porcentagem de professores de acordo com o sexo ficou distribuída da seguinte forma: A maioria ficou representada por professores do sexo masculino, em porcentagem igual nas duas Diretorias, totalizando 28,57% dos professores entrevistados. As professoras tiveram um número maior na Diretora Oeste, com um total de 28,57% e na Leste foi de 14,28%, do total de professores que participaram da pesquisa. Portanto, entre os profissionais pesquisados, a maioria é composta pelo sexo masculino.

Na questão número quatro perguntamos aos professores em que faculdade eles tinham realizado o curso de graduação em Educação Física. A maior representatividade ficou com a Diretoria de Ensino Oeste, com um total de oito professores, dos catorze que entrevistamos, sendo que seis se formaram na PUC, um na UNICAMP e um na ESEFAP – Escola Superior de Educação Física. Dos seis professores da Diretoria de Ensino Leste, quatro se formaram na PUC, um na UNICAMP e um na FCT – UNESP de Presidente Prudente. O quadro de porcentagem que se refere a esta pergunta, mostra que 68,42% dos catorze professores que preencheram o Protocolo se formaram na PUC-Campinas, ou seja 10 professores ao todo, mostrando que a maioria dos professores nas dez escolas que pesquisamos vieram de faculdade particular; 14,28% se formaram na UNICAMP, num numero pequeno de apenas dois professores, o que fica claro que poucos professores que estudam na UNICAMP vão lecionar em escolas públicas; um professor estudou na Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista FCT-UNESP de Presidente Prudente e um na Escola Superior de Educação Física da Alta Paulista/ESEFAP, representando também 14,28% cada um deles. Na entrevista que realizamos com os professores, todos afirmaram que até a década de 70 só era possível fazer um curso de graduação em Educação Física aqui em Campinas na PUC. Não havia o curso na Unicamp. Isto justifica o fato de a maioria ter se formado na PUC. Na região metropolitana de Campinas temos cerca de 20 faculdades particulares. Atualmente temos quatro faculdades credenciadas pelo MEC que oferecem o curso de Educação Física em Campinas (Metrocamp, Puc-Campinas, Unicamp e Unip) e inúmeras outras na região metropolitana de Campinas e em

seu entorno (FV; UNIFIA; FIA; FAM; UNIARARAS; FESB; USF; FAEF; CEUNSP; FAJ; ESEFJ; UNIP; FIEL; UNESP; UNICEP; UFSCAR; UNASP; FAP), dentre outras.

Na questão número cinco, perguntamos ao professor em que ano ele concluiu seu curso de graduação em Educação Física. Dos professores da Diretoria de Ensino Leste, dois deles concluíram seu curso de graduação entre 1976 a 1977, outros dois concluíram entre 1983 a 1990 e entre 2001 a 2005, totalizando seis professores dos catorze que participaram da pesquisa. Na Diretoria Leste, três professores concluíram o curso entre 1983 a 1990, três entre 1992 a 1996 e um entre 2001 a 2005, totalizando oito professores dos catorze que responderam o questionário.

No quadro que representa a porcentagem de professores em relação ao ano de conclusão do curso graduação em Educação Física, ficou definido da seguinte forma: O primeiro grupo que correspondente à Diretoria de Ensino Leste que compreende os anos de 1976 a 1977; 1983 a 1990 e o ano de 2001 a 2005, tiveram a mesma porcentagem 14,28% do número de professores; O segundo grupo que compreende os professores da Diretoria de Ensino Oeste teve a mesma porcentagem, 21,42% para os anos que compreendem o período de 1983 a 1990 e 1992 a 1996 e 14,28% para os anos de 2001 a 2005. No computo geral a maior porcentagem se concentrou entre os anos de 1983 a 1990 com um total de 35,70% dos professores que concluíram sua graduação neste período, seguido de 2001 a 2005 com um total de 28,56%; depois o período entre 1992 a 1996, com 21,42% e por fim os anos que compreendem o período entre 1976 e 1977, com 14,28%.

No quadro que apresenta a pergunta seis, que trata sobre quanto tempo o professor já leciona, podemos concluir que temos quatro professores que estão lecionando há quase trinta anos; quatro que estão lecionando há quinze anos; e seis que estão no magistério entre três e dez anos. O que tem mais tempo já passou de trinta anos de serviço e o mais novo está lecionando há três anos, dois extremos muito grandes. A Diretoria com o número de professores mais antigos é a DE/Leste.

A maior porcentagem de professores por tempo de serviço está na faixa etária entre três e dez anos, com 42,28% do total de professores, sendo que eles se encontram em número igual 21,14% nas duas Diretorias. O total de professores que estão na faixa entre 20 a 31 anos e 13 a 15 anos empataram também com 28,28%, tendo a seguinte porcentagem: Na Diretoria Leste temos 7,14% dos professores que lecionam entre 13 e 15 anos e 21, 14% na

Diretoria Oeste. Na faixa entre 20 a 31 anos, a maioria dos professores mais antigos está na Diretoria Leste com 21,14% e 7,14% na Diretoria Oeste.

Na questão número, sete perguntamos aos professores de Educação Física se eles tinham realizado curso de Pós-graduação. Na DE/Oeste, seis professores escreveram que não fizeram nenhuma Pós-graduação e dois escreveram que sim. Na DE/Leste, três professores afirmaram que sim e três escreveram que não. Os três professores da DE/Leste que afirmaram ter realizado um curso de Pós-graduação, dois fizeram especialização Latu Sensu, um em Atividade Física e Qualidade de Vida e o outro em Planejamento Desportivo/Treinamento. O outro ainda está cursando Mestrado em Filosofia da Educação, na FE/UNICAMP. Os dois professores que escreveram que cursaram Pós-graduação da DE/Oeste, um fez especialização em Pedagogia do Movimento e o outro Educação Física Escolar, na UNICAMP. Nenhum dos catorze professores que participaram da pesquisa fizeram ou estão fazendo doutorado. No total cinco professores afirmaram que cursaram Pós-graduação, sendo que quatro fizeram especialização Latu Sensu. O único professor que está fazendo mestrado, não é na área da Educação Física e sim em Filosofia, área da Educação.

O quadro referente à questão sete sobre curso de Pós-graduação ficou dessa forma representado. Dos catorze professores de Educação Física que participaram da pesquisa, 64,27% afirmaram que não realizaram nenhuma Pós-graduação. Esse número é muito expressivo, tendo em vista que só 35,73% afirmaram que fizeram Pós-graduação, sendo que 28,56% fizeram especialização Latu Sensu e um está cursando mestrado, representando 7,14% do total. Ele é o único professor que está fazendo mestrado, mas na área da Filosofia e não na Educação Física. Nenhum professor está cursando doutorado. Se analisarmos o quadro de porcentagem que trata de curso de Pós-graduação, notamos que não há muito interesse dos professores em continuar estudando, seja uma especialização, mestrado ou doutorado.

Tudo leva a crer também que os professores que concluem curso nas Universidades públicas estaduais e federais não atuam como docentes na rede pública. Talvez seja mais lucrativo atuar na rede particular, em academias, clubes dentre outros. A maioria dos professores que leciona na rede publica estadual em Campinas, vem de faculdades particulares, como já demonstramos e 68,42% dos professores que participaram de nossa pesquisa e lecionam na rede publica do Estado de São Paulo estudaram na PUC de Campinas.

Na questão número oito, perguntamos aos professores de Educação Física se o tema “Avaliação” foi contemplado na graduação que ele fez ou em curso de Pós-graduação. Na DE/Oeste, sete professores afirmaram que sim e um professor afirmou que nunca ouviu falar do tema avaliação em sua graduação. Na DE/Leste quatro professores afirmaram que o tema foi contemplado e dois afirmaram que nunca ouviram também. Ainda na mesma questão perguntamos para os professores que afirmaram que sim, de que forma o tema “avaliação” tinha sido abordado. Esta pergunta era fechada e tínhamos seis categorias para que o professor assinalasse uma ou mais.

A primeira opção se referia a “Seminários”. Três professores da DE/Oeste e um da DE/Leste assinalaram esta opção. A segunda se referia a “Textos” e cinco professores da DE/Oeste assinalaram que sim e um professor da DE/Leste assinalou também. A terceira opção se referia a “Leituras” e somente três professores da DE/Oeste assinalaram esta opção. Nenhum professor da DE/Leste assinalou esta opção. A quarta opção trata sobre “Aulas Expositivas”; cinco professores da DE/Oeste assinalaram esta opção e três da DE/Oeste. A quinta opção se referia “Em avaliações”, quatro professores da DE/Oeste assinalaram que esta opção e três da DE/Leste. A última tratava de “outras formas” e somente dois professores da DE/Oeste assinalaram esta opção, sendo que nenhum da DE/Oeste assinalou esta última opção.

No quadro sobre a quantidade percentual de professores que afirmaram haver sido contemplado o tema “avaliação” em sua graduação ou na pós-graduação foi de 78,57% e os que escreveram que não estudou a avaliação na sua graduação e/ou curso de Pós-graduação, foi de 21,42%, divididos na seguinte ordem: 50,00% dos professores que responderam sim, são da Diretoria Oeste e 28,57% da Diretoria Leste. A maioria que respondeu que não, está na Diretoria Leste, com 14,28% e 7,14% na dos que responderam estão na Diretoria de Ensino Oeste.

