

1 INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje quando se pensa em métodos avaliativos em disciplinas obrigatórias no âmbito escolar, faz-se uma associação direta a um modelo tradicional de avaliação, conhecida como prova escrita ou teste, onde, busca-se dimensionar o nível de conhecimento que o aluno adquiriu ao longo de um processo de aprendizagem, tomando como pressuposto um caráter quantitativo e qualitativo. Dentre as disciplinas obrigatórias pautadas no currículo nacional, encontra-se presente a disciplina de educação física, segundo a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 26, § 3º (BRASIL, 1996, acesso em 11 nov. 2016), afirma que:

Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno.

Referindo-se estritamente à disciplina educação física, que trata dos elementos da cultura corporal de movimento, pode-se dizer que esta apresenta características próprias, ou seja, um caráter prático, tendo como pressuposto o movimento corporal, o se movimentar propriamente dito. Assim pensar esse modelo tradicional de avaliação, talvez não seja o ideal. Antes de nos aprofundarmos mais sobre os modelos avaliativos para educação física, precisamos compreender: o que é avaliar? Segundo Bratfische (2003, p. 1) avaliar é:

[...] Portanto, avaliar em Educação é reconhecer, diagnosticar desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando.

Como citado nos parágrafos anteriores, para uma disciplina como a educação física não cabem modelos tradicionais de avaliação. Sendo assim, que tipos de avaliação são mais indicados para este componente curricular? Estariam os professores se valendo de tais métodos? Como isso tem se dado nas escolas? Para respondemos tais perguntas, faz-se proveitoso um olhar mais aprofundado das relações com a educação física. Entendemos que esta questão é importante, pois ao longo de nossa trajetória escolar quanto aluno, assim como das diferentes experiências que viemos

construindo ao longo de nossa formação de professores, observamos que nem sempre a avaliação na educação física, particularmente, no que diz respeito a quais estratégias/instrumentos utilizados pelos docentes, é algo que ainda pouco se explora nas produções acadêmicas. Talvez, essa não clareza esteja ligada ao fato de que os métodos ou as estratégias criadas pelos professores, não se encontram de forma tão evidentes quanto às das demais disciplinas, dado a tratar de um objeto específico. Outra razão possa ser porque, os próprios docentes, por não trabalharem diretamente com a dimensão conceitual, acabam ficando limitados em relação à avaliação e “optam” por não realizá-la. Ao realizarmos um aprofundamento nas no conhecimento da educação física, percebemos que a mesma apresenta-se fundamentada em dimensões denominadas de conhecimento “[...] conceitual, atitudinal e procedimental” (DARIDO, 2012, p. 53), Darido (2001) ainda vem abordando a ideia sobre "o que se deve saber?", "o que se deve saber fazer?", e "como se deve ser?, com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais” (ZABALA apud DARIDO, 2001, p. 6).

Nos termos do que preleciona Darido (2001), a primeira dimensão denominada de dimensão conceitual está ligada ao conhecimento sobre determinado conteúdo, desde sua origem histórica, influências e transformações que percorreram determinados tipos de conteúdos, conhecimentos de regras, e transformações adaptativas apregoadas aos dias de hoje. A segunda dimensão caracterizada de dimensão procedimental remete à ideia do fazer propriamente dito. Está diretamente ligada à vivência e experimentação de determinado conteúdo, seja ele de forma tradicional, adaptativa e flexível. Já a última dimensão, por sua vez, apresenta-se como dimensão atitudinal, está fundamentada no que diz respeito à atitude do aluno frente às diversidades encontradas no decorrer de determinado conteúdo. Ou seja, tal dimensão visa contemplar a formação social do sujeito, a fim de agregar valores ao caráter pessoal do sujeito, ensinando-lhes valores.

Levando em consideração as dificuldades apresentadas em relação à realização da avaliação, assim como a não clareza em relação à avaliação, operamos com a hipótese de que a avaliação ainda é um tema nevrálgico para a educação física escolar, sendo, muitas vezes, tomada de maneira equivocada. Diante deste esboço sobre as dimensões do conteúdo da educação física e o trato dos docentes com a avaliação, destacamos, *a priori*, os métodos avaliativos presentes na educação

física, a partir daí encaminharemos a discussão sobre a especificidade dos tipos de avaliações mais pertinentes e presentes na mesma.

Darido (2012) afirma que a avaliação pode ser dividida “[...] em três momentos distintos; avaliação diagnóstica formativa e somativa” (DARIDO, 2012, p.138). A primeira avaliação ocorre a partir da observação, o professor avalia os perfis dos alunos. Esta avaliação está ligada a ideia de “primeira impressão”. Nesta fase inicial, o professor pode além de observar, dialogar juntamente com os alunos sobre os conteúdos que serão propostos, baseando-se no que os alunos trazem consigo, o que já sabem a respeito do que será trabalhado e quais os anseio e interesses dos mesmos. No segundo momento, a avaliação destacada é a que acontece no decorrer das aulas. Como propõem Mendes e outros (2012), a transmissão do conteúdo para o aluno deve ocorrer de forma adaptativa, ou seja, baseando-se no desenvolvimento do aluno. O professor avaliará a forma com que se estabelece a relação dos alunos com o conteúdo, dando-lhes um “feedback” dos progressos dos mesmos nas aulas. O último momento do processo avaliativo é caracterizado por avaliação somativa, “Quando se avalia o aluno ao final de um processo, geralmente, denomina-se esta proposta de avaliação de somativa” (DARIDO, 2012, p. 139).

Assim discorrido a respeito das dimensões dos conteúdos presentes na educação física, bem como as formas avaliativas, levanta-se questões determinantes tais como, se a disciplina de educação física apresenta particularidades como já citados no decorrer do texto, de que maneira esses métodos avaliativos deveriam ser reconfigurados pelos professores da disciplina? Que dimensão do conhecimento deve ser privilegiada? Falar apenas nessas três dimensões do conhecimento é algo suficiente para se pensar a educação física? O que os documentos dizem em relação aos saberes específicos desta disciplina que extrapola estas dimensões? Diante deste fato que a questão da educação física precisa ser pensada, não basta apenas essa transposição direta entre modelos já existentes, geralmente calcados em disciplinas que estão voltadas para a dimensão conceitual, para uma disciplina como educação física. A mesma necessita sofrer uma adaptação por completo desde sua etapa inicial, no que diz respeito ao conteúdo a ser transmitido, métodos de lecionar, para que só assim possa criar ou recriar uma forma de avaliar.

Diante disto buscamos realizar um trabalho a partir de uma pesquisa empírica, onde intencionamos elucidar de que maneira o processo avaliativo ocorre na disciplina de

educação física em uma escola do ensino médio. Para tanto, fez-se necessário um referencial teórico de apropriação da literatura da área, no que diz respeito à avaliação, bem como o conhecimento que a educação física trata. No desenrolar da metodologia, operamos com entrevistas semi-estruturadas, assim como um diário de campo, a fim de analisar o lecionamento das aulas de educação física, a conduta do professor no que diz respeito à avaliação, e sobre o que a direção escolar espera da educação física. Através disto, objetivou-se compreender como a avaliação é realizada na instituição investigada.

Nesse sentido o presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira. Na revisão de literatura trazemos um pouco sobre ótica do que significa avaliar na concepção de alguns autores. Posteriormente, abordamos um pouco sobre a história da educação física apresentando os meios pelo qual a mesma perpassou até sua inserção no âmbito educacional. Adiante com a revisão literária, apresentamos as dimensões do conteúdo e o saber específico da educação física escolar. Para finalizar, o último tópico esboçamos a ideia do que significa avaliar para a disciplina de educação física. Nossa abordagem metodológica teve por objetivo a realização de observações in loco em uma escola estadual, bem como, uma entrevista com a equipe pedagógica e o professor de educação física para respondermos questionamentos dialogando com a revisão literária. Desta forma podemos compreender um pouco melhor sobre o que significa avaliar no âmbito da educação física.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO

A discussão sobre avaliação no âmbito educacional é algo que vem sendo abordado desde a década de 1930, quando nos referimos estreitamente sobre a disciplina de educação física, percebemos que somente em 1970 volta-se um olhar mais específico de avaliação para área, (SANTOS; MAXIMIANO, 2013). A ideia do caráter epistemológico de avaliar sofreu diversos tipos de alterações com o passar dos anos na educação física. Com o surgimento das abordagens pedagógicas, percebemos um olhar voltado para um eixo biológico, tecnicista e acrítico, paulatinamente, com o passar do tempo pensadores fundamentados nas ciências sociais e humanas, começaram a pensar a educação física sobre um prisma educacional baseado nos eixos escolares, surgindo então às abordagens críticas. Essa ruptura com o caráter biológico possibilitou um novo olhar para a educação física, ou seja, surgem então outros pontos fundamentais e necessários que carecem de serem avaliados pelos professores. Antes de entrarmos mais especificamente sobre a especificidade de avaliar para educação física, fazemos uma ressalva do significado de avaliar sobre a ótica de diversos pensadores.

Como vem abundando Grillo, percebemos que a ideia de avaliação é:

[...] um instrumento a serviço do aluno para diagnosticar e qualificar a aprendizagem, o que exige o entendimento de que ensinar, aprender e avaliar são momentos interligados em constante dinamismo. [...] A avaliação é, pois, imprescindível à aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, propõe novas indagações, mostra incompletudes e indica novos caminhos (GRILLO et al., 2010, p.20).

Segundo Álvarez Méndez (2002, p. 29):

[...] o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação.

Dialogando com Chuery (apud Caldeira, 2000, p. 122):

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

Diante da elucidação, no que diz respeito à avaliação ressaltada pelos autores anteriormente, podemos compreender de maneira geral que avaliar algo ou alguém

não se resume somente a algo dentro do padrão conceitual. Ou seja, não se limita a mensurar algo meramente no plano cognitivo. Trata-se assim de dizer que existe um saber prático que merece ser levado em consideração, saber este que é eixo central da disciplina da educação física. Dentre o propósito de avaliar, o mesmo se resume em “avaliar para”, ou seja, com intuito de se objetivar algo. Faz-se de grande valia compreendermos que dentro da avaliação, existem tipos de avaliações, divisões de etapas, “diagnóstica, formativa e somativa” (DARIDO, 2012, p.138), onde ambas dialogam entre si, formando assim um “processo avaliativo”. A primeira etapa de avaliação como já citada anteriormente é denominada de avaliação diagnóstica, segundo Santos e Varela (2007, p. 4):

Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa. A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

Esta avaliação se encontra ligada à ideia de “primeira impressão”, ou primeira “análise” como o próprio nome já diz. O professor utiliza este método de avaliação para detectar elementos fundamentais que podem servir de instrumentos futuros na elaboração de uma proposta de atividade pedagógica, esta fase estará exclusivamente voltada para perceber o que o sujeito (aluno) trás consigo, no que diz respeito à bagagem histórico cultural do mesmo, para que com isso o docente possa explorar e agregar a cultura corporal do avaliado em questão.

Seguindo a diante sobre a avaliação, esboçaremos um pouco sobre a avaliação formativa. Dialogando com Caseiro e Gebran (2008) os mesmos apontam que esta etapa de avaliação ocorrerá de forma construída juntamente com o aluno, nesse viés: “Observamos que a avaliação formativa não é estática, ela é um processo cíclico e contínuo de análise e ação” (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 144). Ou seja, a forma de trabalhar com essa avaliação, deverá ser sempre baseada na forma de propiciar o desenvolvimento do aluno frente à apropriação e assimilação de determinado tipo de conteúdo, seja ele prático ou teórico, conforme destaca Freitas, Costa e Miranda (2014):

A avaliação a serviço da aprendizagem tem o ensino como processual, dinâmico, e constante, o controle neste modelo é utilizado para atuação na dinâmica do processo. É incluyente, pois aceita a situação posta e trabalha

para a superação, acolhe a situação tal qual se apresenta, a aprendizagem é um processo de conquista [...] (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014, p. 89).

Baseando-se na fala do autor, o professor deve estar “sensível” as necessidades do aluno para que só assim consiga executar de maneira a objetivar algo planejado.

O ultimo e terceiro momento da avaliação é denominada de avaliação somativa. Nesta etapa final de avaliação, compreendemos que a mesma é o englobamento final do processo avaliativo, como nos explica Gil (2006, p. 248):

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Elucidando um pouco melhor a ideia sobre a mesma, dialogando com Haydt (1988, p. 25):

É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção.

Tomando por base a linha de pensamento da fala dos autores apresentados, percebemos que objetivo da avaliação somativa é reconhecer todo o processo avaliativo a fim de que se alcance um desenvolvimento do aluno, todavia, cabe salientar que esse desenvolvimento para a educação física deve estar fundamentado na proposta de promoção do aluno, ou seja, pode-se dizer que a “[...] tomada de decisão quanto às providências a tomar rumo ao objetivo principal do processo ensino-aprendizagem que é o crescimento e a aprendizagem do aluno” (VASCONCELLOS, 2002, p. 57), baseando-se nisso, podemos então elucidar a ideia de que toda avaliação para educação física bem como no que diz respeito ao campo educacional, deve servir em prol de mensurar meios e elaborações de técnicas que possam vir a contribuir ao desenvolvimento, motor, cognitivo e social do aluno, “A avaliação só faz sentido, se os seus resultados permitirem tanto aos alunos quanto aos professores, uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos” (CAMARGO, 2010, p. 13).

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para entendermos realmente o sentido de avaliar na disciplina educação física, e o modelo de avaliação existente na mesma, é preciso compreendermos mais profundamente, como se deu essa consolidação e a visão de avaliação que temos hoje. Quais caminhos e transformações foram necessários para o “enraizamento” do caráter educacional na educação física? Ao levantarmos uma análise metódica a respeito da história da educação física, é possível compreender as diferentes transformações desde o seu surgimento até o modelo existente. Assim como na história do Brasil a incorporação de métodos europeus, foi algo latente para a educação física, que *a priori*, não tinha um caráter educacional marcante, estava ligada estritamente ao biológico, referente ao corpo e suas necessidades fisiológicas, até então, instruídas por médicos e militares. Essa valorização do corpo foi denominada de método higienista, que tinha por objeto norteador o uso da ginástica. Até os dias de hoje, não se tem uma corrente concreta a respeito do início ou término do método higienista no Brasil, pois, muitos autores acreditam que o método higienista encontra-se presente nos dias de hoje, entretanto com outros objetivos. Porém, tomando como base a ideia de Góis Junior e Lovisolo (2003, p. 52) compreendemos que:

Desse modo, defendemos a tese de que o Movimento Higienista ou Sanitarista do início do século XX no Brasil extrapola a periodização tradicional que lhe imputa o término nos anos de 1930 ou 1940, e prossegue com suas tradições e ideais heterogêneos até o fim do século XX e, muito possivelmente, até hoje, no início do século XXI, não ganhando características que determinem uma diferenciação histórica absoluta entre as duas intervenções.