Dentre as seis opções que os professores assinalaram para representar como o tema “avaliação” tinha sido contemplado na sua formação, a que teve maior destaque foi “aulas expositivas”, oito professores assinalaram esta resposta, representando 57,14% dos catorze professores entrevistados; seguido de “avaliações” respondido por sete professores e um total de 50,00%; depois “textos” respondido por seis professores e um total de 42,85%; logo a seguir “seminários” que teve a opção de quatro professores, correspondendo a 28,57% do total; “leituras” ficou representada com três professores e um percentual de 21,14% e por último

“outras formas” com a opção de dois professores, correspondendo a 7% do total, representado pelos catorze professores.

A questão número nove perguntava ao professor como ele definia avaliação em Educação Física? Basicamente a maioria dos professores teve dificuldade em definir o que era avaliação. As respostas referem à forma como a avaliação é realizada, não sendo apresentada uma definição do termo avaliação. Uma professora não deixou claro o que ela entendia sobre avaliação. As respostas mais comuns foram: A avaliação é um mecanismo de observação e mensuração; Objeto para o professor obter dados sobre o aprendizado e realizar modificações para atingir os objetivos; Forma de o professor ver se os alunos estão assimilando os conhecimentos. Parâmetro usado no bimestre; Avaliação somativa, auto-avaliação e avaliação continuada; Metodologia que vai de encontro ao objetivo proposto. Eles responderam que a avaliação pode ser: diagnóstica, formativa, continua e informativa. Deve-se avaliar para medir o conhecimento e aspectos: motor, social e cognitivo; A avaliar é definir o caminho a seguido no futuro; Verificação da resposta obtida; Avaliação diagnóstica e formativa do processo ensino-aprendizagem; Avaliação do processo ensino-aprendizagem: processual ou contínua; Avaliação contínua de tudo que aprende no dia-a-dia.

Na pergunta nove que trata sobre qual a definição dos professores para o tema avaliação, quando agrupamos as respostas para que pudéssemos representá-las por categorias, a definição que teve a porcentagem mais acentuada foi a de “uma avaliação contínua”, respondida por nove professores, num total de 64,28% dos catorze professores entrevistados; em seguida apareceu a definição “Mensuração”, respondida por quatro professores, representando um percentual de 28,57%; logo a seguir, três professores definiram o tema “avaliação diagnóstica”, ou seja 21,42%; depois o tema que mais se destacou foi “avaliação somativa”, respondida por dois professores e um percentual de 14,28%; seguida de 7,14%, representando três categorias: “metodologia”, ‘”auto-avaliação”, e por fim “avaliação informal”. Estas foram as definições que categorizamos das respostas que os professores de Educação Física deram para o termo “avaliação”.

A pergunta número dez pedia para que o professor de Educação Física escrevesse com que freqüência avaliava seus alunos. Embora todos tenham reconhecido a importância de avaliar os alunos num processo contínuo, seis professores acabaram definindo também o que avaliavam no cotidiano das aulas e também no bimestre, tais como: avaliar a

coordenação, a aprendizagem motora, a socialização, os conteúdos, as regras, a participação, a disciplina, os conhecimentos adquiridos, o interesse, o desenvolvimento global, a teoria e a prática.

A maioria dos professores usou palavras que poderíamos classificar como sinônimos. Agrupamos as resposta em categorias que ficaram representadas da seguinte forma: Seis professores afirmaram que avaliavam seus alunos de forma contínua; representando 42,85% dos catorze professores que participaram da pesquisa, dois afirmaram que avaliavam "durante as aulas", representando 14,28% dos professores, um professor disse que avaliava "bimestralmente" representando 7,14%, e cinco professores não responderam nada, representando 35,71%, um número muito grande, pois para eles a avaliação não deveria existir.

A questão número onze perguntava quais métodos ele utilizava para avaliar seus alunos. Apenas um professor não soube definir os métodos, afirmando que "usava os fundamentos ensinados no dia-a-dia". Um professor repetiu que usava "avaliação contínua", sem definir o que era método. Agrupamos as respostas em duas categorias: Avaliação Formal (provas, trabalhos etc) e Avaliação Informal (Participação, observação etc). A avaliação formal teve uma participação de 10 professores e um percentual de 53%. A avaliação informal foi a resposta de nove professores, sendo representada por 47% dos professores. Quatro professores afirmaram que realizavam avaliação escrita. Três avaliavam a participação. As respostas a seguir tiveram a participação de dois professores: Através de trabalhos em grupos/individuais; Através de avaliação teórica; Através de pesquisa; Através de registro; e Através de seminários. As respostas a seguir tiveram a participação de um professor: Convívio social; Rodas de conversa; Discussão; Bate papo; Perguntas e Respostas; Habilidades desenvolvidas; Avaliação processual; Avaliação oral; Avaliação parte física e; Exercícios.

A questão número doze pedia para que o professor escrevesse quais eram os meios que ele usava para tomar a decisão de aprovar ou não seu aluno. A maioria dos professores escreveu que realizava avaliação do ensino-aprendizagem de maneira formal ou informal. Agrupamos as avaliações da seguinte forma: O número que aparece entre parêntese se refere à quantidade que foi repetida pelos professores.

a) Avaliação Formal: Diagnóstica (3); Desenvolvimento Físico, motor e sócio-cultural (3); Avaliação contínua (2); Avaliação Tradicional ["tarefa difícil!"] (1); Prova escrita (4); Trabalhos (2); Pesquisa (2); Exercícios físicos (1) e; Avaliação oral (1);

b) Avaliação Informal: Capacidade do aluno (1); Interesse e participação (4); Progressão Continuada e Avaliação Automática (6). Só um professor disse que se o aluno não conseguisse o mínimo possível, ele seria reprovado. A maioria criticou o sistema de avaliação do governo através da progressão continuada e da promoção automática. Agrupamos as respostas dos professores em grupos menores e por fim definimos em duas categorias: Avaliação Formal e Avaliação Informal, pois ao lermos cada meio que o professor avaliava deparávamos com as mesmas definições que a maioria havia escrito nas questões anteriores.

c) Os meios mais comuns de avaliar foram:

Apresentamos as falas dos professores:

"Faço avaliação da capacidade do aluno; A partir da avaliação diagnóstica, faço uma análise para saber se ele aprendeu e verifico o processo do desenvolvimento físico, motor, e sócio-cultural;

"Faço revisão no processo para ver o que o aluno sabe, como, quando, para quê e porquê ele aprendeu. A progressão continuada não permite retenção; Verifico se ele sabe executar os objetivos sem ser auxiliado em tudo;

"Faço uma avaliação contínua. Mas é o Estado que toma a decisão de aprovar, porque ninguém é reprovado; Avaliar é uma tarefa difícil. O aluno não é reprovado mesmo desinteressado, indisciplinado e sem responsabilidade; Os alunos que alcançam a média suficiente são aprovados automaticamente;

"Faço prova escrita, oral, trabalhos de pesquisas, avaliação prática etc; Avalio o resultado da sala de aula, da quadra. Independente disso o aluno é aprovado pela progressão continuada e promoção automática;

"Avalio o interesse, colaboração, compreensão, participação e espírito em grupo; Avalio a participação e faço avaliação diagnóstica; Avalio a freqüência, participação. Faço avaliação prática e teórica; Avalio o "físico" + a "mente". Eu somo tudo. Ele só não é aprovado se não quiser; Utilizo todos os instrumentos de avaliação. Se ele não atingir o mínimo proposto pela SEE será retido".

A porcentagem de respostas dos professores ficou assim representada: Avaliação Automática 21%; Prova Escrita, Trabalhos/pesquisas e Interesse/participação 14%; Avaliação Diagnóstica e Avaliação do desenvolvimento físico 9%; Avaliação contínua 7%;

seguida de porcentagens iguais para Avaliação Tradicional, Avaliação Oral e Avaliação da Capacidade com 3% cada um.

Apresentamos a seguir as respostas dos professores, feitas através de perguntas abertas, extraídas dos protocolos sem, contudo identificar seu nome. Prometemos que suas identidades seriam preservadas e mantidas em sigilo absoluto nesta pesquisa, como prescrito também no questionário aprovado pelo Comitê de Ética da Unicamp. Quando procuramos os professores que participaram da pesquisa, também realizamos entrevistas com alguns deles voluntariamente. Nestas entrevistas eles responderam perguntas semelhantes às que abordamos no protocolo e achamos importante incluí-las, identificando-as quando fosse o caso.

5.2 Comentários dos professores sobre como realizam o processo de avaliação

A pergunta nove do protocolo tratava sobre: *"**Como você define avaliação em Educação Física?"*** e a pergunta feita na entrevista foi: *"**Em sua opinião, o que é avaliação em Educação Física?"*** tiveram as seguintes respostas dos professores foram:

> ***Professor 1 –*** *"É uma referência do ensino aprendizado dos alunos, através da metodologia aplicada que vá de encontro ao objetivo proposto, podendo ser diagnóstica, formativa, contínua, informativa".*

> ***Professor 2 –*** *"Vejo a avaliação em EF de uma maneira ampla, aberta, difícil, não direcionada a apenas um conhecimento fechado. Acho difícil mensurar em números o desenvolvimento de um aluno em relação aos aspectos motor, social e cognitivo inter-relacionados. Devido ao nosso sistema ser de dados, procuro aprimorar dia-a-dia o método de avaliação, baseando na teoria de que o aprender é uma atividade de apropriar um saber que não se possui ou aprimorar aquilo que tem como base".*

Professor 3 – *"Avaliação somativa, auto-avaliação, avaliação... (continuada".*

Professor 4 – *"Contínua. Tudo que o aluno aprende no seu dia-a-dia"*

Professor 5 – *"É o meio pelo qual avaliamos nossos alunos e definimos o caminho a ser seguido no futuro".*

Professor 6 – *"Verificação da resposta obtida".*

Professor 7 – *"A avaliação no âmbito escolar tem como objetivo avaliar o processo de ensino aprendizagem ou seja, uma avaliação processual ou contínua".*

Professor 8 – *"Necessária, formativa acompanhando o processo ensino-aprendizagem. Diagnóstica".*

Professor 9 – *"Condição do aluno em realizar atividades que envolvam a psicomotricidade. Isto pode ser avaliado através de esportes como vôlei, basquete, handebol, etc".*

Professor 10 – *"São mecanismos que permitem a observação e a mensuração (muitas vezes difícil) das capacidades físicas e neuromotoras".*

Professor 11 – *"Avaliação é o objeto pelo qual o professor poderá obter dados sobre o aprendizado e realizar modificações se necessárias para atingir de forma coesa seus objetivos".*

Professor 12 – *"São métodos de aplicação de atividades com mensurações dos seus resultados".*

Professor 13 – *"Avaliação é a forma do professor verificar se os alunos estão assimilando os conteúdos ministrados nas aulas".*

Professor 14 – *"As minhas avaliações são feitas por meio de provas teóricas. Eu acredito que você pode avaliar o aluno durante a 'ação' dele nas aulas teóricas e práticas".*

Professor 15 – *"Seria a forma de avaliar os alunos para ter um parâmetro dentro do trabalho realizado no bimestre e também uma observação constante".*

Professor 16 – *"Na prática escolar é uma maneira de mensurar em números ou em letras o processo de ensino e aprendizagem do aluno em relação aos aspectos de desenvolvimento motor, social e de conteúdos"*

Professor 17 – *"No ensino público são objetivos a ser alcançados no bimestre onde há uma avaliação técnica no início e no final do bimestre, para avaliar evolução técnica. No meu trabalho avalio também a freqüência, participação nas aulas e aplico avaliação teórica do esporte ensinado, normalmente através de prova descritiva ou trabalho do assunto".*

Professor 18 – *"Condição do aluno em realizar atividades que envolvam, a psicomotricidade. Isto pode ser avaliado através de esportes como vôlei, basquete, handebol etc".*

Respostas que os professores deram à questão dez: *"**Com que frequência você avalia seus alunos?"***, extraídas dos protocolos:

Professor 1 – *"Em todos os momentos de minhas aulas".*

Professor 2 – *"Praticamente em todas as aulas, o professor pode avaliar seus alunos, levando em consideração a coordenação e aprendizagem motora, a socialização, e a aprendizagem de conteúdo e regras".*

Professor 3 – *"Sempre, a avaliação é constante".*

Professor 4 – *"Diariamente, através da participação, disciplina e conhecimentos adquiridos".*

Professor 5 – *"A avaliação dever ser contínua, a cada aula uma avaliação".*

Professor 6 – *"avaliação contínua"*

Professor 7 – *"Minha avaliação é contínua, diária em relação à interesses, participação, desenvolvimento global. Para coletar dados mais específicos, realizo determinada avaliação após alguns conteúdos passados".*

Professor 8 – *"diariamente".*

Professor 9 – *"Todo dia. Uma avaliação contínua através de observação de quem faz e quem não faz, verificando cada um".*

Professor 10 – *"A avaliação é feita decorrente da aula, e ao final da proposta sugerida pra se trabalhar". (Sic.)*

Professor 11 – *"Quanto à participação, a avaliação é diária. Além da participação, os demais temas de avaliação são aplicados uma ou duas vezes no bimestre".*

Professor 12 – *"Bimestralmente o objetivo final. Diariamente o objetivo ou desafio da aula".*

Professor 13 – *"Normalmente os alunos são avaliados durante a participação nas aulas, constantemente".*

Professor 14 – *"continua...".*

Respostas extraídas dos protocolos sobre a questão onze: ***"Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos ?"*** e das entrevistas: ***"Quais são os métodos e as técnicas que você aborda em suas aulas?"*** As respostas foram:

Professor 1 – *"Seminários. Observação diária (assiduidade). Registros. Rodas de conversas".*

Professor 2 – *"A observação direta é uma forma de compreender a aquisição do conhecimento, porém a discussão é instrumento fundamental também, para entendermos os resultados. Portanto, ela é feita diariamente nas aulas e através de bate-papos com eles".*

Professor 3 – *"Baseado nos fundamentos ensinados no dia-a-dia".*

Professor 4 – *"Participação nas aulas, avaliação escrita e trabalhos a serem feitos em grupo".*

Professor 5 – *"Peço que os alunos façam pesquisas sobre assuntos abordados na aula, história do basquetebol (basquete sobre rodas)".*

Professor 6 – *"Observação direta. Através de pesquisa de pesquisa".*

Professor 7 – *"Observação e relatório (participação, assiduidade)".*

Professor 8 – *"Registro, participação em aula, observação, convívio social".*

Professor 9 – *"Avaliações teóricas; trabalhos em grupos ou individuais (seminários, cartazes, textos etc); criar atividades práticas relacionadas ao conteúdo (em grupo)".*

Professor 10 – *"Avaliação contínua.".*

Professor 11 – *"Prova prática de exercícios e avaliação escrita".*

Professor 12 – *"Métodos de observação, participação e prova teórica".*

Professor 13 – *"Perguntas e respostas e as execuções".*

Professor 14 – *"Avaliação processual, avaliação escrita e oral, avaliação da parte física".*

Professor 15 – *"Todos os instrumentos possíveis, desde provas escritas, habilidades desenvolvidas etc".*

Professor 16 – *"Divisão de turmas, ponto positivo para participação, atividades que são mais prazerosas aos alunos".*

Professor 17 – *"Divido o gesto técnico em partes dando dicas para auto-avaliação" (Sic)*

Professor 18 – *"Aulas expositivas, discussão em grupo, aulas teóricas com materiais e recursos práticos"*

Respostas que os professores deram à questão doze; ***"Quais são os meios que você utiliza para tomar a decisão de aprovar ou não seu aluno no processo avaliativo?"*** extraídas dos protocolos:

Professor 1 – *"Uma vez que ele sabe como, quando, para que e porque, não tendo o retorno (rendimento) precisa rever o processo.*

Professor 2 – *"Em primeiro lugar eu devo partir de uma avaliação diagnóstica para saber o que ele sabe ou não e verificar o processo para o desenvolvimento físico e motor e sócio-cultural".*

Professor 3 – *"Sempre que o aluno conseguir executar o objetivo sem que tenha de ser auxiliado em tudo".*

Professor 4 – *"Através da avaliação contínua nos quatro bimestres. Porém, no Estado, não são os professores que tomam a decisão de reprovar ou não o aluno. Todos acabam passando, pela progressão continuada que o governo institui.*

Professor 5 – *"Pela sua capacidade".*

Professor 6 – *"Prova escrita, oral, trabalho de pesquisa, avaliação prática etc."*

Professor 7 – *"Essa é uma tarefa difícil e muitas vezes injusta. Aprovar ou reprovar depende de uma avaliação criteriosa durante todo o ano. Como nosso sistema educacional não permite a reprovação, para muitos alunos estamos aprovando o não interesse, a falta de disciplina e responsabilidade com seus deveres.*

Professor 8 – *"Após utilizar todos os instrumentos de avaliação possíveis. Se o aluno não atingiu o mínimo do conteúdo proposto pela secretaria de educação".*

Professor 9 – *"Interesse, colaboração, compreensão, participação e principalmente espírito de grupo".*

Professor 10 – *"Seria pelo resultado que o aluno apresenta dentro da sala de aula, ou na quadra, independente disso o aluno é aprovado com nota vermelha ou azul no Ensino Fundamental; e no Ensino Médio, ele leva dependência".*

Professor 11 – *"As decisões são de acordo com a participação do aluno. Seu interesse sobre a atividade proposta, diagnóstico feito por ele na execução de regras que são impostas nas modalidades abordadas".*

Professor 12 – *"Os alunos devem alcançar a média, que significa uma assimilação suficiente para a aprovação".*

Professor 13 – *"Freqüência. Participação nas aulas. Avaliações práticas e teóricas".*

Professor 14 – *"Temos um grande recurso o aluno não é só FÍSICO ou só MENTE. Temos o privilégio de somar tudo. O aluno só não é aprovado se ele não conseguir atingir a atenção necessária com todos os recursos de avaliação ele dever se sair bem.*

CONCLUSÃO

Perigoso não é o homem que lê, é o que relê. (VOLTAIRE)
A dificuldade não está nas idéias novas, mas em escapar das antigas.
(LORD KEINES)

Vivemos no século em que parece que tudo já aconteceu. As mudanças ocorrem de forma tão rápidas que muitas inovações já surgem totalmente obsoletas, principalmente no campo da informática. Estas transformações, no entanto, não são absorvidas de forma tão rápida quanto ocorrem na sociedade pela escola. A educação como um todo não tem acompanhado o progresso que a comunidade escolar deseja que ela mostre, estreitando a relação entre a teoria e a prática pedagógica, inovando, criando novos modelos, estratégias, metodologias e conteúdos, que possam contribuir na formação cultural da sociedade contemporânea como um todo.

Não pretendemos apresentar conclusões definidas, prontas, acabadas, sobre os conceitos usados em avaliação na Educação Física, mas nosso intuito é propor algumas considerações sobre a pesquisa que realizamos, visando uma compreensão mais ampla acerca da complexidade que este tema envolve. Cremos, no entanto, que essas análises não são estanques e que elas devem ser aprofundadas cada vez mais, pois a literatura que pesquisamos é enfática em afirmar que alguma coisa tem que ser realizada, pois algo estranho está ocorrendo na prática pedagógica realizada na Escola, principalmente no que concerne à avaliação na Educação Física. Algo deve ser realizado e urgente, para que possamos definir os rumos que o professor deve seguir, relativo a este assunto.