Nesse sentido, oportuna a ponderação de Benvegnú Júnior (2011), segundo a qual, apropriando-se do propósito deste método, o Estado então, começa a criar e desenvolver meios, para alcançar, uma ideia de “corpo perfeito”, dentro dos padrões estéticos estipulados, fundamentados na saúde, através das práticas de exercícios físicos, aliados a uma ideia moralmente construída em torno deste “corpo perfeito”, livre de doenças e impurezas.

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma “autoridade” perante um conhecimento de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos. As aulas de Educação Física nas escolas eram

ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar. Constrói-se nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social. [...] Nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1993. p. 36).

Podemos observar então que o sentido de avaliar proposto pelo método higienista era pautado na realização da técnica, onde a sua base teórica era fundamentada na área das ciências biológicas.

Outra forte razão era o seu caráter científico dado a partir do referencial oriundo das ciências biológicas, referencial este que sustenta seu conteúdo de ensino, os Métodos Ginásticos, compostos de séries de exercícios elaborados a partir dos critérios rígidos próprios daquelas ciências. Numa sociedade onde a ciência transformara-se em uma nova "religião", o caráter científico conferido à Educação Física constituía-se em fator determinante para a sua consideração e respeito no interior do sistema educacional (COLETIVO DE AUTORES, 1993. p. 36).

A posteriori, o Brasil começa a incorporar cada vez mais o sistema capitalista, a necessidade por mão de obra começa a ficar cada vez maior, o método higienista começa a ganhar ainda mais força e adentrar nas escolas. Entretanto, com uma ideia ainda fechada sobre educação, valorizando somente o corpo. Com o decorrer dos anos, podemos afirmar, conforme Bracht (1999) a ideia higienista no Brasil para educação física começa a tomar outros aspectos, o que antes era visto como um método de “adestramento”, repulsivo e controlador, começa a se transformar em algo valorizador e enaltecido do corpo, tendo como pressuposto a visão de esportivização. Em 1964 foi instaurado no Brasil o período da Ditadura Militar, onde o modelo político da época utilizava o esporte como forma de manipulação e fortalecimento do patriotismo do povo. A crescente no esporte pelo mundo foi algo marcante e notório. A ascensão do esporte se dava mediante os jogos olímpicos, onde, países denominados como “primeiro mundo” em relação a países em processo de desenvolvimento, travavam uma busca incessante por medalhas, como forma de demonstrar superioridade e autoafirmação. Mediante a isso, países com maior destaque nos jogos olímpicos, conseguiam maiores investimentos econômicos e aliados políticos. Segundo Castellani Filho (1988, p. 100):

Evidenciou-se o caráter reprodutivista da Educação Nacional, e nesse particular excelente foi a atuação, ou em linguagem mais peculiar à nossa

área, a performance da Educação Física. Nela, o caráter de alienada e de alienante fez-se presente de forma marcante.

Neste período de ditadura outros tipos de transformações, não só politicamente, mas educacionais foram sendo construídas. Dialogando com Bracht (1999), as correntes de conhecimentos que se legitimavam no espaço escolar eram fortemente influenciadas pelas ciências naturais. O tipo de avaliação para esta abordagem estava ligada ao desenvolvimento dos sujeitos, entretanto, restritamente ao desenvolvimento motor através de reproduções e repetições de técnicas.

[...] a abordagem desenvolvimentista deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos, já que a melhor capacidade de controlar o movimento facilita a exploração de si mesmo e, ao mesmo tempo, contribui para um melhor controle e aplicação do movimento. Assim, o principal objetivo da Educação Física nessa abordagem pedagógica é oferecer experiências de movimento adequadas nível de crescimento e desenvolvimento do aluno, desenvolvendo primeiras as habilidades mais simples até as mais complexas, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada (SOUZA; ARAUJO; MENEZES, 2014, p. 1).

Entretanto, paulatinamente começaram a surgir correntes que se opunham a esta visão de educação física, voltada somente para o “ser biológico”. Tendo como pressuposto uma crítica não só em relação à forma reprodutiva da educação física, mas sim, ao modelo social instaurado.

Feito tais levantamentos no parágrafo anterior, continuamos nossa elucidação sobre a educação física. Segundo Bracht (1999) mais especificamente no final da década de 1970 e início da década de 1980, surge um diálogo entre correntes de pensadores orientados pelas áreas de estudos como, ciências sociais e humanas, mais especificamente à sociologia e filosofia, com intuito de criticar uma série de questões que foram colocadas. Dentre elas, se tratava a respeito da epistemologia da educação física, ressaltando pontos de importância entre o estudo do conhecimento (epistemologia) presente, com o propósito educacional do ambiente escolar. Assim afirma Machado (2012, p. 62) que:

[...] Começaram a emergir novos temas/problemas, por exemplo, os estudos centrados na produção do conhecimento, objeto de estudo e, até mesmo, sobre o estatuto científico da área, o que garantiu à crise traços de uma crise epistemológica [...].

O levantamento que era feito, dizia respeito a qual seria a verdadeira importância do esporte para o âmbito educacional que, até então, tinha intenções distantes do caráter pedagógico. Através desta nova forma de pensar a educação física, ocorre

um estreitamento do hiato que existia entre a educação física e outras áreas de estudos. Todavia, cria-se uma crise de identidade sobre algo que até então era tido como “soberano”. A partir disto abordagens metodológicas pedagógicas começaram a surgir, como forma de atingir os objetivos propostos, entretanto, essas propostas inicialmente, ainda eram fortemente influenciadas pelo caráter esportivista.

Algumas das primeiras abordagens pedagógicas que vieram a surgir, foram denominadas de abordagens desenvolvimentistas, de acordo com criadas pelos “professores Go Tani e Edílson de Jesus Manoel, da (USP¹), e Ruy Jornada Krebs, da (UFMS²)” (BRACHT, 1999, p. 78). As mesmas consistiam em contemplar o desenvolvimento motor do aluno. Eram ministradas para alunos das séries primárias, denominadas de 1º grau. De acordo com Daolio (1996) cabia ao professor possibilitar ao aluno uma gama de possibilidades de movimentos básicos, valendo a ressalva de que, para esta abordagem, a técnica e a reprodução do movimento era muito valorizado. Seguia-se uma linha metodológica baseada no desenvolvimento e na resposta do aluno. Assim como as demais, esta abordagem pedagógica recebeu muitas críticas quanto a sua metodologia, por não ter uma legitimidade, ficando apenas como um método. Denominada assim de abordagem não crítica. Por não possibilitar e despertar no sujeito o poder de criticidade frente ao senso comum social. A forma de avaliar para esta abordagem remete a ideia qualitativa, ou seja, visando a qualidade de execução do movimento proposto. Darido aborda a ideia de que:

A avaliação dos professores de Educação Física se detinha apenas no resultado final, no desempenho do aluno em relação ao esporte, ou seja, se o aluno(a) dominava os fundamentos e as táticas do jogo, independentemente do que sabia no início (DARIDO, 2012, p. 128).

Dialogando com a ideia da autora, percebemos que, o sentido de avaliar para esta abordagem estava diretamente ligada ao “produto final”, ou seja, apenas a uma etapa específica final do processo avaliativo, desconsiderando todo o processo avaliativo e o saber inicial do aluno.

Outro tipo de abordagem que ficou muito conhecida neste período de acordo com Bracht (1999) foi à abordagem construtivista. Esta abordagem é uma “proposta do

¹ USP: Universidade de São Paulo

² UFMS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

professor João Batista Freire (Unicamp³)”, (BRACHT, 1999, p. 79). Tal abordagem, conforme nos explica Frizzo (2013) tinha por objeto norteador a cultura corporal de movimento, conteúdos diversificados da educação física onde o objetivo desta abordagem era partir de algo que o aluno trazia consigo, o caráter cultural, ou seja, a relação com que o mesmo tinha com o mundo enquanto ser social, para que a partir disto, pudesse ser trabalhado um conteúdo proposto pelo professor. Fazendo assim, um resgate cultural através de jogos e brincadeiras. Esta seria uma das formas de contemplar, (para esta abordagem), a cultura corporal de movimento, consoante adiante se verifica:

Na perspectiva da proposta construtivista, avaliar é acompanhar e valorizar todo o processo de construção do conhecimento do aluno, sendo que esta avaliação é no âmbito qualitativo e não no quantitativo. Tais observações servem para acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dúvidas, preparando estes para a vida e para superar suas dificuldades. Nesse processo, a participação do aluno conta muito à medida que há aprendizagem, não como um objetivo estanque e que precisa ser cobrado, mas levando em conta a vontade, o desejo e a conscientização de que sempre é possível evoluir. [...] Assim, destaca-se a necessidade da avaliação ser sempre contínua, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, já que a ideia é dar ênfase à comparação do aluno com seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu “rendimento”, em dado momento, com parâmetros externos. Seguindo a concepção enfocada, o aluno não é comparado a nenhum colega, ele é um ser único, sendo que é importante esclarecer que cada criança tem seu ritmo. Acredita-se que avaliação está relacionada e vinculada a uma concepção de homem e de sociedade e que é difícil mudá-la, devido a concepções ultrapassadas mas, fortemente arraigadas e introjetadas [...] Busca-se o bem comum, coletivo, em equipe, o crescimento de todos, onde estes possam ter as mesmas chances e oportunidades e onde ninguém é melhor que ninguém em todo este processo. [...] Na proposta construtivista, cabe ao professor criar um contexto que permita ao aluno avanços conceituais e comportamentais. A função do professor se transforma de condutor para mediador do conhecimento, sendo aquele que está convicto de que também o aprendiz é que produz a aprendizagem. O professor, deste modo, está constantemente resgatando o seu saber em base teórica, o que se reflete na sua prática. Portanto esta é uma condição fundamental para garantir sua integridade profissional e autonomia intelectual, resultando na tomada de decisões pedagógicas coerentes a todo o momento, no espaço escolar (CAUDURO; APARECIDA, 2011, p. 1).

Como podemos observar no parágrafo acima, a abordagem construtivista apresenta uma proposta mais democrática, ou seja, no sentido do aluno ser coautor do tipo de conteúdo que será transmitido para o aluno. Apesar de esta abordagem romper com o paradigma da aptidão física e tecnicista apresentando um caráter lúdico, a mesma não ia para além da prática, sendo denominada como uma abordagem não crítica. Mediante as críticas suscitada sobre tais abordagens citadas ao longo do texto, nos

³ UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

termos do que nos adianta Bracht (1999) foi possível perceber que as abordagens intituladas como não críticas, por si só não se apropriavam do caráter escolar.

A prática da escola, através de uma relação mais direta com a sociedade, deve possibilitar a intervenção e a transformação da realidade social, permitindo assim perceber e investigar problemas, para então desenvolver ações que conduzam à conquista do desenvolvimento humano da sociedade, priorizando atividades na área da educação que, como consequência, proporcionam a construção de novos conhecimentos, a reconstrução de um novo pensamento e a participação social voltados para as necessidades sociais mais emergentes de seu meio (PIRES, 2007, p. 30).

Como afirma Daolio (1997) com o passar dos tempos, professores formados em doutorados começaram a voltar para o Brasil com formações no exterior, com isso, diversos professores de educação física começaram a se especializar nos cursos de pós-graduação ministrados por estes doutores, com um viés de ensino baseado no caráter das ciências humanas, conforme abaixo exposto:

A partir do momento em que se iniciaram os cursos de pós-graduação na área, os primeiros brasileiros doutorados no exterior retornaram ao país e vários professores de Educação Física passaram a procurar qualificação acadêmica em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, começaram a haver mais explicações científicas para um fenômeno que parecia não ser somente de natureza biológica. Essa maior qualificação profissional levou também a um número crescente de eventos e de publicações científicas. Pela primeira vez começava-se a vislumbrar uma comunidade científica da Educação Física brasileira (DAÓLIO, 1997, p. 1).

Diante disto, pensadores começam a discutir meios e formas de aproximar cada vez mais a educação física do propósito educacional, conforme nos afirma Bracht (1999) assim então, surgem às abordagens progressistas, ou denominadas de abordagens críticas. Uma das abordagens que vieram a surgir foi a abordagem denominada de aulas abertas criada por Reiner Hildebrandt, para este tipo de abordagem o caráter totalitário e a visão de soberania do professor como detentor do saber, começa a ser modificado, a perspectiva que é transmitida pela abordagem é a construção de “aulas democráticas”, ou seja, aulas construídas juntamente com os alunos (HIRAI E CARDOSO apud BARBIERI; PORELLI; MELLO. 2008).

[...] trabalhar o mundo do movimento em sua amplitude e complexidade com a intenção de proporcionar, aos participantes, autonomia para as capacidades de ação. **Seriação Escolar:** Pode ser trabalhada dentro da atual estrutura curricular escolar. Preocupa-se mais em como trabalhar, acessar e tornar significativo os conteúdos aos participantes. **Conteúdos Básicos:** O mundo do movimento e suas relações com os outros e as coisas (PALAFOX; NAZARI; 2007, p. 1. grifo do autor).

Tomando por norte a ideia da abordagem citada pelos autores, compreendemos que o aluno deixa de ser expectador e passa a ser coautor. O propósito em de avaliar

apregoado neste período para esta abordagem, estava ligada a superação de um objetivo específico e acabado. “Na Concepção de Aulas Abertas, a avaliação é pautada na reflexão sobre as práticas, em que não se esquecem as inúmeras outras relações que se estabelecem no contexto escolar” (ANTUNES. 2007, p.1). Diante desta ideia, a participação dos alunos, bem como a capacidade de resolução de problemas em determinadas situações propostas pelo professor, eram elementos que mereciam ser mensurados na hora de se avaliar. Começa então, o rompimento do paradigma que até então era baseado na técnica e na reprodução de movimentos.

Seguindo esta perspectiva crítica de acordo com Bracht (1999) surge em 1992 a abordagem crítico-superadora, desenvolvida pelo professor Demerval Saviani e outros professores, conhecida como, coletivo de autores. Tal abordagem vem trazendo a proposta de criticidade frente ao modelo sociais instaurado, baseado no capitalismo, ou seja, padrões pautados em ideais sociais. É o que remete a ideia de Benincá, (2002, p. 125):

O discurso, se não se constitui em prática, não consegue mudar o pensamento e a concepção do mundo. Mas a prática, enquanto construtora da experiência do senso comum, transforma-o de forma espontânea. O caminho da prática é a estratégia que visa burlar a vigilância da concepção de mundo e, com isso, procura evitar as resistências que o senso comum oferecia.