Preocupados com essa aceleração rápida do conhecimento, e com as constantes mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que concerne ao tema avaliação, focando nosso interesse principal no campo da Educação Física, realizamos esta pesquisa, utilizando um protocolo, com perguntas abertas e fechadas, entrevistamos e analisamos os planejamentos elaborados pelos professores de Educação Física e fizemos inúmeras visitas nas escolas pesquisadas.

Foi necessário também realizarmos uma análise documental, sobre o que já havia sido escrito sobre o tema. Fizemos leitura exaustiva e analisamos dissertações, teses, livros,

artigos, leis, decretos, pareceres, resoluções, dentre outros, que envolviam o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação em Educação como um todo e especificamente em Educação Física, constatando varias inquietações sobre como a avaliação se realiza na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental, principalmente no que se refere aos métodos que os professores de Educação Física utilizam para planejar e avaliar; e até mesmo suas dificuldades em definir o que é avaliação.

Nesse processo dinâmico de mudanças significativas que ocorrem na sociedade contemporânea, encontramos a escola que precisa fundamentar seus pressupostos teóricos de modo que possa dar conta desse processo dinâmico e contínuo de aceleração do conhecimento. Inseridos neste processo, encontramos os professores de Educação Física que devem por sua vez, elaborar propostas que se coadune com uma nova concepção de Educação Física, que proporcione também qualidade na forma como o professor concebe e propõe sua forma de avaliar, principalmente no que se refere às dimensões cognitivas.

Dessa forma, a avaliação do ensino e da aprendizagem em Educação Física deve ter um caráter participativo, através de uma ação contínua, priorizando os aspectos qualitativos e quantitativos abordados no processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, promovendo esforço criativo e crítico nos alunos, de forma que possam superar os conflitos que ocorrem no cotidiano da prática pedagógica.

A avaliação participativa, não admite um foco somativo, ancorada em notas e conceitos que tem como meta aprovar ou reprovar os alunos. Isto não quer dizer que o professor não deva avaliar seus alunos, mas que ele deva recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de medida/avaliação, que possam transmitir-lhe informações, um “feedback”, que lhe possibilitem verificar como seus alunos assimilaram os conhecimentos e habilidades propostos como componente curricular de Educação Física, com resultados que sirvam de base para tomadas de decisões que proporcionem resultados positivos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

O que ficou evidente é que todos os professores de Educação Física entrevistados têm em sua grande maioria experiência acima de cinco anos em sua função docente. Ao mesmo tempo em que este fator nos assegura uma vantagem, também desfavorece o setor, pois pode acarretar dificuldade no momento de se realizar mudanças no seu modo de pensar e agir, principalmente no que se refere à avaliação do ensino e aprendizagem, em novas propostas

que podem ser usadas como ferramenta na condução de sua prática didática e na condução de seus conteúdos transmitidos.

Ficou evidente nas respostas que os professores responderam que são capazes de assimilar novos conhecimentos, pois atuam como professores inclusivos assegurando mudanças significativas em sua prática pedagógica. A proposta curricular como nova forma de currículo nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, foi implantada de "forma autoritária" e "intempestiva", pois os professores não participaram da discussão. As políticas educacionais do governo estão alinhadas com uma sociedade capitalista, neoliberal, privatista e mercadológica, com regras ditadas por órgãos como o Banco Mundial, FMI e Unesco. Este tipo de implantação curricular geralmente estão fadadas ao esquecimento logo que o governo muda de legenda partidária.

Os professores receberam "Kits", enviados pela Secretaria de Educação do Estado, com os componentes curriculares que deveriam ministrar bimestralmente, com os conteúdos programáticos, que deveriam ser fixados em seus planejamentos bimestrais/anuais. Muitos desses "kits" chegaram atrasados e em muitos casos não chegaram às escolas. O envio foi feito via Correio e não pela Diretoria de Ensino.

Convém salientar que o material que não tinha sido enviado, começou a chegar em duplicatas para as escolas que não haviam recebido, como se fosse uma "desova", pois no terceiro bimestre eles ainda estavam recebendo material do primeiro e do segundos bimestres, referentes a várias disciplinas, levando os professores a perguntar: O que fazer com tanto material repetido?

O professor não recebeu nenhum treinamento básico, a não ser palestras por meio de videoconferências e um roteiro a ser seguido, oferecido pela Secretaria de Educação, mas que não elucidava nenhuma prática docente de como o material deveria ser utilizado.

A construção de uma proposta curricular é uma ação necessária, principalmente se o objetivo for a melhoria da qualidade da educação. Porém, ela deve ser implantada com transparência e com a participação dos professores em uma construção reflexiva, possibilitando autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Não deveria ser uma proposta imposta, mas deveria ser levada em consideração a experiência dos profissionais, abrindo espaço para o debate e com a participação coletiva de todos os envolvidos no processo. Os passos e a forma como ela deveria ser implantada, precisariam ser discutidas coletivamente.

A Secretaria de Educação contratou especialistas, excelentes profissionais, mas que em sua grande maioria estão alheios ao que acontece de fato no cotidiano da escola e em sala de aula, para elaborar propostas curriculares dentro de gabinetes oficiais, ferindo a autonomia do professor, impondo um tempo pré-estabelecido para que os conteúdos fossem transmitidos. As propostas curriculares não correspondem à realidade que ocorre em sala de aula, um ambiente complexo, multidisciplinar e ímpar.

Em uma única cidade, encontramos escolas, professores e alunos diferentes entre si, o que dizer de um Estado como São Paulo? Ele abrange cerca de 5,5 milhões de alunos, 5.500 unidades escolares, mais de 240 mil professores, só na rede pública estadual. É necessário haver um treinamento diferenciado, por áreas e ao mesmo tempo interdisciplinar, para que o professor possa também atender sua clientela, que também é diferenciada. Com ensinar alunos diferentes, que aprendem em tempos e em espaços diferentes, com uma proposta igualitária?

Para se ter uma ideia de como o ensino no estado se encontra segue os dados do IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, de 2007. De acordo com ele, 29,7% dos alunos de 1ª. à 4ª. séries, 18,2% dos alunos de 5ª. à 8ª. séries e 12,8% dos alunos do 1° ao 3° ano do ensino médio tiveram um aprendizado considerado adequado, o que significa que mais de 70% do primeiro ciclo, mais de 80% do segundo e quase 90% do terceiro estão entre o básico e o abaixo do básico. Esse índice mostra a diferença entre os ciclos, entre escolas e entre as regiões, permitindo um conhecimento mais exato da realidade do Estado e da disparidade que acontece em cada região, tornando inviável a utilização de kits iguais para uma população tão diferente.

Ao mesmo tempo a Secretaria da Educação contratou seis grandes editoras que deveriam imprimir e também ser responsáveis pela distribuição do material (kits) às escolas: Posigraf (Grupo Positivo); FTE; IBEP; Esdeva (dona do Jornal Tribuna de Minas); Multiformas e Plural. Cada uma delas recebeu entre 9 e 11 milhões de reais, podendo, pelo contrato, dobrar esses valores. Isso tudo foi realizado sem licitação, através de lotes distribuídos às editoras. Esse material poderia ter sido impresso na Imprensa Oficial do Estado de São Paulo /IMESP, que tem o maior parque gráfico da América Latina. Por que será que esses “Kits” não foram impressos pela IMESP? São cerca de 72 milhões de apostilas ao custo de R$ 52.000.000,00 (fonte: Diário Oficial), com a possibilidade, aberta no processo de contratação, de dobrar esses valores. Não estão contados neste montante os livros também publicados para todos os professores das

disciplinas e para os alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, que estão em outro pacote de publicações contratado pela Secretaria.