Tomando por base a ideia anterior, o eixo central desta abordagem é possibilitar ao sujeito, o conhecimento histórico social do conteúdo proposto, como forma de compreensão aprofundada do modelo instaurado. Para que com isso através da vivência, o aluno possa ter a capacidade de compreender as transformações que aconteceram, tendo por norte um cunho crítico para criação de uma nova ideia, a partir de uma pré-existente. A forma de avaliar para esta abordagem está associada na forma com que o aluno irá reagir diante de uma situação a qual é proposta pelo professor, como podemos verificar a seguir:

[...] para a sua proposta de avaliação – aspectos que devem ser observados nessa proposta. São levantados, logo, a importância da leitura crítica da sociedade, as condutas sociais dos alunos, a busca de conflitos no processo ensino-aprendizagem e a orientação para a melhoria deste, a cultura corporal crítica, o privilégio dos princípios da ludicidade e da criatividade, o embate entre sujeito e sociedade, a nota como norte para a ação no ensino-aprendizagem e finalmente a crítica, a reinterpretção e a redefinição de normas, valores, regras e padrões (COLETIVO DE AUTORES apud VARGAS, 2010).

Seguindo esta perspectiva crítica, outro tipo de abordagem pedagógica, que ficou muito conhecida na década de 1990, foi à abordagem crítica emancipatória desenvolvida pelo professor Elenor Kunz, tendo por influência Paulo Freire e Merleau Ponty, (BRACHT, 1999). Tal abordagem vinha trazendo uma ideia semelhante à proposta citada anteriormente, todavia, o caráter apregoado para esta abordagem, encontrava-se em um plano mais amplo. Ademais, conforme Kunz (2006) o próprio nome da mesma remete a ideia, ou seja, emancipação, que traz para a realidade que se propôs aplicar, uma espécie de “libertação” do senso comum. O sujeito terá contato com diversos tipos de conhecimentos presentes no campo epistemológico da educação física, a partir disto, o mesmo tem uma compreensão abrangente sobre o caráter histórico social presente, rompendo com práticas pragmáticas realizando sempre uma reflexão crítica.

[...] Já a metodologia de ensino para a Educação Física proposta pelo idealizador da concepção crítico-emancipatória, tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal. Em função desses três pressupostos é que a concepção em questão possibilita a melhor compreensão da forma de institucionalização e legitimação do esporte no contexto social. Isso propiciará aos alunos um entendimento para além da prática corporal, alcançando assim uma maior percepção da realidade em que esta manifestação se insere (KUNZ 1988, apud HENKLEIN; SILVA, 2007, p. 2).

Fundamentando-se na ideia da abordagem crítica emancipatória, podemos constatar que esta abordagem pedagógica se aproxima muito do propósito escolar. O sentido de avaliar aparece como algo construtivo, ou seja, existe um processo de avaliação para que se alcance minimamente algo, que apresenta-se como singular.

Mudar a concepção da relação Ensino-aprendizagem significa, também, que os alunos sejam capacitados para atuarem, agirem de forma independente, isto é, que eles possam, nas aulas, reconhecer por si nas possibilidades de atuar; que eles mesmos possam, por exemplo, de acordo com suas condições, estabelecer e definir de forma responsável as situações e o desenrolar dos movimentos no esporte, ou no jogo, bem como participar nas decisões da estruturação e organização das aulas. Para adquirirem uma competência social e um agir independente através do processo de ensino, os alunos deverão adquirir também determinado Saber, determinados conhecimentos que, sem dúvida, não podem ser alcançados somente pelo fazer prático (KUNZ, 2001, p. 190).

Desta forma, os alunos serão autores críticos em determinadas tipos de situações que são propostas pelo professor, cabendo ao docente, ter a sensibilidade em poder perceber este cunho crítico nos alunos. Diante destes fatos abordados que trazem os períodos de apropriações de novos sentidos que a educação física veio adquirindo, bem como, as abordagens pedagógicas que foram surgindo, podemos perceber que em cada período específico ao longo da história, o sentido de avaliar, estava muito ligado ao momento particular em que se encontrava a educação física, ou seja, a disciplina cumpria com papéis sociais de grande valia, que logo em seguida começaram a tomar rumos pedagógicos e assumindo propósitos específicos, com a introdução da mesma no ambiente escolar.

Diante disto podemos observar que o paradigma das abordagens não críticas (higienista, desenvolvimentista e construtivista), perduraram por muito tempo na história da educação física, onde o caráter científico era fortemente presente, resumindo a educação física como norteadora de objetivos pontuais e fechados, como as técnicas e reproduções motoras. Somente com a fundamentação da disciplina na área das ciências humanas, começou-se a superar esse paradigma tecnicista, realizando uma legitimação maior da área no campo educacional, através da superação do caráter inicial para uma visão crítica, visão essa que serve ainda nos dias de hoje para nortear práticas pedagógicas no âmbito educacional.

Como discorrido no trabalho sobre o longo do processo histórico da educação física, percebemos não só uma mudança de concepções sobre uma visão da educação física, mas sim, uma mudança de objetivo avaliativo para a mesma, ou seja, se antes os objetivos da avaliação eram pontuais e fechados, o modelo avaliativo deveria seguir esta lógica, todavia, a entrada de uma ideia crítica na educação física, bem como a aproximação da educação física a um modelo de componente curricular, abriu também outras possibilidades para se pensar a avaliação para nossa área.

2.3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO E A ESPECIFICIDADE DO SABER DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Através do esboço elucidado no decorrer do trabalho, podemos compreender as transformações históricas que ocorreram no âmbito da educação física, no sentido

de legitimação da epistemologia da mesma, ou seja, no caráter hegemônico da área no campo educacional. Quando nos referimos estritamente sobre a disciplina educação física, percebemos que a mesma apresenta algumas especificidades, dentre elas, podemos levar em consideração em primeiro plano, a relação com o trato do movimento corporal e a valorização da experiência corporal intencional. Como afirmam Rodrigues e Darido (2008, p. 54):

A educação escolar compreende parte do amplo contexto da Educação e adquire algumas características que a definem. É uma modalidade intencional, pressupondo intenções e objetivos definidos conscientemente; além disso, apresenta caráter formal, pois implica objetivos pedagógicos explícitos, sistematização e procedimentos didáticos. O ensino é o principal fator da educação, e corresponde a ações, meios e condições para a efetivação da instrução.

Aprofundando-nos sobre a ideia da especificidade da educação física, Faria (2004, p.129). Ressalta que:

Compartilho da compreensão de Educação Física como “área de conhecimento escolar” que realiza sua intervenção pedagógica tendo como objeto de ensino a cultura corporal de movimento, ou seja, entendo que o que torna a Educação Física singular é que ela é o espaço/tempo escolar em que os elementos da esfera da cultura corporal de movimento são tematizados: os esportes, os jogos, as danças, as ginásticas, as lutas, as brincadeiras, entre outros temas da cultura – colocados no plural, no sentido de serem produzidos pela humanidade e parte do seu patrimônio cultural, mas também pela pluralidade de sentidos/significados, sendo jamais fixos, acabados, estáticos e homogêneos.

Tomando como norte a ideia dos autores, verificamos então que para tal disciplina, apesar da mesma estar mais próxima do caráter procedimental, as dimensões conceituais e atitudinais ainda se fazem presentes na mesma. A divisão das dimensões do conteúdo não são separadas na educação física ambas estão ligadas uma na outra. Mas, antes de abordamos essa junção dos conteúdos presentes na educação física, necessita-se entender, *a priori*, o que são dimensões do conteúdo?

A criação das dimensões dos conteúdos se deu a partir do Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que nada mais é segundo Souza Neto (2014) que um documento elaborado com intuito de nortear a prática dos docentes no âmbito escolar, bem como requerer que certos tipos de conteúdos e formas de ministrações de ensinios sejam lecionados pelos professores, a fim de garantir um ensino mais “uniforme” e coerente. Mediante a elaboração deste documento citado anteriormente, as dimensões do conteúdo são incorporados no âmbito escolar, divididos como conceitual, procedimental e atitudinal. Todavia, essa divisão não é ministrada separadamente. Como nos afirmam Maldonado e outros (2014, p. 550):

Importante ressaltar que, na prática docente, não há como dividir os conteúdos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, embora em determinados momentos o professor possa enfatizar o ensino de uma dimensão específica [...].

Durante o lecionamento das aulas, cabe ao docente perceber a necessidade em uma maior entonação em determinado tipo de dimensão. Para compreendermos essa valorização de determinada dimensão em um período específico, faz-se necessário exemplificar que as dimensões estão organizadas na seguinte maneira: em primeiro plano, a dimensão conceitual. Esta dimensão apresentada está ligada ao resgate histórico de um determinado tipo de conteúdo, esse resgate baseia-se no que diz respeito ao surgimento, estruturação, transformação e consolidação a respeito de um conteúdo proposto pelo professor. Em outras palavras, está ligada diretamente ao conhecimento que o aluno necessita saber antes de poder ser realmente trabalhado. Nesse sentido: “Os conteúdos conceituais designam o que o indivíduo *deve saber*. Eles podem ser subdivididos em fatos, conceitos e princípio” (ZABALA 1998 apud ULASOWICZ; PEIXOTO, 2004). Em segundo plano, surge à dimensão do conteúdo denominada de procedimental. Esta dimensão está ligada ao realizar propriamente dito, “uma das dimensões do conteúdo, a procedimental, em que se mostra com muita evidência a identificação do que o aluno deve aprender a fazer” (BARROSO; DARIDO, 2009, p. 286). Tomando como ponto de partida a ideia dos autores, vale destacar também sobre tal dimensão, que a mesma encontra-se ligada ao desenvolvimento da prática durante o decorrer de uma aula, ou seja, chutar, pular, agarrar, arremessar, estando ligada diretamente a parte motora do aluno. Já a terceira e última dimensão, está inerente ao saber atitudinal, esse saber está ligada a forma com que o sujeito irá se portar frente a uma citação, onde os valores serão a chave para a resolução desta situação. Como podemos verificar logo mais abaixo:

A dimensão atitudinal refere-se ao “como se deve ser”, envolvendo o tratamento de normas e regras que orientam os padrões de conduta e valores que possibilitam fazer juízo crítico sobre as ações ocorridas em aula. Por exemplo, o aluno pode até conhecer e “saber praticar” muito bem certa modalidade, mas, ao tratá-la pedagogicamente, é preciso que o professor se preocupe também com o desenvolvimento das atitudes que acompanharão e execução por parte dos alunos: solidariedade, honestidade, respeito, altruísmo, coletividade etc (IMPOLCETTO et al., 2007, p. 91).

Durante o discorrer sobre a elucidação das dimensões do conteúdo presentes no espaço escolar, compreendemos que a disciplina de educação física está mais associada ao caráter procedimental, todavia, necessita-se compreender que para

educação física existe um saber que extrapola essas dimensões, indo para além de mensurar algo com um objetivo específico. Durante anos a educação física veio e ainda vem enfrentando uma crise no que diz respeito à epistemologia de sua área, colocando a educação física como "moradores de fronteiras"⁴ (FENSTERSEIFER apud ALMEIDA; FENSTERSEIFER. 2011, p. 250), essa "crise" pode ser entendida como algo histórico, apesar das transformações que ocorreram na área da educação física com intuito de aproximar a mesma do campo pedagógico, ainda não podemos definir a educação física como disciplina com uma epistemologia fundamentada em um saber específico, entretanto, essa "fronteira" em que se encontra a educação física, como citada pelo Fensterseifer (2006) citado por Almeida e Fensterseifer (2011) anteriormente, nos ajuda entender que o saber da educação física realmente por conta desta crise epistemológica, nos ajuda a superar modelos tradicionais e esboçar caminhos diferentes dos tidos como tradicionais, reconhecer essa "fronteira" nos ajuda a esboçar também uma "avaliação de fronteira". Posto isto, podemos compreender que a educação física não pode se resumir somente ao caráter teórico (conceitual), não tão pouco estar fechada em caixas específicas como conceitual, procedimental e atitudinal sem que ocorra um diálogo entre elas. Como nos afirma Bracht (2007).

Tomando nessa perspectiva o teorizar em Educação Física está de frente a vários desafios. Entre eles destacamos a necessidade de articular organicamente os conhecimentos produzidos acerca do movimentar-se humano pelas diferentes disciplinas científicas; articular o conhecimento da realidade com uma visão prospectiva da realidade; portanto, com uma visão de homem, mundo e sociedade – articular descrição com prescrição; articular o saber conceitual com o saber prático (BRACHT, 2007, p. 145).

Diante deste argumento, compreendemos que o diálogo entre os tipos de conhecimento, deve sobrepujar o plano tradicional para que seja possível reconhecer e compreender um tipo de "conhecimento diferente", denominado de saber da experiência. Esta ideia de experiência presente na educação física, necessita-se ser muito bem exemplificada para que não possamos associarmos essa ideia de experiência ao experimento, pois existe uma grande diferença entre elas.

⁴ Durante o texto o termo usado por Fensterseifer (2006) "moradores de fronteiras", significa que a educação física ainda não se encontra legitimada ou fundamentada em um campo de saber específico. Bem como as visões múltiplas sobre as dimensões do conteúdo e saberes estão situados em diferentes planos relacionados à experiência.

Como experimento, temos a pretensão de controlar e manipular as coisas e não abrimos espaço para as incertezas e contradições das relações humanas que a experiência nos proporciona, desde que nos entreguemos e nos submetamos a ela (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 257).

Dialogando sobre a lógica de experiência na educação física, nos aprofundamos um pouco mais como verificamos a seguir:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987 apud LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

O autor acima ressalta que, para que se vivencie de fato a experiência proporcionada, o sujeito deve estar aberto a modificar-se, “mergulhar” de fato no que a experiência é capaz de proporcionar. Discutindo com Larrosa Bondía o mesmo aponta que:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra paixão pode referir-se a várias coisas (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20).

Se entendermos que a experiência é algo imensurável no sentido tangível da palavra, podemos então elucidar o fato de que a mesma deve estar inerente à prática do professor de educação física, que valorizar a criação e ressignificação da experiência, também é uma forma de transmissão de conteúdo. Vale salientar também que, não devemos classificar com grau de importância o conhecimento advindo do caráter conceitual em detrimento de outros, tão pouco, negligencia-lo por apresentamos um conhecimento diferente, devemos considerar que ambos encontram-se presentes na educação física, entretanto, devemos reconhecer que pelo saber da experiência conseguirmos sentir algo que conceitualmente não nos seria possível, “não é o conhecimento mas sim a experiência, não é a metodologia mas sim a dialética⁵⁶” (PALMER, 1989 apud ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011 p.

⁵ No texto quando o Palmer (1989) afirma que “não é metodologia mas sim dialética”, remete a ideia de que a dialética está associada a experiência como algo sempre novo e resignificado.

250), saber realizar essa diferenciação como nos afirma o autor, nos ajuda a compreender um pouco mais sobre o campo de educação física. Como podemos verificar logo mais abaixo:

O discurso sobre a cultura corporal de movimento e/ou sobre o movimento se dá no plano conceitual, que não nos permite uma interpretação a partir da experiência, das vivências de movimento/ práticas corporais, mas pela sua descrição. Não estamos, porém, negando a dimensão conceitual que se articula com as dimensões procedimentais e atitudinais, mas realçando a valorização da experiência e do saber da experiência como possibilidade de conhecer, fazer e conhecer com esse fazer. Compreender o saber da experiência pode nos possibilitar as chaves para a compreensão do fenômeno complexo da experiência do movimento humano na Educação Física [...] (ALMEIDA; FENSTERSEIFER. 2011, p. 251).

Sendo assim, se compreendemos que a experiência encontra-se indissociável na educação física, como avaliá-la então?

Os alunos do ensino médio que participam das aulas de Educação Física são sujeitos socioculturais, ou seja, que trazem consigo uma bagagem de experiências e histórias com diferentes visões de mundo, valores, emoções, sentimentos e comportamentos. A forma como cada jovem enxerga a escola e as várias práticas corporais são diferentes, possibilitando a ascensão social, um espaço de encontro, um local de expressão, troca de afetos, rotinas, sentidos e tédio. As experiências dos sujeitos e suas histórias de vida os tornam únicos na maneira de interagir com o ambiente escolar, expressando-se com o corpo (LAUX; ZANINI, 2014, p. 1056).

Seguindo a ideia abordada, a experiência não pode ser avaliada no sentido quantitativo ou qualitativo. Cada sujeito tem uma vivência de forma singular e intrínseca com determinada prática, a forma com que o sujeito se manifesta corporalmente é própria. Por isso, não se pode comparar, mensurar e nem tão pouco avaliar a experiência no sentido classificatório de boa ou ruim, certa ou errada. Uma forma de poder contemplar de maneira avaliativa o saber da experiência é estabelecer uma relação recíproca entre professor e aluno, para que com isso, ocorra um mapeamento juntamente com os alunos, no que diz respeito a, os diferentes tipos de significados produzidos através da apropriação de movimentos que foram atribuídos de formas singulares pelos alunos, com isso, será possível produzir múltiplos significados. Posto isso, cabe ao docente “desenhar”⁷ os sentidos que estão sendo produzidos através da experiência, por meio destes elementos, o

⁶ Dialética é diálogo com diferentes ideias e opiniões que criam novas ideias.

⁷ Ressalto aqui o desenhar no sentido de: elaborar elementos com um cunho elucidativo, ou seja, percorrer caminhos e meios estrategicamente para uma problematização de determinados sentidos advindos da experiência.

professor consegue compreender e problematizar o que está sendo colocado pelos alunos, visto que, a experiência em uma aula de educação física, irá se configurar, geralmente coletivamente, através da junção dos múltiplos significados e interações entre os sujeitos (alunos). Assim como, as dimensões do conteúdo devem estar presentes na educação física, todavia, de formas interligadas. Tais fatores citados englobam a especificidade desta disciplina.

2.4 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

Durante o desenrolar do trabalho pudemos compreender o conceito de avaliação no espaço escolar, bem como as transformações que a educação física sofreu desde o seu surgimento, até as transformações epistemológicas no que diz respeito à aproximação do propósito escolar, assim como podemos verificar a especificidade que tal disciplina apresenta. Diante desses elementos apresentados, podemos então suscitar uma indagação, o que significa então avaliar para educação física? Será que a sua especificidade contribui para que tenhamos um tipo de avaliação própria? *A priori*, defronte a tais reflexões, necessita-se compreender o papel da educação física no âmbito educacional, no que diz respeito a sua legitimação, como afirma Charlot (2009).

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais' [...] porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas (CHARLOT, 2009, p. 243).

Esboçar essa ideia de que a educação física apresenta um saber diferente que não se resume apenas no plano conceitual, nos esclarece a ideia de que, se a mesma apresenta algo singular, para tanto, a forma de avaliar esse saber deverá ser diferente. Posto isto, apresentaremos elementos que nos ajudam a “tecer”⁸ uma ideia de avaliação para educação física, como verificaremos logo em seguida.

A tarefa do avaliador se constitui, portanto, em um permanente exercício de interpretação de sinais, configurando-se como um processo de reflexão sobre e para a ação e contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos

⁸ A palavra utilizada ao longo do texto: “tecer” se refere à ideia de apropriação de diferentes elementos em prol de uma construção de objetivo comum, que é a avaliação para educação física.

relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem (SANTOS, 2008 apud SANTOS et al., 2015, p. 214).

Através deste recorte da ideia do autor, percebemos que a metodologia do professor é um ponto fundamental para que se obtenha uma avaliação de forma mais conveniente com o contexto vivenciado tanto pelo aluno quanto para o professor. Seguindo a ideia de tessitura dos saberes presentes na educação física, outro tipo de elemento que nos ajuda a pensar mais sobre a avaliação para tal disciplina, é que a forma de avaliar depende da relação do aluno com o professor, ou seja, o sentido de avaliar é invertido do padrão de avaliação comum.

[...] os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a uma saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 16).

Posto isso, Charlot (2000) citado por SANTOS (2005) esclarecem que:

[...] Educação Física não privilegia o saber-objeto [...] mas sim, o saber concretizado por meio do domínio de uma atividade, ou na capacidade de utilizar um objeto de forma pertinente, isto é, do não-domínio ao domínio. [...] por isso a necessidade da substituição “do falar de” para o “fazer com” nas aulas de Educação Física (Charlot, 2000 apud SANTOS, 2005, p. 177).

De posse desse entendimento, compreendemos que a avaliação na educação física não ocorrerá de forma a objetivar algo mediante a uma ideia transmitida, ou seja, o professor não transmite uma ideia para avaliar somente a atividade, mas sim a forma com que se deu a construção desta atividade. Seguindo ainda esse entendimento de relação professor e aluno, Santos (2005) aborda que:

[...] o professor enquanto mediador do processo aprendizagem/desenvolvimento, centrando-se, sobretudo no desenvolvimento do aluno, anunciamos uma outra perspectiva de avaliação. Perspectiva esta entendida como parte do processo de tessitura de conhecimento, [...] fundamentado no prospectivo, no vir a ser, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos de identificar os saberes e os ainda não saberes em desenvolvimento (SANTOS, 2005, p. 194).

Diante do que foi elucidado nos parágrafos anteriores, percebemos a importância da participação do aluno na aula de educação física no sentido de possibilitar uma avaliação, todavia, essa participação do aluno deve estar associada à criticidade, capacidade de intervir no meio em que se encontra como sujeito ativo.

Esta participação deve ser estimulada a partir de metodologias que facilitem o pensamento divergente, a criação e as situações-problemas

pedagogicamente direcionadas e organizadas. Esta participação deve acontecer não no sentido de presença, mas no sentido de produção de conhecimento, de descoberta de possibilidades, de uma metodologia de aula baseada numa forma intencional de aprender e pensar a prática. (FERNANDES; GREENVILE, 2007, p. 137).

Esta ideia de participação do aluno, a relação do estreitamento entre professor e aluno, como podemos perceber durante a leitura do trabalho, são alguns dos tipos de elementos presentes na abordagem de aulas abertas, com nos afirma Hildebrandt e Laging (1986).

As concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 15).

Nos dias de hoje, por meio de tais elementos presentes nesta abordagem, conseguimos abrir nossos horizontes no que diz respeito à construção de caminhos e formas para que consiga avaliar não somente a prática, mas sim a construção da mesma, realizando sempre uma reflexão/ação, por meio desta reflexão das ações dos alunos, consegue-se problematizar com intuito de fomentar elementos para que os mesmos consigam elaborar caminhos para resoluções dos “problemas” encontrados. Por meio desta elucidação, compreendemos a importância de tal abordagem para a superação dos modelos tradicionais de avaliação. Outro tipo de abordagem que podemos nos apropriar para que seja possível elucidar melhor o entendimento avaliação para educação física nos dias de hoje, seria a abordagem crítico emancipatória. Este tipo de abordagem assim como a anterior aqui citada, nos esboça uma ideia de avaliação da capacidade do aluno em dialogar de forma crítica com elementos apresentados pelo professor. Sobre esta vertente, diferentes autores trabalham com suas visões singulares, todavia, este olhar a respeito da avaliação para esta abordagem, propicia um dialogo entre ambos, como podemos verificar.

[...] coloca que esta abordagem na prática, precisa estar acompanhada de uma didática comunicativa, que se orienta pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente do aluno sobre os assuntos abordados em aula. Pois, essa abordagem pretende o resgate da linguagem do movimento humano, que é o objeto central do trabalho pedagógico da Educação Física escolar, como forma de expressão de entendimento do mundo social (KUNZ, 1994 apud FREITAS, 2008, p. 10).

Azevedo e Shigunov (2001) destaca ainda que:

[...] a emancipação pode ser entendida como um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo. O

conceito crítico, pode ser entendido como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada permitindo uma constante auto-avaliação do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual e situacional (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001, p. 3).

Mediante ao recorte da fala dos autores, podemos perceber uma ligação de ideias coincidindo no denominador de co-participação professor/aluno como fator de avaliação do processo de construção. Através de todos os fatos abordados sobre avaliar na educação física, podemos compreender e perceber elementos que se complementam a fim de formar e contribuir para a elaboração de práticas metodológicas que visam não somente um objetivo fechado, mas sim, um processo avaliativo que contemple a especificidade presente na educação física escolar, elementos estes que ajudam a pensar e repensar a prática docente no âmbito escolar, nos possibilitando uma ideia de educação física para além, ou seja, rompendo o limite do tradicional e se valendo da sua especificidade.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE METODOLOGIA

A partir de toda elucidação sobre o tema “o que significa avaliar no âmbito da educação física”, para que haja uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto, faz-se necessário a realização de uma metodologia da pesquisa, ou seja, caminhos que serão traçados para um aprofundamento e amarração de ideias a respeito do tema. Segundo Praça (2015, p. 73):

A metodologia científica é capaz de proporcionar uma compreensão e análise do mundo através da construção do conhecimento. O conhecimento só acontece quando o estudante transita pelos caminhos do saber, tendo como protagonismo deste processo o conjunto ensino/aprendizagem. Pode-se relacionar então metodologia com o “caminho de estudo a ser percorrido” e ciência com “o saber alcançado”.

Tomando como norte a ideia da autora, na metodologia da pesquisa é possível estabelecer formas de subsídios para respostas de questionamentos a serem elucidados. Dialogando ainda com Praça (2015), a mesma afirma que:

O caminho pelo qual se propõem a obter o conhecimento científico deve sempre ser direcionado por procedimentos técnicos e metodológicos bem definidos visando fornecer subsídios necessários na busca de um resultado provável ou improvável para a hipótese pesquisada, além de auxiliar na detecção de erros e na tomada de decisão do cientista (PRAÇA, 2015, p. 73-74).

A metodologia como um todo, deve estar pautada a fim de responder questionamentos inerentes ao conhecimento alcançado. Durante elaboração da metodologia, baseando-se nos objetivos do trabalho, viu-se necessário que a abordagem metodológica, fundamente-se na abordagem qualitativa. Pois, existe uma busca sobre papel do professor, no que diz respeito a metodologia e opinião sobre avaliação na educação física escolar, bem como, o que a direção pedagógica e direção, espera da educação física no espaço escolar.

Segundo Goellner e outros (2010):

A pesquisa qualitativa lida com a subjetividade, portanto implica organicamente os sujeitos que a empreendem. Também coloca a relação epistemológica, ao mesmo tempo uma relação de poder, sujeito-objeto de investigação em níveis de simetria aceitáveis, diferentemente de outros desenhos metodológicos, que a instrumentalizam de modo perverso, transformando o objeto de investigação e seus colaboradores em função dos objetivos do pesquisador. Equalizando essa relação, a pesquisa qualitativa, sobretudo, transforma os colaboradores de um estudo em coautores e protagonistas dos processos metodológicos. Daí sua pertinência e eficácia no trato dos problemas de pesquisa no campo das

ciências humanas e sociais, em particular no campo da educação, e de modo ímpar, no trato dos problemas da Educação Física, que vão além dos aspectos descritivos empregados em desenhos de investigação empírico-analíticos (GOELLNER et al., 2010, p. 381)

Diante do fato apresentado no trecho acima, compreendemos então que, a pesquisa qualitativa, vai para além de simplesmente responder perguntas objetivas da pesquisa, mas sim, promover uma relação mútua entre sujeito entrevistador e sujeito entrevistado, tornando a pesquisa mais humana e singular. Brunye (1991) levanta questão de que:

[...] deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados (BRUNYE, 1991, p. 29).

Seguindo o norte do autor, utilizamos como método de pesquisa relatos de experiências de professores de educação física no ensino médio, assim como, um estudo de caso, com intuito de fomentar discussões com cunho crítico e reflexivo no que diz respeito ao cotidiano dos professores. Aborda ainda, Ventura (2007, p. 384):

Conforme os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado de **intrínseco** ou **particular**, quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; **instrumental**, ao contrário, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores, e **coletivo**, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos⁸. Os pesquisadores devem buscar, a partir dessa categorização, tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso e o **resultado final** provavelmente mostrará alguma coisa original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a natureza e o histórico do caso; o contexto em que se insere; outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido (grifo do autor).

A escolha pela metodologia através de um estudo de caso possibilita um “leque” de opções dentro da pesquisa. Através da mesma será possível analisar de forma particular um professor de ensino médio, o cotidiano dos alunos no que diz respeito a relação, expectativa, interesses e opiniões dos mesmos com a disciplina de educação física, assim como a relação direta entre direção escolar e educação física. A escolha por apenas um professor de ensino médio se encaixa dentro do propósito do trabalho, onde o eixo central do mesmo, não é comparar professores de forma quantitativa, mas sim, analisar particularmente de forma mais aprofundada, afinando o objetivo da pesquisa. Outro tipo de método utilizado no decorrer do processo metodológico será através da observação participante, definida por Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 83) como: “Na observação participante, as relações

interpessoais entre pesquisador e sujeito, ali chamadas 'relações sociais', constituem as teorias; é a relação que determina o pensamento e não o contrário". Diante da ideia dos autores, a relação entre sujeito e entrevistado será em prol de se chegar ao objetivo comum mediante as relações interpessoais criadas ao longo do processo de pesquisa.

Durante o desenrolar da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas direcionadas ao professor de educação física e a direção escolar (diretor e pedagoga), através disto, foi possível traçar elementos que se adequem ao processo metodológico citado nos parágrafos anteriores. É o que afirma Boni e Quaresma (2005, p. 75).