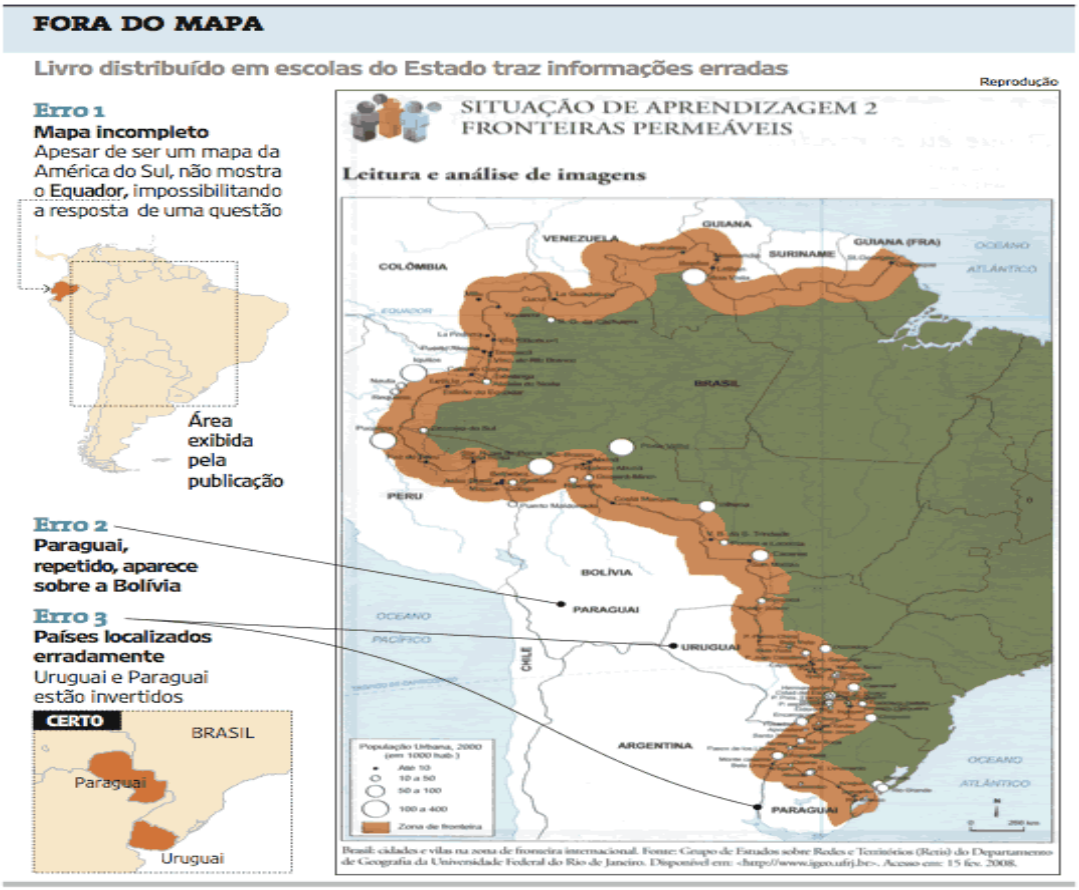
Estabelecer uma proposta curricular é mais do que investir milhões em material didático. Com esta proposta procura-se unificar o ensino curricular em todas as mais de 5 mil escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Algo inusitado que requer muito trabalho e dedicação. Se não houver uma participação em massa dos professores de toda a rede, ela até que pode se implantada, mas com certeza não terá pleno sucesso. Nos caminhos percorridos, o governo se esqueceu da parte mais importante: consultar as bases. Quem melhor que o professor para "abraçar" essa idéia e melhorar o sistema através da nova proposta? Na visão do governo, se um aluno é transferido de um município para outro, dentro do Estado de São Paulo, não terá problema de compreensão de conteúdo se todas as escolas do estado utilizar a mesma proposta curricular. Todavia, não é isso que estamos presenciando desde que essa proposta foi implantada. "As apostilas", mesmo com problemas chegaram ao seu destino, mas as dificuldades se avolumam. Se os professores tivessem participado da elaboração das propostas, discutidos os conteúdos isso não estaria ocorrendo.

A maioria dos professores disseram que não receberam apoio por parte da escola, o que acaba desestimulando sua prática pedagógica. Muitas vezes o planejamento é muito bem escrito, com propostas inovadoras, com dinâmicas maravilhosas, abrangendo um conhecimento teórico eficaz, mas na prática o que acontece é muito diferente, a escola continua dando ênfase no "aprender fazendo", executando técnicas tradicionais de ensino e de avaliação do aluno.

Se não bastassem os fatores já mencionados, vários cadernos saíram com erros de impressão, por falta de revisão. A implantação foi muito rápida, como que se tivesse sendo feita para ganhar votos na hora da eleição. Além desses erros ortográficos, aconteceram erros mais graves, como por exemplo, nos cadernos de geografia da 6ª série do Ensino Fundamental, do 1º. bimestre, tanto no do professor como no do aluno, constava um mapa da América do Sul com dois Paraguais e excluía o Equador. O Paraguai está localizado no Uruguai e vice-versa. Outro Paraguai aparece dentro do território da Bolívia. (veja mapa abaixo). Essa não-inclusão do Equador no mapa de "Fronteiras Permeáveis" impossibilitava ao aluno, informação para que ele pudesse responder à seguinte questão do livro: "Quais são os países sul-americanos que não

fazem fronteira com o Brasil?". Obviamente ele não colocaria o Equador, pois não aparece no mapa.

Figura 51: Mapa da América do Sul com dois Paraguais
Fonte: http://www.gostei.net/sites/mapa-errado/



Planejamento em Educação Física Escolar

Muitos tipos de jogos são citados no planejamento, mas sequer são executados com os alunos, ou aparece esporadicamente, só para constar nos conteúdos do diário de classe. Todavia o esporte ocupa lugar preponderante na prática pedagógica, evidenciando que a formação do professor de Educação Física também foi impulsionada nesta direção e por que não dizer, que o país como um todo defende esta bandeira?

No planejamento as atividades de ensino e aprendizagem devem ser abertas. Quando os conflitos e as dificuldades de aprendizagem aparecerem e sempre que houver necessidade deve haver um replanejamento. Ele deve estar centrado em um processo que acompanhe o desenvolvimento obtido pelos alunos e na necessidade, de melhoria do aspecto sócio-cultural que se julgar necessário. As aulas devem priorizar ações efetivas. Elas devem ser planejadas para contemplar uma dinâmica participativa e não uma mera exposição de domínio de conteúdos.

O professor de Educação Física Escolar

O professor de Educação Física passa boa parte de suas aulas procurando novos talentos desportivos, ou treinando os que já apresentaram destaque nos anos anteriores, formando seleções para participarem de torneios inter-classes, ou disputas que possam assegurar mais um troféu no final de um campeonato. O professor assegura que a prática desportiva é um elemento altamente motivador, porque não é só o time da escola que jogou que vibra no final de cada campeonato onde obtiveram bons resultados, mas toda a escola.

No que se refere à valorização, a maioria dos professores de Educação Física se mostrou descontente, principalmente com as políticas púbicas que se referem à valorização do magistério, novas propostas de salários, motivação por parte dos atores que envolvem a escola, incluindo nesta lista a direção da escola, os pais e até mesmo os alunos, que se mostram desinteressados para assistir uma aula que não seja prática desportiva. Parece que a curto e médio prazo os professores não vêm nenhuma perspectiva de melhora. Uma professora entrevistada se mostrou tão desiludida com o magistério, devido ao descaso por parte, principalmente da escola, onde é efetiva, que está se preparando para realizar outra atividade. Um diretor de escola que é formado em Educação Física nos assegurou que está quase impossível atuar como professor nos dias atuais.

Fica muito evidente que a Educação Física enfrenta na prática uma crise de identidade e em certos momentos parece que ainda não encontrou seu devido espaço na escola. Pudemos notar que todas as escolas estão passando por reformas, as quadras estão sendo

cobertas, mas o professor ainda não recebeu uma dose de motivação que lhe possibilite atuar. Muitos afirmam que é necessário fazer mudança urgente para que esse quadro seja alterado e o professor se sinta motivado para desenvolver sua função.

Caminhos para a avaliação em Educação Física Escolar

O fato de a Secretaria de Educação ter adotado uma proposta curricular que já vem pronta, fez com que muitos professores pudessem melhorar seu planejamento na forma escrita, mas sua prática continua sendo a mesma. Muitos preferem desenvolver sua ação pedagógica repetindo os modelos que já usavam anteriormente, principalmente no que se refere a forma com avaliam seu aluno.

Devido a esses fatores, a avaliação em Educação Física passa a ser realizada num víeis que valoriza a participação, a assiduidade, o comportamento, a avaliação informal, o juízo de valor assegurado aos que são melhores no desempenho esportivo. Apesar de ser critérios que devem fazer parte da prática avaliativa do professor, a avaliação deve ser pensada e praticada de tal forma que contemple todo o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa de campo mostrou que é possível realizar uma avaliação participativa embasada na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Nesse caso a participação dos alunos na elaboração das propostas avaliativas é fundamental.

A avaliação da aprendizagem em Educação Física ultrapassa a aplicação de um simples teste de aptidões motoras que visam selecionar, classificar, discriminar e rotular os alunos, na avaliação privilegiando temas relacionados aos aspectos da motricidade, da biologia, da psicologia, e temas voltados para a área da medicina, que são largamente enfatizados nas aulas teóricas e práticas de Educação Física, o que contribui para o insucesso da disciplina e por que não dizer da própria escola.

Uma avaliação formativa que de ênfase ao aspecto qualitativo sobre o quantitativo deve ser implantada, porque assegura observar melhor o rendimento escolar do aluno, analisando sua participação, seu interesse e sua assiduidade.

Uma avaliação que privilegie esses fatores deve ter seu ponto de partida no planejamento feito no início do ano letivo, envolvendo todas as atividades que ocorrem entre professores e alunos no cotidiano da escola, o que é diferente do plano de ensino, que tem como objetivo orientar o trabalho docente em seu dia-a-dia.

O que pudemos notar é que muitas vezes o planejamento feito pelo professor foi mal elaborado, não havendo participação, por parte dos alunos na construção coletiva dos objetivos propostos e nos conteúdos, que muitas vezes são executados de forma autoritária, acarretando uma desvinculação entre a prática docente e a avaliação proposta. Não há uma reflexão conjunta entre aluno e professor, para que se possa rever a trajetória percorrida, verificando os pontos positivos e negativos, proporcionando mudanças significativas nos rumos do processo como um todo e até mesmo em um replanejamento pedagógico, se for o caso.

Um planejamento e uma avaliação participativa proporcionam uma sociedade mais igualitária e justa. Os profissionais que atuam na Escola precisam compreender que hoje a Escola não é mais, a única forma de transmissão do conhecimento, os meios de comunicação, e as entidades, de uma forma geral, podem ultrapassar o saber que é ministrado dentro dos muros da Escola.