As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. [...] Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (grifo do autor).

Assim como delimitado a escolha dos métodos de pesquisa, utilizamos formas de coletas de dados, realizada em uma escola de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, com uma turma específica do 3º ano do ensino médio, um professor de educação física em específico do turno da manhã, bem como gestão escolar, (pedagoga e direção). No decorrer do processo de observação, foram utilizadas cinco aulas de educação física ministrada pelo mesmo professor avaliado, o registro das informações encontradas e observadas, foram registradas através de um diário de campo, onde o tempo da análise ocorreu por dois meses, no mês de março e abril. Em um dia específico, foram realizadas entrevistas em dia e horários distintos, primeiro com a equipe pedagógica e depois com o professor de educação física, valendo a ressalva que, os dias das entrevistas foram previamente agendadas e pensadas, para que não atrapalhasse a gestão escolar. Desta forma, foi possível elucidar questões que se encaixavam dentro do objetivo central do trabalho, além de possibilitar ao sujeito (a) entrevistado, flexibilidade e liberdade no que diz respeito as suas respostas durante a entrevista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

O intuito inicial desta pesquisa teve por cunho específico observar o dia a dia de um professor de uma escola de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, assim como posteriormente, realizado uma entrevista com o mesmo através de uma pesquisa semiestruturada, com o objetivo de compreender como se dá o desenrolar das aulas de educação física nesse espaço escolar, compreender através de um olhar crítico a metodologia do professor, bem como “o que” e “como” ocorre o processo de avaliação mediante ao tipo de conteúdo lecionado pelo docente. Para dar suporte maior às indagações ligadas à avaliação nas aulas de educação física, achou-se de grande valia realizar uma entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica escolar como forma de elucidar mais a fundo, o que a mesma espera da educação física nesse espaço. A forma de coleta de dados ocorreu além da metodologia de observação, foram realizadas registros escritos manualmente, e logo em seguida transcritos para a o corpo da pesquisa em questão.

A pesquisa tinha por objetivo inicial realizar entrevistas somente com o professor de educação física e a direção escolar, todavia, fez-se proveitoso realizar um diálogo informal com alunos(as) da turma do 3º ano, como forma de se apropriar das opiniões dos mesmos como forma de agregar elementos enriquecedores a pesquisa. A quantidade de alunos entrevistados foi realizada de forma aleatória. As respostas encontradas durante o diálogo com os mesmos foram todas anotadas, valendo a ressalva que, durante as observações, buscou-se um olhar mais sensível ao comportamento dos alunos, que serviu de elementos para nortear algumas perguntas realizadas ao professor de educação física posteriormente.

Em relação às observações na escola da rede municipal de educação, estas ocorreram do dia 14 de março de 2017 à 18 de abril de 2017. Vale destacar que antes de se iniciar as observações propriamente dita, em uma quinta feira do dia 09 do mês de março de 2017, foi feito um contato prévio com a escola, a fim de apresentar os termos da pesquisa, falar das questões éticas (tais como a confidencialidade das informações, etc.), bem como para solicitar a autorização dos envolvidos na pesquisa. Foi também neste momento que agendamos as datas em que as observações propriamente dita iriam se iniciar.

4.1 CARACTERÍSTICAS DA EF EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

A primeira intervenção ocorreu no período matutino no horário de 07h00min da manhã até as 07h50min. Logo no primeiro contato com escola pela parte de fora, foi possível perceber a dimensão que mesma apresenta, a escola encontra-se localizada em um ponto de fácil acesso, disponibiliza uma rampa de acesso na entrada principal e estacionamento para professores. Ao adentrar na mesma, foi possível perceber que disponibiliza de uma recepção ampla e bem iluminada, e um elevador social utilizado somente por aluno(as) com deficiência, pais e professores. Logo mais adentro do ambiente escolar, pude perceber que a escola disponibiliza de três andares, sendo que, no segundo andar, encontra-se localizado a sala dos professores e coordenação. Algo que chama bastante atenção ⁹é devido ao fato da escola disponibilizar de uma piscina em perfeitas condições de uso, bem como uma vasta quantidade de quadras poliesportivas e específicas.

Durante as observações iniciei breves diálogos com propósitos de educação física para que o mesmo pudesse elucidar algumas questões inerentes à pesquisa, questões tais como: “qual era o tipo de perfil da turma?” O professor então respondeu:

A turma é muito grande, cerca de uns 30 à 40 alunos, os alunos são bastante agitados, parece que eles reuniram todos os marginais da escola e colocaram dentro da mesma turma como forma de agrupa-los. Você vai ver o que eu estou falando (ADILSON).

Diante desta fala do professor, me veio uma indagação em relação à caracterização de estereótipos que são criados em torno de alunos tidos como bagunceiros, problemáticos e agitados. Será que estes caracteres comportamentais dos mesmos não estariam inerentes ao meio social em que estão inseridos? Iremos verificar logo mais abaixo essa indagação, segundo o CBC:

Na contemporaneidade, a ênfase no mercado e no consumo, as questões tecnológicas e as culturas de massa têm colocado a juventude em intensa situação de vulnerabilidade, muitas vezes encurralando-a. O apelo em atender aos modelos estereotipados de comportamento, especialmente apresentados pela mídia, apontado para os adolescentes, e o consumo exacerbado não fornecem condições para que o adolescente planeje e

⁹ O motivo pelo qual me ateno em chamar a atenção para a estrutura física da escola, é devido ao fato destes elementos possibilitarem um dialogo mais adiante, no que diz respeito a metodologia do professor frente a estes elementos físicos.

articule ações como uma forma de superação da condição ou situação vivida (CURRICULO BASICO COMUM, 2009, p. 33).

Adolescentes são sujeitos em períodos de transição tanto biológico quanto socialmente, muitas das vezes os mesmos encontram-se perdidos em seus próprios anseios, uma forma de requererem algo ou abordarem algo no espaço escolar, não é compreendido ou aspirado pelos representantes escolares, por isso, faz-se de grande importância que os docentes estejam sempre “sensíveis”¹⁰ a observar mudanças de comportamentos repentinos ou graduais.

No tempo em que estive realizando as observações, pude notar que, sempre quando havia aula de educação física e o professor dirigia-se para a sala de aula, alguns alunos estavam fora da sala, voltavam correndo, alguns alunos(as) até gritavam “Nossa só um ‘fut’¹¹ agora” (ALUNO J). Dentro da sala de aula, o professor sempre pedia para com que os alunos fizessem silêncio para que o mesmo pudesse iniciar a chamada, todavia, no decorrer da chamada alguns alunos que ficavam estavam conversando eram repudiados pelos próprios alunos(as) de sala, alguns alunos(as) gritavam: “cala boca ai mano, se não vamos perder tempo da aula” (ALUNO X), “é mano fica quieto ai, to doido¹² para poder jogar bola” (ALUNO B). Podemos perceber diante da expressão facial, corporal e até mesmo diante da fala de alguns alunos, que os mesmos gostam bastante da aula de educação física. Esse fator analisado corriqueiramente no decorrer das observações da aula de educação física em específico, nos ajudam a entender um pouco mais sobre a apropriação da ideia de avaliação na educação física, onde, durante a revisão de literatura, podemos destacar que, a relação do professor de educação física com o aluno, é um dos fatores que permitem uma avaliação mais abrangente, ou seja o podemos assim dizer que o estreitamento das relações interpessoais, favorecem a avaliação no que diz respeito ao processo de construção das atividades. Este tipo de elemento de adequação na ideia da abordagem de aulas abertas e crítico emancipatória, que versam sobre esta vertente. Como afirma Freitas (2008):

¹⁰ A palavra sensível utilizada no texto remete a ideia de que os professores necessitam estarem mais perceptíveis e atentos aos comportamentos dos alunos(as).

¹¹ A linguagem utilizada por um dos alunos como: “fut”, quer dizer futebol.

¹² O termo “doido” utilizado por um dos alunos, quer dizer que o mesmo está muito ansioso ou com uma vontade muito grande de jogar futebol.

[...] as ações metodológicas são organizadas de forma a conduzir a um aumento no nível de complexidade dos temas tratados e realiza-se em uma ação participativa, na qual professor e alunos interagem na resolução de problemas e no estabelecimento de temas geradores; o ensino aberto exprime-se pela subjetividade dos participantes. aqui entram as intenções do professor e os objetivos de ação dos alunos (OLIVEIRA, 1990, apud. FREITAS, 2008, p. 8).

Se analisarmos meticulosamente, dentre a fala de alguns alunos, um tipo de componente que se fez presente durante a análise, foi o grande interesse de alguns alunos com o futebol, ou seja, a grande expectativa ou motivação extrínseca é de devido ao fato do entendimento que a aula de educação física se resume a isso a um determinado conteúdo, neste caso uma determinada modalidade esportiva.

No decorrer da elaboração do presente trabalho, compreendemos que esta visão de alguns alunos como citado anteriormente a respeito da caracterização de educação física, não é algo recente, mas sim, historicamente construído, todavia, se nós, enquanto docentes compreendermos que a proposta metodológica será fragmentada ou específica, desconsiderando o nosso papel de professor como sujeito norteador durante as atividades, a avaliação realizada, também, será restrita, tornando-a refém dela mesma, ou seja, correndo o risco da avaliação ocorrer na educação física de forma tradicional. Cabe ao professor se apropriar dos elementos e vontades que são levantadas pelos alunos(as) como forma de elaborar “problemas” que possam ser solucionados pelos próprios alunos.

Prosseguindo com as análises, outro tipo de acontecimento que ficou em bastante evidência durante as aulas de educação física, se deu ao fato de alguns alunos não participarem da aula. Com intuito de compreender um pouco mais afundo tal acontecimento, perguntei uma das alunas em um dia específico durante o desenrolar de uma aula de educação física, onde, a mesma se encontrava deitada no pátio, levantei a seguinte indagação, “por que você não participa da aula?” obtive a seguinte resposta:

Eu não gosto muito de praticar esportes com bola, até porque eu não sou muito boa jogando vôlei, e menos ainda jogando futebol. Na aula de educação física, gosto de ficar conversando com o pessoal ou até mesmo ouvindo música deitada, é uma forma de relaxar, único momento que nós temos para podermos relaxar mesmo entende? (ALUNA A¹³).

¹³ Todos os nomes do(as) aluno(as) são fictícios.

Diante desta resposta, levantei outra indagação a respeito da participação da aluna, “tem alguma outra coisa que você gostaria de fazer”? “Alguma atividade que você gostaria de fazer na aula de educação física”?

Olha, sinceramente, parece idiota, mas, eu gosto muito de jogar queimada e de dançar, mas é meio difícil porque o pessoal aqui da escola só gosta de jogar vôlei e futebol, o professor não pergunta nada para gente, então eu fico aqui conversando porque assim eu posso colocar os “babados¹⁴” em dia (risos) (ALUNA A).

Diante deste fato corriqueiro apresentado nas aulas de educação física, em relação a participação dos alunos, desperta um olhar crítico em relação ao papel do professor em quanto sujeito avaliador, ou seja, como será que uma avaliação poderá ser planejada e desenrolada, se um dos elementos principais¹⁵ para que consiga realmente esboçar ou objetivar uma ideia de processo avaliativo é deixado de lado? Será que esta indiferença com a participação dos alunos(as) influencia na avaliação do professor *a priori*, *durante* ou *a posteriori*? Tais indagações suscitadas reforçam a ideia que se faz de grande valia realizar uma entrevista com o professor de educação física, com intuito de poder esclarecer estes tipos de indagações. Mediante a este breve dialogo com uma das alunas, foi possível perceber uma indiferença do professor em relação a opiniões e desejos de alguns alunos, em relação a prática de algumas atividades durante a aula de educação física. Conseguimos também analisar então que, como se dá a avaliação dos alunos que não participam da aula de educação física? Essa indagação que levantamos a priori poderá ser respondida mais adiante com a entrevista realizada com o professor de educação física.

4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO NA ÓTICA DE UMA REPRESENTANTE DA EQUIPE PEDAGOGICA

Durante a construção do presente trabalho, achou-se de grande valia analisarmos não somente o professor de educação física, e os alunos, com intuito de compreendermos mais a fundo as questões escolares no que diz respeito a

¹⁴ A palavra utilizada pela aluna: “babado”, significa que a mesma deseja muito contar algo que aconteceu, esta acontecendo ou esta para acontecer.

¹⁵ Ressalto aqui com intuito de exemplificar qual tipo de elemento principal o qual o texto está se referindo, que, neste caso, é a participação dos alunos(as) como fator chave para construção de um processo avaliativo.

influência da escola “na” e “da” educação física, optou-se por realizar uma entrevista com a equipe pedagógica escolar. Tal entrevista se deu em um dia específico, agendado previamente com uma das duas pedagogas escolar, onde a entrevista, se deu em um horário de planejamento da mesma, para que as perguntas direcionadas a pedagoga, não atrapalha-se a sua gestão escolar. As perguntas realizadas para a pedagoga aconteceram norteadas por um roteiro de entrevista elaborado previamente, sendo conduzido através de uma conversa informal.

No decorrer da entrevista realizada com a pedagoga, buscou-se compreender um pouco melhor sobre o papel escolar, ou seja, qual a visão de que a mesma tinha em relação ao propósito escolar em quanto agente socializador e promotor de conhecimento.

A gente percebe que a escola perdeu muito esse papel social, hoje em dia a gente percebe também que, as influências das questões externas, sejam elas dos órgãos centrais ou das empresas privadas, ela afeta muito o cotidiano da escola. A gente percebe que o caminho sempre é para resultado. Então essa função social preparar o aluno como cidadão ativo e participante, tem se perdido um pouco (PEDAGOGA A¹⁶).

Entendo um pouco melhor sobre a visão da pedagoga em relação ao papel social da escola, buscamos elucidar também, a visão da mesma em relação a escola em quanto agente promotor de conhecimento, no que se refere ao modelo ou padrão a se seguir de conhecimentos a serem transmitidos.

Nós temos a normatização, as diretrizes curriculares que já vem do MEC, agora com a base comum nacional onde teremos que seguir. Lógico que eles colocam um percentual para você ter livre escolha, devido à regionalidade e tal, mas você fica muito preso, o professor fica muito preso às diretrizes, porque vêm às diretrizes nacionais, depois vêm às diretrizes estaduais, para montar esse currículo. Posso perceber que o conhecimento está muito preso a formalidade, é cumprir aqueles conteúdos, sem levar muito em conta que determinada turma, ela vai ter um aspecto diferente de outra, ritmo diferente, uma necessidade diferente, seja nos conteúdos, seja nas questões humanas. Isso é muita padronização (PEDAGOGA A).

Através da fala da pedagoga, podemos perceber um pouco sobre a influência externa da sociedade baseada em uma visão capitalista e quantitativa, ou seja, a escola em quanto agente promotor de alunos(as) que possam sempre se destacar no mercado atual, sujeitos que possam sempre ser os “melhores” em nível social, deixando um pouco de lado a construção da ideia do sujeito em quanto agente socializador, com a capacidade de crítica de perceber e propor novas ideias.

¹⁶ Optou-se por identificar a pedagoga somente pela letra A com intuito de preservar a identidade e o caráter formal da entrevista.

Mediante a esse ponto destacado pela pedagoga sobre a visão de escola atual, buscou-se compreender qual contribuição da disciplina educação física neste processo de construção de identidade de sujeitos, bem como, se tal disciplina acentuava essa visão quantitativa ou não.

Olha, eu acho a educação física no ensino médio e até pude ver em algumas escolas que trabalhei do ensino fundamental nos anos finais, como uma disciplina muito restrita para alguns alunos, ela é muito voltada para aquele grupo que se destaca nos esportes, então é o grupo do futebol, vôlei, handebol, são os atletas. Esses grupos, eles são beneficiados de uma certa forma porque eles vão ter um direcionamento e facilidade em realizar as atividades que o professor irá passar, agora, aquele aluno que não se encaixa dentro dessas modalidades ou tem uma dificuldade de realizar algum tipo de movimento que os outros alunos conseguem realizar com facilidade, ele acaba ficando afastado, e muitas vezes nós vamos encontrar eles no pátio, em grupos separados (PEDAGOGA A).

Posto isso, podemos absorver a ideia posta pela pedagoga sobre o papel da educação física, como relatada por ela, acentua a relação classificatória entre os alunos, delimitando conteúdos por capacidade de execução e não por atividades elaboradas com intuito de promover um sujeito crítico capaz de solucionar problemas encontrados durante a aula, despertando no aluno a capacidade de criticidade podendo ser usado pelo mesmo no seu convívio social. Sobre esta vertente entendemos que a proposta da abordagem crítica superadora, nos ajuda a pensar e superar esse modelo quantitativo e classificatório. Seara e Fermino (2010) afirmam que:

Nessa visão de uma Educação Física transformadora é que a concepção de ensino crítico superadora se embasa: no discurso da justiça social, no contexto da sua prática. Busca levantar questões de poder, interesse e contestação; faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos. Ela pode ser tida como uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda e outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992, apud SEARA; FIRMINO, 2010, p. 1).

Compreendendo um pouco mais sobre os elementos que influenciam na visão de educação física, afunilamos um pouco mais a entrevista, com intuito de compreender a ideia de avaliação escolar e como a mesma se desenrola sobre as demais disciplinas.

Os alunos são avaliados através de provas escritas formais ao longo do ano, trabalhos escritos, seminários, apresentações teatrais, grupos de debates e rodas de conversa. A gente deixa muito livre para o professor usar os diversos instrumentos de avaliação que achar melhor e mais pertinente para a turma, só que a prova é um dos instrumentos obrigatórios. Temos uma semana de prova, com uma prova para cada disciplina. (PEDAGOGA A)

Sobre esse modelo tradicional abordado pela pedagoga, a prova escrita, buscamos entender melhor se esse modelo avaliativo dá conta de abranger todos ou boa parte dos conhecimentos que escola trabalha. Então quando indagada, obtivemos a seguinte resposta:

Bom, a gente não consegue tudo, dentro da medida do que é possível fazer, sim. A prova nos permite um certo “controle”, mas o professor pode colocar tudo no papel, pode colocar toda a formalização que a escola quer, mas ele pode pegar na sala de aula durante a aula dele, mudar completamente o que está formalizado. A visão da maioria dos professores em seguir a prova, esse modelo de avaliação na minha visão é uma forma do professor não bater de frente com o sistema¹⁷ (PEDAGOGA A).

Elucidando um pouco mais sobre a ideia da prova escrita através da fala da pedagoga, necessitamos indaga-la com intuito de elucidar melhor a questão da avaliação na educação, a forma com que a prova escrita é aplicada, é diferente em alguma disciplina? Ou é igual para todas as disciplinas? Frente a essa pergunta, foi possível obter a seguinte resposta:

Nós juntamente com a direção escolar e os professores em geral, estipulamos uma prova para cada disciplina por semana, como eu falei antes, existe uma semana específica que os professores realizam as avaliações. Esse modelo de uma avaliação por semana é forma que achamos mais tranquila não só para os professores, mas também para os alunos, até porque, tem outros métodos que os professores utilizam durante as aulas que servem para avaliar, então não precisa de mais do que uma avaliação. Só que os professores de matemática são “**terríveis**”, eles fazem questão de dar sempre uma prova a mais, sempre tem essa busca de querer mensurar, quantificar o conhecimento do aluno por meio da prova escrita. Outros professores como de física também fazem isso de vez em quando, para não ficar sempre batendo de frente, deixamos o professor utilizar a metodologia que lhe convém (PEDAGOGA A, grifo nosso).

Por meio desta fala, concluímos a ideia de que a busca pela quantificação dos conhecimentos, é uma forma de classificar e selecionar os alunos, além de tentar nivelar a turma por um tipo de capacidade ou conhecimento obtido. O papel escolar como já citado pela pedagoga anteriormente, precisa superar essa visão tradicional, indo para além disto, como nos afirma Faleiros e Pimenta (2003).

Educar, então, pressupõe bem mais do que a assimilação de conteúdos. É modificar estados e processos mentais, é oferecer um espaço produtivo

¹⁷ O sistema aqui citado pela pedagoga se refere ao padrão e visão escolar.

para que os estudantes criem novas realidades e se desenvolvam, promovendo modificações significativas e duradouras em suas vidas (FALEIROS; PIMENTA, 2003, p. 225).

Através deste instrumento avaliativo, a pedagoga foi indagada se os professores de diferentes disciplinas se reuniam logo após a aplicação destas provas, para poderem discutir os resultados obtidos.

Nós temos planejamentos por área toda semana, humanas, matemática, ciências da natureza e linguagens. Neste planejamento sempre existe esse dialogo. Além disso, temos planejamentos pedagógicos destinados somente para este fim, fazer avaliação institucional. Nesta reunião os professores trazem os resultados das turmas, através de ata de conselho, resultados destas avaliações formais e avaliações utilizadas em sala de aula pelo professor (PEDAGOGA A).

Diante desta resposta, foi perguntado se o professor Adilson participava desta reunião e qual a contribuição dele para discussão do tema abordado na mesma.

Olha eu vou ser bem sincera em minha resposta, o professor de educação física ele participa de todas as reuniões, ele contribui nas decisões opinando com algumas coisas, mas a disciplina dele mesmo, eu não consigo ver qual o real papel mesmo na escola, não consigo perceber. Os alunos acabam achando que a aula de educação física é um momento dos alunos darem uma relaxada, poderem desestressar, em outras palavras, aproveitar o horário de aula para poder fazer uma social. A contribuição do professor de educação física aparece sim na avaliação da escola, mas, contribuir fornecendo elementos e métodos escolhidos por ele para avaliar, porque ele optou por algo específico, ou não optou na hora de realizar uma avaliação, não é algo que se faz presente nas reuniões por parte do professor (PEDAGOGA A).

Concluimos então por meio da fala da pedagoga que o papel da educação física, ainda encontra-se sem grande expressão dentro de espaço escolar, durante a construção e elaboração do trabalho, compreendemos que esse hiato entre a disciplina de educação física com a sua legitimidade no espaço escolar, muito se dá à crise epistemológica da área, construção e visão social sobre a área, todavia, na escola em questão, podemos perceber que a dificuldade de reconhecimento do papel da disciplina de educação física no espaço escolar, muito se dá a prática pedagógica do professor de educação física. Sobre isso Costa, Pereira e Palma (2009) vem abordando que:

Mais do que se caracterizar como disciplina escolar nas políticas educacionais, é necessário que a Educação Física se caracterize como disciplina escolar nas instituições de ensino, mostrando sua representatividade e importância na formação do educando no cotidiano durante todo o período escolar. Essa legitimização, da Educação Física na escola, esta mais do que nunca nas mãos dos professores, que com a ação docente diária, deve afirmar cada dia mais a Educação Física como disciplina necessária e indispensável, não mais por obrigatória, mas sim, por ser a única disciplina que estuda, no âmbito escolar, o sujeito que se movimenta e as diversas práticas corporais que o mesmo possa se

expressar e se comunicar com os outros (COSTA; PEREIRA E PALMA, 2009).

Se apropriando da ideia do autor, conseguimos compreender que um dos elementos que permite uma legitimação da disciplina de educação física no âmbito escolar, se dá através da prática, ou seja, a forma com que o docente se apropria, formula, e elabora elementos e objetivos meticulosamente, iram contribuir para não só para com o processo de construção de uma identidade para o aluno, bem como o desenvolvimento do mesmo, mas sim, uma mudança de visão a cerca da importância da disciplina no espaço escolar.

4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO NA ÓTICA DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Assim como discorrido e apresentado na metodologia deste trabalho, optamos por realizar uma entrevista com o professor de educação física com intuito de compreender melhor sobre a visão particular do mesmo para com a ideia de avaliação da e na educação física, bem como os fatores que influenciam a mesma. Para que a entrevista pudesse ser realizada, foi agendado um dia e horário previamente com o professor, para que não pudesse atrapalhar o andamento de suas aulas. A entrevista foi realizada em uma sala destinada para a disciplina de educação física, sala esta onde ficam guardados os materiais de educação física. O dia para realização da entrevista se deu em horário de PL¹⁸. A entrevista seguiu um roteiro de perguntas formulado previamente, todavia, a entrevista seguiu-se por meio de uma “conversa informal”.

Iniciando de fato a entrevista com o docente, *a priori* buscamos saber qual a idade do entrevistado e o nome do mesmo. Indagado sobre tais perguntas obtivemos a seguinte resposta: “Adilson¹⁹, idade 38 anos” (ADILSON). Prosseguindo com a entrevista, objetivamos entender primeiramente como se deu a relação do professor enquanto aluno para com a educação física na época do ensino fundamental e médio. Sobre isto, o mesmo respondeu.

¹⁸ O termo PL significa Planejamento, horários destinados os professores para poderem planejar suas aulas.

¹⁹ O nome do professor de educação física aqui retratado é um nome fictício. Optou-se por não relatar o nome do mesmo como forma de manter a descrição da entrevista.

Olha, a minha relação como aluno para com a educação física de maneira geral foi muito boa. Eu estudei em escola particular tanto no ensino fundamental e médio. No ensino fundamental especificamente, pelo fato de ter sido em uma escola particular, pude ter contato com diversos tipos de atividades e práticas de diversos tipos de exercícios e habilidades motoras, até porque a escola que eu estudava disponibilizava ao professor materiais que ajudavam nas suas aulas. No ensino médio foi que eu comecei a minha relação de fato com os esportes. Assim como no ensino fundamental, pude ter uma vivência muito boa na educação física, os esportes que eram ensinados no ensino médio na maioria das vezes sempre com materiais oficiais. Para nós professores de educação física, sabemos como é fácil ensinar o aluno determinado esporte com uma bola decente, ensinar o menino com materiais rasgados, bolas furadas, é muito complicado, da desanimado não ter material para trabalhar, por isso muitas vezes não tem como ficar inventando muito, até porque chega um ponto em que você já está cansado (ADILSON).

Amigos meus me perguntam como eu consigo jogar basquete tão bem, acham que é porque eu nasci com “dom”, mas na verdade, eles não sabem que eu tive uma base muito boa na escola, tive contato com movimentos que me ajudam hoje em dia. Posso dizer que foi realmente bem bacana e proveitosa a minha relação pessoal para com a educação física (ADILSON).

Mediante a estas falas iniciais do professor de educação física, conseguimos compreender e elucidar um pouco melhor sobre a relação do mesmo para com a educação física, todavia, durante a entrevista a ideia com que o professor abordou sobre a boa relação com a educação física, se resumiu a facilidade de contato de material que era vivenciado pelo mesmo durante as aulas. Podemos por meio disto trabalhar sobre duas visões. Não podemos ser levianos em afirmar que a fala do professor não têm fundamento ou não apresenta o menor sentido. Sabemos que a falta de materiais é algo que pode influenciar nas aulas de educação física, resalto ainda que, a dificuldade de materiais nos ajuda a pensar em um plano mais amplo como: será que a falta de materiais nos possibilita pensar que esse fato é um descaso para com a disciplina de educação física? Como podemos verificar através da fala da pedagoga, a mesma aborda a não clareza do papel da educação física na escola, reforçando ainda mais a relação da disciplina de educação física como disciplina de segunda classe. Sobre essa ideia apresentada, Freitas (2014) vem destacando que:

Essa deficiência de instalações apropriadas nas escolas pode ser um indício da pouca qualidade do espaço físico e das instalações para o ensino da Educação Física, podendo comprometer esta disciplina escolar sobre dois aspectos: a não valorização social desta disciplina dentro do ambiente escolar, sendo marginalizada e colocada como algo secundário ou complementar, assim como, resultar no descaso dos gestores e autoridades para com a educação destinada às camadas populares (FREITAS, 2014, p. 14).

Todavia, como dito anteriormente trabalhamos aqui sobre a ótica de duas visões. Outro tipo de aspecto que nos ajuda a pensar esse tema “polêmico” que é o material nas aulas de educação física, é que, se atribuirmos toda a dificuldade e responsabilidade de uma aula de educação física somente a falta de materiais, estaríamos negligenciando a importância dos professores e até mesmo, desmerecendo a própria disciplina, tornando a educação física “refém” dos materiais metodológicos. “A área não se encontra abandonada à própria sorte, tão pouco o docente. Por outro lado, reconhecemos que a organização das práticas muitas vezes depende de uma ação pessoal desse docente” (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 479). Através desta fala concluímos então que, cabe ao professor estar capacitado para trabalhar com diferentes tipos de elementos que possam vir a agregar em sua metodologia, estar disposto ou pré-disposto a criar e recriar suas aulas em prol do desenvolvimento do aluno.

Adiante com a entrevista, com intuito de aprofundar melhor sobre a relação inicial do professor enquanto aluno da educação básica, buscamos verificar o que era cobrado do mesmo nas aulas de educação física. Frente a este questionamento obtemos a seguinte resposta.

Nas aulas de educação física o que o professor cobrava era participação dos alunos, prova eu tive no ensino fundamental em raros momentos na disciplina de educação física. No ensino médio eu fui jogar no time da escola (time de basquete), o pessoal que treinava no time, poderia ficar algumas aulas sem ir para a aula de educação física, o professor deixava faltar às aulas de educação física, mas ele cobrava a participação do time em outras disciplinas. Nós não tínhamos nota, era somente participação, mas reprovava quem não tivesse um “numero x” de aulas, poderia até sair do time da escola (ADILSON).