A avaliação em Educação Física deve possibilitar um diagnóstico que possa contribuir para que haja uma melhora do processo de ensino e aprendizagem como um todo, nunca deve ser usada para eliminar, selecionar ou excluir os menos favorecidos, tendo como objetivo principal observar a evolução do aluno e não apenas a nota que ficou no final do bimestre/ano letivo. Seu objetivo principal é detectar possíveis falhas no processo ensino e aprendizagem. Ela deve ser vista como um instrumento que possibilite acompanhar a aprendizagem obtida pelo aluno e um mecanismo que proporcione realizar uma auto-avaliação da prática pedagógica exercida pelo professor.

As mudanças significativas que ocorrem nos moldes como se avalia em Educação, também colaboram para que haja mudanças significativas na forma como se avalia em Educação Física, que por sua vez é muito mais complexa que avaliar em outras áreas da Educação. O professor terá que observar as capacidades físico-motoras e fatores sócio-afetivos, dos alunos, através de uma avaliação contínua, que possibilite acompanhar e realizar um relatório completo do aluno, que lhe proporcionará subsídios para aprová-lo ou não no final do ano letivo,

oportunizando as mesmas chances para o aluno individualmente, pois ele será avaliado em relação a si mesmo e não sendo comparado com o outro que é melhor ou pior que ele.

Uma avaliação assim não considera apenas a frequência às aulas, o uniforme ou a participação em jogos e competições. Ela não segue uma regra pré-estabelecida, que avalia todos da mesma forma, mas que vê nas diferenças possibilidades de se oportunizar doses diferentes de mensurações, valorizando os pontos fracos e fortes do aluno, proporcionando-lhe possibilidades que colaborem para seu crescimento físico e intelectual.

A avaliação em Educação Física deve ser contínua e deve englobar os domínios cognitivos, (leitura e escrita, resolução de problemas, análise e interpretação de situações vivenciadas, acesso à informação acumulada, interação com os meios de comunicação, autodidatismo) afetivos, sociais e motores dos alunos, atuando no campo formal e informal, incorporando: participação, cooperação, trabalhos, provas escritas, coreografias, danças, exercícios que envolvam ginástica, esportes coletivos, de acordo com o desenvolvimento individual do aluno.

Neste processo de mão dupla, professor e alunos participam juntos da elaboração e dos resultados da avaliação formal e informal, sem que haja conflitos no momento em que a nota final é definida. O aluno precisa refletir sobre seu desenvolvimento (auto-avaliação) e, partindo de intervenções promovidas pelo professor possa atuar de forma pro-ativa, com o objetivo de melhor ainda mais seu desenvolvimento. A avaliação nestes moldes deixa de ser um fim em si mesma, não é mais vista como um mero instrumento de medição, exclusão e rotulação, passando a ser um instrumento de aprendizagem, uma avaliação que se preocupa com o desenvolvimento de competências, que avalia o processo de aprendizagem do aluno e não os conteúdos propostos no planejamento. A avaliação deve ser feita em conjunto com os alunos e priorizar o nível de aprendizagem alcançado, em função dos objetivos propostos, de tal forma que possa nortear as decisões a serem tomadas.

A relação professor-aluno deve ser dialógica. O professor é o responsável pela mediação dos conflitos que surgem na interação com o aluno, com o meio social e cultural desenvolvidos na aula, com o objetivo de promover um ambiente de reflexão, de trocas de experiências, de decisões que possam superar os conflitos que surgem no transcurso do processo de aprendizagem. O professor de Educação Física deve ser um agente que deve estar atento e identificar em todo instante o grau de desenvolvimento do aluno, para que ele possa refletir e

tomar decisões certas sobre o progresso que ele obteve. Só assim ele poderá agir de modo significativo numa avaliação contínua no processo de ensino e aprendizagem.

Para que isto aconteça, o aluno deve ter conhecimento da proposta pedagógica que é usada nas aulas, de tal forma que professor e alunos caminhem juntos durante o processo de ensino e aprendizagem, para que haja um comprometimento conjunto na construção e incorporação dos conhecimentos adquiridos. O professor de Educação Física deveria se perguntar: o progresso que o aluno obteve foi decorrente de minha intervenção, ou ocorreu de forma espontânea, fruto de evolução meritória do aluno, como por exemplo, fruto do estirão devido ao seu crescimento físico?

Avaliar o processo de ensino e aprendizagem significa ter seu foco na observação. Como o professor pode dizer que avalia seu aluno diariamente, se ele não o observa? A observação é fundamental para que ele perceba o desenvolvimento das competências do aluno. O professor deve relacionar sem seus apontamentos aspectos importantíssimos para a aprendizagem do aluno, tais como: curiosidade, auto-confiança, autonomia, trabalhos em grupos, comunicação, argumentação, análise crítica, habilidade de leitura escrita e interpretação, estabelecer múltiplas relações e associações com os processos de aprendizagem, organização, conceito e construção de novos conceitos, auto-avaliação, interação com as novas tecnologias, compromisso coletivo e com a comunidade escolar etc.

Se a avaliação do professor é mesmo contínua, com certeza ele irá realizar intervenções diárias no desenvolvimento físico e motor do aluno e não no final da semana, do mês, do bimestre, semestre, ou no final do ano letivo. Quanto mais tempo deixar para intervir, mais dificuldade terá na recuperação do processo perdido. Cada aluno tem suas dificuldades e aprendizagens de forma diferenciada. A aprendizagem não acontece de modo igual para todos. Uns aprendem primeiro, outros não. Um tem dificuldade em uma determinada atividade, outro se sai bem, assim por diante.

Ao observar o que o aluno faz o professor deve registrar o que está ocorrendo e analisar estes registros. Será que isso é feito? Se isso acontecesse de fato, os professores teriam que anotar o desenvolvimento diário do aluno. Ele fala que avalia o aluno diariamente, mas não é bem assim que acontece. Onde ele registra o que o aluno faz? Tem professor que nem sequer anota os conteúdos ministrados no “diário de classe”. Deveriam trocar o nome: Diário de mês, de bimestre etc. Observar a aprendizagem, anotar não pode ser tarefa feita no “final” do ciclo, mas

diariamente. É um processo individual, com metas também individuais. Para cada aluno uma forma diferente. Isso geralmente não acontece. O aluno vai mal, o professor nota isso, mas só menciona no Conselho de Classe realizado no final do bimestre. Ele se preocupou com o aluno que tem facilidade nos esportes, que poderá competir nos jogos promovidos inter-classe, inter-escolas, inter-municipais, inter-estaduais e assim por diante. Esta procurando talentos e não procurando desenvolver talentos.

Fica evidente nas considerações proposta que elas não se esgotam aqui. A sociedade mudou. A Escola também precisa acompanhar esta mudança. Estamos vivendo uma nova configuração social, que ultrapassa os muros da Escola e da Educação Física, com novas propostas sociais, com o fim de consolidar a identidade pessoal, o respeito pelo ser humano e por sua diversidade cultural. Precisamos reavaliar nossa prática como educadores. Rever os parâmetros que dimensionam a relação ensino e aprendizagem. Rever os processos como a avaliação é inserida neste contexto. Na sociedade contemporânea não há mais espaço para um ensino tradicional. Contudo, não devemos agir como meros condutores de mudanças, como que se o discurso fosse bonito independente de uma ação prática que não rotule, mas que seja eficaz.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora da UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, G. L. Tendências da educação no início do terceiro milênio para a construção de uma sociedade mais democrática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Anais... Florianópolis, S. C., 24 e 26 de outubro de 2001a.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D. C.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo, Pioneira, 2001.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANSENIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BALZAN, N. C. A auto-avaliação como parte integrante do processo de Avaliação Institucional. **Pro-Posições**, v. 9, n. 3, p. 52-67, Campinas, 2000.

BANKOFF, A. D. P.; CAMPELO, T. S.; CIOL, P.; ZAMAI, C. A. Postura e equilíbrio corporal: um estudo das relações existentes. **Revista Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 6, n. 9, p. 55-70, 2006.

BANKOFF, A. D. P.; BEKEDORF, R. Bases neurofisiológicas do equilíbrio corporal. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 11, n. 12, p. 12, 2007.

BATTAGLION NETO, A. O Conhecimento e a prática dos acadêmicos da Educação Física com atuação na saúde pública. USP, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Tese de doutorado, 2003.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 34, 1998.

_____. A função social da avaliação institucional. In: _____. **Educação à distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

BERCITO, S. D. R. "**Ser forte para fazer a nação forte**: a Educação Física no Brasil (1932-1945)". 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1991.

BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L. C. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

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

_____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Valores e finalidades da educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, 1994.

_____. A Educação Física não é mais aquela. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, 1995.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. **Handbook on formative and sumative evaluation of student learning**. New York: Mc Graw Hill Book, 1971.

_____. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre, Globo, 1973.

BLOOM, B. S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

BONNIOL, J.-J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BORGES, C. J. II Fórum de Educação Física Escolar, 13 e 14 de janeiro, Foz do Iguaçu, PR. Anais, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva,1987.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, p. 3 15, dez. 1989a.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial, 1989b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister, 1992.

_____. **Construção do campo acadêmico Educação Física no período de 1960 até nossos dias**: Onde ficou a Educação Física. ***In*****:** *Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Belo Horizonte, 1996, pp. 140-148.UFES, 1996.

_____. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. da UNIJUÌ, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. **Políticas públicas e educação**. Brasília, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei n. 5.692/1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: Educação Física. Brasília, 1997a.