Através da fala do professor, percebemos de forma visível a não valorização da disciplina de educação física, se analisarmos de forma mais aprofundada o porquê dessa não valorização, podemos compreender que pelo fato da disciplina não apresentar uma forma esclarecida o instrumento avaliativo, a educação física não apresenta grau de importância. Outro ponto que chama bastante a atenção na fala do professor é “[...] mas ele cobrava a participação do time em outras disciplinas” (ADILSON) Por meio deste discurso, reforça-se ainda mais a relação dicotômica entre a educação física e as demais disciplinas. Através destes recortes, podemos compreender que essa não clareza do instrumento avaliativo, provoca não apenas nos alunos, mas em toda a gestão escolar certa desconfiança em relação à disciplina de educação física como podemos perceber através da fala da pedagoga:

“contribuir fornecendo elementos e métodos escolhidos por ele para avaliar, porque ele optou por algo específico, ou não optou na hora de realizar uma avaliação, não é algo que se faz presente nas reuniões por parte do professor” (ADILSON),

Compreendendo então a relação do professor para com a educação física no ensino básico, buscamos verificar também, à vontade e os motivos pelo qual o professor escolheu cursar educação física. Obtemos então a seguinte resposta.

Sempre me identifiquei com a área, acho que conseguir unir o gosto de ensinar com o prazer pelos esportes e práticas de atividades. Pelo fato de ter uma vivência muito boa com o basquetebol, e de ter jogado em alguns centros de treinamentos, resolvi fazer algo que me aproximasse dos esportes, por isso resolvi ser professor de educação física (ADILSON).

Aprofundando-nos ainda mais na vida acadêmica do professor, procuramos saber o grau de formação do mesmo, bem como o ano e local de formação. “Sou graduado em licenciatura plena em educação física e pós-graduado em basquetebol e voleibol, as minhas duas ‘pós’ foram à distância” (ADILSON), através desta informação, foi perguntado ao mesmo, sobre a sua trajetória escolar, início do período em que de fato começou a lecionar e o tempo que está atuando na escola atual. “Formei em julho de 2004, em uma universidade de Vila Velha” (ADILSON).

Eu peguei uns períodos na escola no período em que eu estava cursando educação física, estava na metade do curso, na época foi em uma escola lá em Domingos Martins, logicamente tinha a questão de salário que era menor, até porque eu ainda não estava formado. Na mesma época eu comecei a trabalhar com escolinha de basquete, depois passei para escolinha de voleibol e futsal. Depois de formado, em 2005 eu entrei na prefeitura como DT, fiquei dois anos como DT, 2005 a 2007. Em 2008 eu passei no concurso aí eu larguei o DT e fiquei só pelo concurso mesmo, onde estou aqui nessa escola há 9 anos (ADILSON).

Amarrando a ideia sobre da formação do professor, percebemos que o mesmo apresenta uma trajetória para com a educação muito ligada ao caráter esportivista, onde por muitas das vezes, podemos perceber em suas aulas a busca por passar sempre o esporte como conteúdo principal. Essa visão inicial que tínhamos do professor foi reforçada pelo mesmo durante a nossa conversa, da supervalorização ou significado da educação física somente como prática esportiva. Tal elemento ressaltado tornou-se visível analisar também a não clareza, ou a dificuldade do docente em relação ao método avaliativo em que era submetido em sua formação inicial.

Continuando com a nossa entrevista, todavia, como elaborado previamente o direcionamento do questionário seguiu um caminho mais específico, a fim de

que conseguíssemos permear os objetivos da pesquisa. A estratégia da pesquisa tomou um norte voltado para a visão do professor para com a educação física escolar, tal como, a ideia que o mesmo tinha em relação à concepção escolar, ou seja, qual o visão, objetivos e qual o papel da educação física frente a estes objetivos escolares.

Inicialmente buscamos compreender um pouco melhor sobre o ponto de vista do professor no que diz respeito a qual a importância da disciplina de educação física no espaço escolar. Com isso foi possível obter a seguinte resposta.

Eu vou falar como ensino médio no geral, em vista das escolas que eu trabalhei e essa escola aqui como exemplo. Eu vejo que aqui muito menino como já trabalha, têm que tomar conta de casa, esses meninos não tem vivência com atividade física, na maioria das vezes saem na rua para jogarem alguma coisa. A aula de educação física acaba sendo o horário que eles têm para estarem praticando algum esporte, mesmo que seja às vezes seja uma ou duas aulas por semana, até porque passar a semana inteira dentro da sala de aula é muito chato para os alunos, vejo que na educação física os alunos tem a aula para poderem dar uma relaxada, o terceiro ano principalmente porque os alunos já estão ficando louco com esse negócio de ter que estudar para o ENEM²⁰ (ADILSON).

Tomando como norte a fala do professor, percebemos que para o mesmo a educação física tem o papel de simplesmente deixar os alunos a vontade, como o próprio utiliza em umas das suas falas “darem uma relaxada” (ADILSON), se pararmos para analisar meticulosamente, esse discurso é preconizado ou não muito bem aceito por parte da equipe pedagógica, “acabam achando que a aula de educação física é um momento dos alunos darem uma relaxada, poderem desestressar, em outras palavras, aproveitar o horário de aula para poder fazer uma social” (PEDAGOGA A). Quer dizer, partir do pressuposto que a educação física escolar está no espaço escolar somente para exercer tal função, é uma forma de menosprezarmos a mesma, colocando-a como uma disciplina sem valor ou importância para com a contribuição da transmissão de conhecimento. Sobre isso, Sorato, Huf e Miranda (2009) vêm abordando que:

O profissional de Educação Física está acomodado, fazendo o seu papel, que muitas vezes ele mesmo desconhece, e esperando que alguém faça alguma coisa para protegê-lo [...] fica evidente que a Educação Física não se demonstra de maneira clara, com objetivos e práticas bem estruturadas, ainda busca uma forte “concordância” que a justifique com clareza. Apesar

²⁰ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

de cumprir seu papel deixa de lado a organização, que é indispensável para dar objetivos e traçar estratégias cada vez mais claras (SORATO; HUF; MIRANDA, 2009, p. 11186).

Seguindo a ideia citada anteriormente, podemos perceber que a não clareza ou a não preocupação por parte do professor em não elaborar elementos que visam agregar e cumprir metodologicamente a sua prática na escola acaba por culminar em preconceito em relação ao campo da educação física.

Adiante com a nossa entrevista necessitou-se compreender qual a importância da educação física para a escola, ou seja, quais tipos de elementos pedagógicos ou conteúdos que a educação física agrega para a escola. Logo mais a frente poderemos verificar a resposta obtida pelo professor de educação física.

Cara, o que eu posso ver aqui na escola e sei que acontece em praticamente quase todas as escolas de ensino médio, que a educação física no espaço escolar, cumpre com a função de ajudar a manter a paz e a tranquilidade da escola. Ela ajuda no controle do comportamento geral dos alunos. Tá de aula vaga? Desce lá e vai para aula de educação física, tá sem nada para fazer? Vai para aula de educação física. Eu sei que não é o correto, tenho plena consciência que a educação física não um refugio, mas para poder ajudar à diretora e a pedagoga, e até os colegas de trabalho, eu acabo cedendo (ADILSON).

Para podermos dialogar sobre a visão de contribuição da educação física para com escola no ponto de vista que o professor coloca, precisamos compreender *a priori* qual o propósito geral da escola. Segundo Silva (2011, p. 9):

[...] o papel da escola, como espaço de transmissão e reprodução cultural [...] cabe a escola oportunizar momentos de atividades em que os alunos estejam inseridos de modo participativo, que promovam interação e desenvolvam a criticidade destes. A escola deve também, desenvolver noções de cidadania, autonomia, responsabilidade para que os sujeitos que ali estão tenham clareza de seus direitos e deveres.

Ou seja, o papel escolar cumpre com a função transmissora de conhecimento a fim de contribuir no desenvolvimento do aluno. Para tanto, a educação física necessita estar encaixada dentro desta visão escolar, entretanto, o que nos é apontado pelo professor é que o papel da educação física é apenas de uma disciplina de sem importância, ou seja, a visão de que a educação física está na escola apenas para acalmar os ânimos e ajudar no controle corporal dos alunos, bem como permitir aos mesmos um “relaxamento” das outras disciplinas, como podemos perceber na fala da equipe pedagógica e do docente, é menosprezar e não compreender o real papel e contribuição da educação física para o aluno e para a escola.

Continuando com a nossa entrevista buscamos compreender também qual o tipo de relação da escola com a educação física no que diz respeito à cobrança de algum tipo de conteúdo, ou elemento fundamental que a escola espera da educação física. Logo em seguida verificarem a resposta do professor de educação física.

Olha, o que a escola cobra da gente é o plano de ensino, até porque esse plano a escola manda para a SEDU. Só que ela também não fica pressionando, tem plano de ensino por estar em fase de construção pode ser entregue um pouco depois (ADILSON).

Avançando com a nossa entrevista, achou-se de grande valia indagar o professor de educação física sobre a relação da disciplina de educação física para com as demais disciplinas. Quando perguntado sobre esta relação o mesmo respondeu.

Já foi pior o preconceito já tive alguns 'arranca-rabos' desde que eu cheguei na escola, até hoje eu tenho uns probleminhas, tinha alguns professores que olhava a educação física como uma submatéria, achavam que educação física na escola é apenas um momento para os alunos não fazerem nada, sem importância nenhuma. Ao longo de minha trajetória aqui na escola, alguns professores foram mudando a visão a respeito da educação física, eles passam pela escola e veem algumas aulas os alunos jogando e tal, acho que aos poucos eles foram se tocando. Pode ser que eles ainda tenham a visão de educação física de forma errada, mas atualmente eles não externam se ainda tem esse preconceito ele é mais guardado (ADILSON).

Compreendemos que a concepção das outras disciplinas no que diz respeito a não compreensão do conhecimento que tal disciplina trabalha ou valor da mesma no espaço escolar, é algo historicamente construído, como nos afirma Costa, Pereira e Palma (2009).

A Educação Física, ao longo de sua história, dentro da escola, sempre sofreu influências do período histórico que passava, retratando em seus objetivos e ações pedagógicas essas influências. Historicamente, a Educação Física era concebida pela sociedade, e até mesmo por muitos professores como uma aula para distrair e brincar e não como momento de estudar, pesquisar, analisar, refletir e avaliar (COSTA; PEREIRA E PALMA, 2009, p.5-6).

Elucidando essa ideia uma das formas pelo qual podemos estar nos valendo para estarmos rompendo com essa visão de menosprezo de professores de outras disciplinas para com a educação física, seria trabalhar com a interdisciplinaridade.

Em busca de uma educação com qualidade, uma possível alternativa seria desenvolver um projeto interdisciplinar, no sentido de facilitar o entendimento dos temas dos diferentes componentes curriculares e, conseqüentemente, perceber por meio do pensar e do agir coletivo, nova maneira de vivenciar a escola (TAVARES FILHO, 2012, p. 1).

Através disto, forneceria elementos para estar estreitando relações interpessoais e promovendo uma produção de ideias em conjunto. Outro tipo de elemento que propicia uma legitimação da área no espaço escolar é a elaboração de meios e formas para fundamentar a prática do professor de educação física no espaço escolar. Como podemos verificar logo mais adiante.

Essa legitimação, da Educação Física na escola, esta mais do que nunca nas mãos dos professores, que com a ação docente diária, deve afirmar cada dia mais a Educação Física como disciplina necessária e indispensável, não mais por obrigatória, mas sim, por ser a única disciplina que estuda, no âmbito escolar, o sujeito que se movimenta e as diversas práticas corporais que o mesmo possa se expressar e se comunicar com os outros (COSTA; PERIERA; PALMA, 2009, p. 5-6).

Continuando com a nossa entrevista um elemento que achou-se de grande valia para podermos compreender melhor a dificuldade que o professor de educação física em questão, apresentou durante as observações, bem como o dialogo com mesmo acerca da visão de educação física no âmbito escolar. Necessitou indaga-lo com intuito de verificar sobre o tipo de instrumento que norteia ou subsidia contribuindo para a prática da educação física existente.

A gente usa os PCNs como base para os conteúdos, são instrumentos que a gente recebe lá na SEDU, mas, material por fora eu não costumo usar, até porque eu acho que tem muito livro que não condiz com a prática, por isso eu gosto sempre de usar a vivência para as aulas.

Durante a fala do professor percebemos que o mesmo aponta que um dos elementos possíveis para subsidiar a prática da educação física, são os PCNS, a priori necessitamos entender o que são os PCNs? Darido e outros (2001) vem apresentando que:

[...] documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. Os PCNs são compostos pelos seguintes documentos: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares (DARIDO et al., 2001, p.2).

Ainda dialogando com Darido e outros (2001) os mesmos afunilam o eixo central do PCN para educação física.

Assim, entendemos que a intenção dos PCNs, ao propor o princípio da inclusão, foi a de vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade para superar a exclusão [...] Valorizar todos os alunos independentemente da etnia, sexo, língua falada, classe social, religião, opinião política ou social, deve ser a primeira estratégia do professor. Além

desta atitude o professor deve favorecer discussões entre os alunos sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. O processo ensino-aprendizagem deve ser baseado na compreensão, esclarecimentos e entendimento das diferenças. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos (DARIDO et al., 2001, p.7).

Podemos elucidar então que os PCNs contribuem de forma significativa para agregar elementos a prática do professor, além de esclarecer e possibilitar objetivos metodológicos durante a elaboração das aulas de educação física, para tanto, a educação física no espaço escolar não se encontra “ao léu”²¹ nem tão pouco desnordeada.

Assim como planejado e abordado estrategicamente, tais elementos levantados durante a entrevista com o professor de educação física, nos ajudaram a esboçar uma ideia do perfil e visão para com a educação física, bem como a concepção escolar do mesmo. Estes elementos foram fundamentais e nos ajudaram a esboçar caminhos que nos ajudam a pensar e refletir acerca do eixo central deste trabalho, a avaliação na educação física escolar. Como objetivado, nossa entrevista tomou seu ponto culminante, abordando sobre a avaliação propriamente dita.

Para que possamos compreender melhor a forma de avaliar do professor, precisamos elucidar *a priori* a forma com que é tratada a avaliação no espaço escolar. Sobre essa vertente o professor de educação física nos esclarece como podemos verificar logo mais abaixo.

Bom o regimento da escola trabalha com três avaliações sendo uma que eles chamam de qualitativa que é 20% da nota, algo que está em discussão se continua ou não e duas notas que o professor achar melhor, trabalho, prova, teatro e etc. A direção da escola, pelo menos comigo não cobra forma ou método para se avaliar, eles deixam bem livre, nas outras disciplinas tem a prova escrita que é realizada uma vez por trimestre durante uma semana. No mais é trabalhos mesmo e participação dos alunos (ADILSON).