_____. Educacenso de 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988b.

BRASIL. Leis e Direitos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de setembro, seção 1, p. 89, 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de abril 2002. Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Decreto N**. 69.450, de **1º. de novembro de 1971.**

BRASIL. Parecer nº 118/58 do Conselho Nacional de Educação/CNE.

BRASIL. **Parecer** Conselho Federal de Educação/CFE **292/62**, de 14/11/62.

BRASIL, **Conselho Federal de Educação**, **Resolução** nº 69, de 06 novembro de 1969. **Resolução 003/87**.

BRASIL, Conselho Federal de Educação Física, Lei de nº 10.328, 12 de dezembro de 2001.

BRASIL, Resolução Conselho Nacional de Educação/CNE nº 1 – de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Resolução n. 218/1997, Conselho Nacional de Saúde – CNS, Leis e Direitos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de maio, seção 1, p. 89, 1997b.

BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CAMPOS, L. A. S. Didática sob a ótica da educação física: um novo olhar. **Revista Profissão Docente**, v. 2, n. 4, 2002.

CARTA DE BELO HORIZONTE: reflexões sobre a Educação Física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2, 1984, **Anais**... Belo Horizonte: CBCE, 1984.

CARVALHO, M. H. C. et al. **Avaliar com os pés no chão**: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.

CASTELLANI FILHO, L. Os impactos da reforma educacional na educação física brasileira. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Anais... Goiânia: UFG, set., 1997, p. 20-35.

_____. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**: realidade, complexidade e possibilidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Revista da Educação Física daUEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought process. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3th ed. New York: Macmillan, 1986.

COMÉNIUS, J. A. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CORRÊA, L. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Educação Física**: ensino e realidade. Vitória: UFES/CEFD, 1994.

CRESO, Franco (org.) Avaliação, ciclos e Promoção na Educação. Armed Editora: Porto Alegre. 2001.

DAOLIO, J. **Cultura**: educação física e futebol. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. _____. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

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

_____. **Da cultura do corpo**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Avaliação em Educação Física: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1999, São Paulo. **Anais**... São Paulo: USP, 1999.

DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física**: cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2005.

DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, jul./set. 1995.

_____. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1999a.

_____. **Mitologias da avaliação**. Campinas: Autores Associados, 1999b.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DI DIO, R. T. Avaliação. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivro, 1980.

DIAS SOBRINHO, J. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Sobre a proposta do "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior". **Avaliação**, ano 9, n. 1, mar. 2004.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo. Cortez. 2003b.

_____.; RISTOFF, D. (Org.). **Avaliação e compromisso público**: educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003b.

DUARTE, R. S. Alguns aspectos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino médio. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 10/, out. 1994.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTABLET, C.; BAUDELOT, R. **L'école primaire…un dossier**. Paris, Maspéro, 1979.

FARIA JUNIOR, A. G. **Fundamentos pedagógicos**: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

_____. Professor de Educação Física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, V. L. C. **Prática de Educação Física no 1º grau**: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo, IBRASA, 1984.

FINI, M. I. (org.) PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO FÍSICA. São Paulo: SEE, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2001a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

FRANCO, C. (Org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE , P. e SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano participativo. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. de. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FUSARI, J. C. O **Planejamento do trabalho pedagógico algumas indagações e tentativas de respostas**. São Paulo: FDE, 1998.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para realização. In: Autonomia da escola: Princípios e propostas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GANDIN, D. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

_____. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIANNICHI, R. S. **Medidas e avaliação em Educação Física**. Viçosa: Ed. da Universidade Federal de Viçosa, 1984.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica esperança sem ilusões. **Revista Pedagógica Pátio**, ano 7, n. 25, p. 52-55, fev./abr. 2003.

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação e Planejamento Educacional: problemas conceituais e metodológicos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 7, 1973.

_____.; SOUSA C. P. de. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GONÇALVES, C. Avaliação e processo ensino–aprendizagem em Educação Física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 10/11, out. 1994.

GRANDO, J. C. **A educação física e o processo de industrialização**: uma prática de sacralização do corpo. 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

GROUNLUND, N. E. **Measurement and evaluation in teaching**. 2nd ed. New York: Macmillan, 1971.

_____. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1974.

_____. **A formulação de objetivos comportamentais para as aulas**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1975.

_____. **Elaboração de testes para o ensino**. São Paulo: Pioneira, 1979.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1991.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Lisboa: Porto, 1994.

HAMILTON, V. Avaliar ou examinar? Acesso em: 14/01/2010. Disponível em: http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=3332

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HANESIAN, H.; AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

HASTINGS, J. T.; BLOOM, B. S.; MADAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 16(2), p. 53-58, jul/dez. 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998a.

_____. **Avaliação mito & desafio**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação,1998b.

_____. **Pontos & Contrapontos**: do saber ao agir em avaliação. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOUSE, E. R. **Evaluación, ética y poder**. 3. ed. Madrid: Ediciones, 2000.

JAPIASSU, H. **As paixões da ciência**: estudos de história das ciências. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

KISS, M. A. P. D. M. **Avaliação em Educação Física**: aspectos biológicos e educacionais. São Paulo: Manole, 1987.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 78, 2002.

LAKATOS, E. M. et al. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

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

LIMA, A. O. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, M. E. A **Educação Física no projeto político-pedagógico**: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. Dissertação de (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 6-15, nov./dez. 1984.

_____. Avaliação educacional: pressupostos educacionais. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, ano 7, n. 24, p. 5-8, set./out. 1978.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: CUNHA, M. C. A. A. et al. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE, 1990.

_____.**Avaliação dos resultados da aprendizagem**: a prática atual e sua compreensão nas concepções pedagógicas. 1991. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias**, n. 15, 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
LUDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. de. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

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

LUDKE, M.; MEDIANO, Z. Desvelando a realidade da avaliação na escola. In: _____. (Coord.). **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992.

MADAUS, G. F.; HASTINGS, J. T.; BLOOM, B. S. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

MALAVAZI, M. M. S. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. In: FREITAS, L. C. (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

MARCHESI, A. Fracasso escolar e avaliação dos alunos. In: **Pátio** – Revista Pedagógica, Ano XII, **Nº** 45, Fev/Abr 2008.

MATHEWS, D. K. **Medida e avaliação em Educação Física**. 5. ed. Rio de Janeiro: Interamericana,1980.

MAUAD, J. M. **Avaliação em Educação Física escolar**: relato de uma experiência. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MCNEIL, J. D. **Finalidades do currículo**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1981.

MEDIANO, Z. D. O professor e o supervisor ante a avaliação da aprendizagem. Série Idéias. São Paulo, FDE, n. 8, p. 81-93, 1998.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente**". Campinas: Papirus, 1983.

HURTADO, J. G. M. **O ensino da educação física**: uma abordagem didático-metodológica. Porto Alegre: PRODIL, 1988.

MENKSENAS, P. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

METZNERL, A. C.; ROCHA, V. O plano de aula sob a ótica dos profissionais de Educação Física no ensino não-formal. **Revista Fafibe On Line**, n. 3, ago. 2007.

MORETTO, V. P. Avaliação da aprendizagem na era da globalização. In: SANTOS, N. N. M. **Avaliação**: um novo enfoque. Ponta Grossa: Núcleo Regional de Educação, 1999.

MUNÕZ PALAFOX, G. H. **Educação Física no Brasil**: aspectos filosóficos pedagógicos subjacentes à política nacional em ciência e tecnologia para esta área no período 1970-1985. 1990. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, 1990.

NÉRICI, I. G. **Didática geral dinâmica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; SPÓSITO, Y. L. Avaliação do Processo de Inovações no Ciclo Básico e seu Impacto sobre a Situação do Ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1996.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plantano Ediciones Technicas, 1996.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, G. C. **A auto-estima do adolescente em situação de prova**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da Educação Física**. Campinas: Papirus, 1994.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como Construir o Projeto Político da Escola**. 2ª Edição. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiróz, 1996.

PEREZ GALLARDO, J. S. **Educação Física**: contribuições à formação profissional. 4 ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

_____. **Facilitando a avaliação do desenvolvimento motor**. Faculdade de Educação Física/FEF/Unicamp, 2008. (Artigo no prelo)

PENNA FIRME, T. **Avaliação**: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.1, n.2, jan./mar. 1994.

PERRENOUD, P. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Paris: Librairie Droz, 1984.

_____. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L. et al. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

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

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
PINTO, A. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, A. L. G. **A avaliação da aprendizagem**: o formal e o informal. 1994. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

PISTRAK, M.M. Fundamentos da escola do Trabalho: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POPHAM, W. J. **Manual da avaliação**: regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Como avaliar o ensino. Porto Alegre, Globo, 1978.

_____. Avaliação educacional. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAGAN, W. B. Currículo primário moderno. Porto Alegre: Globo, 1973.

RAMOS, G. N. S. **Educação Física**: licenciatura e/ou bacharelado? analisando as implicações de uma estrutura curricular. 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicação para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

RESENDE, H. G. SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 49-59, 1996.

RESENDE, H. G. **A educação física na perspectiva da cultura corporal**: uma proposição didático-pedagógica. 1992. Tese (Livre-Docência em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

_____. Princípios gerais da ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. **Motus Corporis**: Revista Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 4-15, 1995.

RISTOFF, D. I. Avaliação: construindo o campo e a crítica. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. 2002.

RODRIGUES, G. M. A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 2, n. 2, 2003.

RODRIGUES, N. **Perspectivas para a educação brasileira**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1992.

RODRIGUES FILHO, A. M. et al. A prática avaliativa dos professores de educação física nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 531-536, set. 1999.

ROMBALDI, R M.; CANFIELD, M. S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 31- 46, 1999.

RMAC – REDE DE MONITORAMENTO AMIGA DA CRIANÇA. "Por um Mundo para as Crianças Brasileiras, até 2015". Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente. Editora Gráfica Ltda. Brasil, maio de 2007.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Pérez A. L. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física**: estudo de um tipo de formação profissional científica. 1997 Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1997.

SANTANA, I. M. **Por que avaliar**? como avaliar? 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

SANTOS, W. **Avaliação na Educação Física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS FILHO, J. C.; SANCHES GAMBOA, S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. São Paulo, 2008.

SARUP, M. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

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

SAVIANI, D. "Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? educação pública, crise do estado e democracia na América Latina". In: _____. **Estado e educação**. São Paulo: Papirus, 1992.

_____. **A nova lei da educação**: LDB trajetória limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova lei ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

SCARPATO, M. (Org.). **Educação Física**: como planejar as aulas na Educação Básica. P. 39-57. São Paulo: Avercamp, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el apredizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992b.

SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. **Avaliação educacional II**: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978.
SGUISSARDI, V. (Org.). Campo e caminho da avaliação. In: FREITAS, L. C. de. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

SILVA, A. H. **Avaliação e formação de professores de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 1998.

SILVA, J. F. Acompanhamento psicopedagógico na educação infantil. **Revista Painel**, Campinas, ano 9, n. 99, fev. 2008a.

_____. Avaliação na educação infantil: o que fazer? **Revista Painel**, ano 9, n. 101, abr. 2008b.

_____. **Dinâmica de aula e avaliação no cotidiano de uma 5ª série do ensino fundamental**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2000.

_____. O Ensino superior no Brasil: da colônia à contemporaneidade. **Revista de Educação**. Campinas, v. 6, n. 6, p. 53 68, 2003.

_____.; ZAMAI, C. A. As reformas educacionais no Brasil. **Movimento e Percepção**, v. 8, n. 11, p. 200-216, 2007.

_____.; DELGADO, M. A. A formação e ação na Escola: relação teoria prática. **Movimento e Percepção**, v. 9, n. 12, p. 161–167, 2008.

SILVA, P. T. N. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1º grau**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SINGER, R.; DICK, W. Ensinando Educação Física: uma abordagem sistêmica. In: SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Fundamentos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 11, n. 16, p. 51-68, 1990.

_____. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

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

SOARES, J. F. Avaliação: construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. 2002.

SOBIERAJSKI, M. S. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau**. Campinas. 1992. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 1992.

SORDI, M. R. L. de. A face perversa da avaliação: elementos para uma leitura do papel da avaliação no projeto neoliberal. **Avaliação**, v.3, n.6, p. 51-58, mar. 1998.

SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1991.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. O ensino de Educação Física em face a nova Lei de Diretrizes e Bases. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUZA, L. C. de. Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 94, 1995.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau**: legislação, teoria e prática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

SOUSA, S. M. Z. L Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____.; ALAVARSE, O. M. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003.

SOUZA, N. M. P. **Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na Educação Física escolar**. 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

STUFFLEBEAM, D. E. Tipos de evaluación y modelos de avaluación. Seminário interamericano de investigação sobre sistemas educativos. San José. 1976.

TABA, H. **Elaboration del currículo**: teoria y prática. Buenos Aires. Troquel, 1974.

TAFFAREL et al. Metodologia do ensino da Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TAVARES, S. V. Avaliação da Aprendizagem. Simpósio Nacional sobre Avaliação Educacional: uma reflexão crítica. Rio de Janeiro, RJ. 1993.

Temos uma Educação Física Escolar dos anos 60. Disponível em: http://blog.mundoeducacaofisica.com/2008/01/22/temos-uma-educacao-fisica-escolar-dos%20anos-60-revista-escola/ - Acesso em 02 de setembro de 2008.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago, 1949.

_____. **Educational evaluation**: new roles new means. Chicago: National Society for the Study of Education, 1969.

_____. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo. 1976.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Orientações ao Dirigente Municipal de Educação. Agenda com orientações para os novos Dirigentes Municipais de Educação. UNDIME, UNICEF, MEC, GOVERNO FEDERAL, 2008/2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Processo de mudança da avaliação da aprendizagem**: o papel do professor: representações e práticas. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus,2001.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? 2ª ed. – **Rio de Janeiro**: **DP&A**, 2000.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989. VIANNA, H. et al. "Construindo o campo e a crítica: o debate". In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica - Florianópolis: Editora Insular, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

WOOD, T. J. Tempos modernos. **Revista Cata Capital**, São Paulo, v. 2 p. 80-83, out. 1996.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção de aprendizagem: instrumentos de análises. In: **A prática educativa como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed. 1998.

ANEXOS

PROTOCOLO PARA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado professor: Este protocolo faz parte da pesquisa de campo da tese de doutorado: **"Relação Existente Entre Teoria e Prática dos Métodos de Avaliação Empregados em Educação Física no Ensino Fundamental",** que desenvolvo no Laboratório de Avaliação Postural – LAP, na Faculdade de Educação Física da Unicamp – FEF, sob a orientação da Professora Dra. Antonia Dalla Pria Bankoff. Desde já agradeço **MUITO** sua contribuição para esta pesquisa. Professor Ms. Josias Ferreira da Silva.

1. Nome: _____

2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

3. Escola(s) onde trabalha: (**OBS:** mencione somente uma escola estadual e uma particular)

Estadual: _____
Bairro: _____Diretoria: Leste ( ) Oeste ( )

Particular: _____
Bairro: _____Diretoria: Leste ( ) Oeste ( )

4. Em que faculdade você fez seu curso de Licenciatura em Educação Física?

_____

5. Em que ano você concluiu seu curso de Licenciatura em Educação Física?

_____

6. Há quanto tempo você está lecionando em Educação Física Escolar?

_____

7. Você fez curso de pós-graduação? ( ) SIM ( ) NÃO
ARÉA: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Qual(is) curso(s) fez?

_____
_____

8. O tema "avaliação", pela sua importância, foi contemplado em seu curso de graduação ou pós-graduação?
( ) Sim ( ) Não
Se respondeu sim, de que forma o tema foi abordado?

( ) Seminários
( ) Textos
( ) Leituras
( ) Aulas expositivas
( ) Em Avaliações
( ) Outras formas

9. Como você define “avaliação” em Educação Física Escolar?

_____
_____
_____
_____
_____

10. Com que freqüência você avalia seus alunos?

_____
_____
_____

11. Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?

_____
_____
_____
_____

12. Quais são os meios que você utiliza para tomar a decisão de aprovar ou não seu aluno no processo avaliativo?

_____
_____
_____
_____

Campinas, ... de ..... de .....

_____
Assinatura do professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu,_____ , _____ anos de idade, RG_____, residente na rua (av.) _____ nº _____ Bairro: _____, Cidade: _____ . Professor de Educação Física da Escola _____, voluntariamente concordo em participar do projeto de pesquisa acima mencionado, como será detalhado a seguir, sabendo que para sua realização as despesas monetárias serão de responsabilidades do pesquisador.

É de meu conhecimento que este projeto será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e objetiva verificar a relação existente entre teoria e prática dos métodos de avaliação empregados em educação física no Ensino Fundamental, em escolas da rede pública estadual e particular, na cidade de Campinas.

Estou ciente que para a realização da coleta de dados deste projeto, terei que responder a entrevista e protocolo contendo perguntas abertas e fechadas sobre os métodos que utilizo na avaliação em educação física escolar na(s) escola(s) onde leciono.

Para a realização dos procedimentos citados anteriormente, despenderei uma certa quantidade de horas, sendo que poderei me retirar do estudo em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Sei que obterei como benefício participando como voluntário deste projeto, informações sobre os métodos de avaliação empregados na área de educação física escolar no ensino fundamental, os quais terão embasamento teórico e prático da vivência nesta área em várias escolas na cidade de Campinas.

Estou ainda ciente de que as informações obtidas durante as avaliações serão mantidas em sigilo e, não poderão ser consultadas por pessoas leigas, sem a minha devida autorização. Essas informações, no entanto, poderão ser utilizadas para fins de pesquisa científica, desde que minha privacidade seja resguardada.

Li e entendi as informações precedentes, bem como, eu e os responsáveis pelo projeto já discutimos todos os riscos e benefícios decorrentes deste, sendo que as dúvidas futuras, que possam vir a ocorrer, poderão ser prontamente esclarecidas, bem como o acompanhamento dos resultados obtidos durante a coleta de dados. Salientando que quaisquer dúvidas posteriores podem ser esclarecidas pessoalmente com o pesquisador no Laboratório de Avaliação Postural-FEF/UNICAMP ou pelo telefone (19) 3521-6624, ou 9195-6668.

Campinas, _____ de _____ 2008.

_____ _____

Assinatura professor voluntário(a) Josias Ferreira da Silva - Pesquisador

_____

Profª. Drª. Antonia Dalla Pria Bankoff - Orientadora

PROJETO DE PESQUISA: VERIFICAR A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO EMPREGADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ORIENTADORA: Profª. Drª. Antonia Dalla Pria Bankoff - Responsável pelo Laboratório de Avaliação Postural e Eletromiografia/FEF/UNICAMP

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Josias Ferreira da Silva - Aluno do Curso de Pós-Graduação FEF - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

LOCAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: Escolas da rede pública estadual – Diretorias De Ensino Leste e Oeste de Campinas/SP.

COMITÊ DE ÉTICA/FCM/UNICAMP – Telefone: (019) 3521-8936