Diante desta resposta, achou-se de grande valia acrescentar uma pergunta à fala do professor, mesmo que esta pergunta não estivesse presente no roteiro. Tal pergunta apresentava que: você acha que existe algum tipo de cobrança diferente para as outras disciplinas do que para a educação física, em relação à avaliação?

²¹ Ao léu é um termo que significa desocupação. Optou-se por usar esse termo pelo fato do mesmo se adequar à visão que foi percebida sobre a de educação física pelo professor.

Eu acho que eles acabam sendo muito menos rígidos. Pelo fato não ter prova na educação física. Bom, em relação as outras disciplinas, nas conversas que eu tenho com alguns professores e percebo que eles dão bastante autonomia para professor, só que tem a questão da prova que eles não abrem mão. Eu vejo que a questão da prova é uma forma da direção e dos professores mais para manter o controle e ser rígido com alguns alunos do que para avaliar realmente (ADILSON).

Um elemento que nos chama a atenção durante a fala do professor é quando o mesmo vem trazendo a ideia de que a prova escrita é um método de se “manter um controle” em relação à disciplina dos alunos. Observar esse ponto é crucial para podermos analisar a forma com a prova escrita é trabalhada por alguns professores. Góis e Barbosa (2010), versam que.

As provas têm sido utilizadas como objeto de pressão psicológica, com a desculpa de serem elementos motivadores da aprendizagem, mas que na verdade, mesmo sendo formalidades dos métodos de avaliação, acabam por não representar a totalidade da abrangência que um método avaliativo deve conter (GÓIS; BARBOSA, 2010, p. 119).

Por meio da fala do professor de educação física e dos autores, percebemos um ponto chave para tratarmos do tema, ambos usam que a prova “têm sido utilizadas” (GÓIS; BARBOSA, 2010, p. 119), e “uma forma [...] para manter o controle” (ADILSON), ou seja, o propósito da prova depende muito da concepção e objetivo do professor. “A ideia de prova está presente no processo avaliativo, e isso não é um mal, desde que seja identificada como fonte de estímulo para o progresso” (GÓIS; BARBOSA, 2010, p. 119). Através desta visão, compreendemos que a prova não é algo ruim, mais a forma com que ela é direcionada que pode ser equivocada. Ou seja, a mesma trata-se de um elemento fundamental como método avaliativo para as demais disciplinas, todavia, ela não se faz obrigatoriamente na disciplina de educação física, mas sim opcional a metodologia do professor. Essa proposta da escola da não obrigatoriedade da prova para educação física de acordo com o que foi presenciado e analisado, muito se explica através da não compreensão sobre o papel da educação física no âmbito escolar, tão pouco o papel que avaliação apresenta para a mesma e quais contribuições permitem ao aluno e a escola.

Adiante com a entrevista, utilizamos um elemento que se fez presente durante a entrevista com a equipe pedagógica como estratégia, a fim de que conseguíssemos compreender a visão do professor no que diz respeito à participação do mesmo em reuniões, bem como à importância da educação física nessas reuniões. Para isso, indagamos o professor se o mesmo participa

de alguma reunião. Diante deste questionamento, o mesmo nos apresentou a seguinte resposta.

Existem reuniões semanais que acontecem com os professores e a equipe pedagógica. Nessas reuniões os professores apresentam o que está sendo trabalhado nas aulas, citam alguns alunos com dificuldades, outros bagunceiros, fazem um geral da turma. Eu até estava até um certo tempo atrás um desentendimento com um professor, pelo fato do mesmo achar que os alunos que tiravam nota baixa na disciplina dele, não participariam do time da escola, eu não concordava muito com isso, mas enfim. Essas reuniões servem mais para isso, tem votação também para algumas coisas na escola em geral (ADILSON).

Mediante essa resposta foi aproveitado à questão do debate que é colocada em reunião, ou seja, o desenvolvimento do aluno e os tipos de avaliações utilizados pelo professor. Foi perguntado ao mesmo sobre qual o método que o mesmo utiliza para avaliar, e se o tal método torna-se mais específico por turma.

O que eu sempre avalio em minhas aulas é a participação, ela é diferente em cada turma, tem turma que participa mais, tem turma que participa menos, eu gosto também de avaliar o comportamento, porque tem turma que o aluno fala muito palavrão, aí eu chamo a atenção em relação a isso, mas no mais, é a participação dos alunos e o comportamento mesmo que avalio (ADILSON).

Partindo desse pressuposto podemos verificar que não existe um tipo de avaliação presente nas aulas do professor que dê conta de avaliar realmente o processo de desenvolvimento do aluno. A participação do aluno, como é abordado pelo professor, é elemento principal em sua metodologia para se avaliar, todavia, submeter a educação física sobre essa ótica fechada é limitar a mesma somente a um momento específico da avaliação. Outro elemento que nos ajuda a pensar sobre a participação é, como se dá a avaliação sobre “essa participação”? É avaliada a criticidade do aluno? A capacidade de construção de ideias? Desenvolvimento em atividades específicas? Relacionamentos com os colegas de turma? Ou somente a presença do mesmo na aula de educação física para que o sujeito ganhe somente presença e seja apenas um objeto quantitativo? Tais perguntas apresentadas nos levam para uma reflexão sobre o propósito pelo qual o professor opta por avaliar somente a participação. Um ponto chave que podemos observar é que o professor de educação física em questão, foi submetido a esse tipo de avaliação durante a sua trajetória escolar, por meio desse modelo avaliativo em que foi submetido, o mesmo reproduz baseando-se nas experiências iniciais, desta forma o docente não propicia criticidade nem tão pouco fundamento para se avaliar de fato os alunos.

Adiante com a entrevista, visamos absorver a opinião do professor em relação a dificuldade ou facilidade em se trabalhar com a disciplina de educação física, no que diz respeito à avaliação para a mesma. O professor então esboçou a sua opinião como podemos verificar logo em seguida.

Eu não acho que seja mais fácil ou mais difícil, apesar das outras disciplinas terem a prova como um instrumento para avaliar, a educação física também apresenta seu grau de dificuldade. Acho que vai de cada professor, o que ele quer avaliar em sua aula (ADILSON).

Por fim, finalizando a nossa entrevista e baseando-se em todo o conteúdo e na resposta do professor, indagamos o mesmo a fim de que pudéssemos contemplar a visão do mesmo em relação aos outros métodos que são utilizados para avaliar em aulas de educação física por outros professores, e se tais métodos se fazem de grande valia ou não.

Eu acho que cada instrumento que venha ajudar e contribuir para educação física é muito bem vinda. Eu mesmo já dei muita aula em sala, já dei trabalho, prova, acho valido. Tem colegas meu que utilizam apresentações de danças, teatros, também acho bem bacana. Depende muito da forma com que o professor irá trabalhar isso com a turma e o que ele pretende. (ADILSON).

Diante das informações presentes durante a entrevista com o professor de educação física, podemos compreender um pouco melhor sobre a sua relação com a educação física, o ponto de vista do mesmo em relação à escola, o papel da educação física presente na mesma, bem como o papel da avaliação da e na educação física segundo a concepção do professor. Baseando-se no resgate, fundamentação teórica e dialogo com a percepção atual de educação física para a escola, assim como sobre a ótica de um profissional da área (professor de educação física), nos permitiram criar uma percepção do que significa avaliar no âmbito da educação física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de toda a luz da discussão em torno da avaliação na educação física no âmbito escolar, podemos compreender um pouco melhor o que significa avaliar para tal disciplina. Para tanto, trabalhamos com sobre ótica da literatura realizando um resgate nas informações históricas e atuais, bem como, apropriação de diversos autores. Achou-se de grande valia vivenciar o dia a dia de um profissional de educação física para podermos compreender um pouco melhor sobre os elementos que surgem no dia a dia. Através dessas observações, foi realizado uma entrevista com a equipe pedagógica como forma de compreendermos a visão dos mesmos para com a educação física, para tanto, uma entrevista com o professor educação física ajudou a compararmos ambas as visões e opiniões a respeito do eixo central do trabalho, avaliação no âmbito educacional.

Diante de tudo o que foi percorrido ao longo das entrevistas, podemos perceber que, um dos elementos que contribuem para tornar a questão da avaliação na educação física escolar incompreensível, é devido ao descompasso entre o professor de educação física (Adilson) e direção escolar. Durante a fala de ambos podemos perceber que ainda existe um hiato sobre o real papel da educação física no ambiente escolar. Por parte da direção escolar podemos perceber que não existe uma compreensão sobre a função da educação física no que diz respeito ao grau de importância. A forma de avaliar na educação física segundo a escola é algo ainda não compreendido ou não elucidado. O papel do professor de educação física pelo que se pode perceber contribui para fortalecer o discurso de disciplina de “segunda classe” ou “submatéria” como o próprio afirma em uma de suas falas. Parafraseando a visão da literatura em relação ao que foi observado, podemos compreender que a falta de legitimação da disciplina muito se dá não apenas pelas “crises” da área, mas o não entendimento de se trabalhar com um saber diferente que a educação física apresenta.

Concluimos em linhas gerais que entender que tal disciplina apresenta uma especificidade é a forma mais sensata de se esboçar e planejar meios e formas mais esclarecidas para que se construa um método avaliativo que de conta de permear certos tipos de saberes presentes na educação física. A educação física no âmbito escolar encontra-se ainda como uma incógnita que acaba corroborando em uma não

identificação do seu objeto de estudo ou saber específico que apresenta. Saber idêntica o papel da educação física na escola possibilitará compreender o que significa avaliar no âmbito da educação física. Afirmamos e ressaltamos que ainda é um desafio tratar da avaliação na educação física escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 248-263. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/20918/14891>>. Acesso em: 17 mar. 2017.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANTUNES, Priscilla de Cesaro. O processo de avaliação em educação física escolar realizado pelos acadêmicos de prática de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. **EFdeportes.com**, Buenos Aires, ano 12, n. 112. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd112/avaliacao-em-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2017.
- BARBIERI, Aline Fabiane; PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; MELLO, Rosângela Aparecida. Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física Quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009. **Motrivivência**, ano 20, n. 31, p. 223-240. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p223>>. Acesso em: 15 Mar. 2017.
- BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 282-289, 2. trim. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3884/4440>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. 2002. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1542/000350899.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**, Jundiá, v. 6, p. 2-15, jan./jul. 2011. Acesso em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/151_1.pdf>. Disponível em: 05 mar. 2017.
- BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 3, n. 27, p. 467-483. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n3/v27n3a13.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2017.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80. 2005. Disponível

em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.
_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.
_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2016.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 101 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) (Graduação em Pedagogia) – Londrina, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/WANESSA%20FEDRIGO.PDF>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano 14, v. 15, n. 16, p. 141-161. 2008. Disponível: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181/251>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=uU-eXQhmCd0C&printsec=frontcover&hl=pt-br#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CAUDURO, Vaneza Peranzoni; APARECIDA, Maria Santana Camargo. Proposta construtivista: um desafio sempre atual. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 16, n. 161, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/proposta-construtivista-um-desafio-sempre-atual.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246. 2009.

CHUERI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1993. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=fq7FAwAAQBAJ&pg>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

COSTA, Amanda Luiza Aceituano da; PEREIRA, Vera Lucia; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. O papel da educação física enquanto disciplina escolar. In: COMPEF: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, n° 4, 2009, Universidade Estadual de Londrina. **O papel da educação física enquanto disciplina escolar**, Universidade estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral12.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. (Tese Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275278/1/Daolio,%20Jocimar.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 1996, n° 2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo7.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017

DARIDO, Suraya Cristina. Aspectos didáticos da educação física. In: _____. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 16, p. 112-126. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41553/1/01d19t07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. A avaliação da educação física na escola. In: _____. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 16, p. 127-140. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT11022014115352.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

_____. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: _____. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 16. p. 51-75.

_____. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n. 1, p.17-32, 2001. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/educacao-fisica-e-os-parametros-curriculares-nacionais.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria da Educação. Currículo Básico Escola Estadual. Ensino médio: área de Linguagens e Códigos. Secretaria da Educação. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

FALEIROS, Thalita H; PIMENTA, Maria A. A. A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 221-244, 2013. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art12.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FARIA, Eliene Lopes. Conteúdos da educação física escolar: reflexões sobre educação física e cultura. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 124-142, 2004. Disponível em: <<http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/aaad2796485e4a0b270b4ee0abc180bd.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

FERNANDES, Saulo; GREENVILE, Roberta. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Motrivivência**, ano 19, n. 28, p. 120-138, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/6473>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

FREITAS, Hebrayn Bezerra. **A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de educação física na escola pública do Município de Unaí – MG**. 2014. 36 f. (Monografia) (Graduação em Educação Física) - Programa UAB/EaD da Universidade de Brasília – Polo Buritis – MG, Universidade de Brasília Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília/DF, Buritis – MG, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9615/1/2014_HebraynBezerraFreitas.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2017.

FREITAS, Maria Cristina de. Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física Pós Década de 1970. Cadernos Temáticos. Paraná, Tapejara, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2148-6.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA; Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98. 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/217/pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

FRIZZO, Giovanni. Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 163-180. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/38628>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/8682/5829>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira. Ciências. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/172>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

GÓIS, J. L. R.; BARBOSA, F. L. A prova como instrumento incompleto de avaliação da aprendizagem educacional. **Revista Científica Facimed**, v. 2, n. 2, p. 110-122. 2010. Disponível em: <<http://www.facimed.edu.br/o/revista/pdfs/06858eea63528a3e6a30c25363e1b358.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

GRILLO, Marlene Corroero ; LIMA, Valderez Marina Do Rosário . Questões sobre avaliação da Aprendizagem: A voz dos Professores. In: Marlene Corroero Grillo; Rosana Maria Gessinger; Ana Lúcia Souza de Freitas. (et al).(Org). Por que falar ainda em avaliação? 1 ed. Porto Alegre: **EdiPUCRS**, 2010, v. 1, p. 21-35. 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/porquefalaraindamaavaliacao.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HENKLEIN, Ana Paula; SILVA, Marcelo Moraes. A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 121-134. 2007. Disponível em: <<https://revista.eefd.ufrj.br/EEFD/article/view/107>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

HILDEBRANDT, R. D.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. et al. Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S.l.] ano 6, v. 1, p. 89-109. 2007. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-6-1-2007/art07_edfis6n1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
 _____. **Didática da Educação Física I**. 4. ed. Ijuí: Unijui, 2006.
 _____. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, 2002, n. 19, 20-169, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

LAUX, Rafael Cunha; ZANINI, Daniela. **Educação física escolar e dança de salão gauchesca**: relato de experiência. In: Colóquio Internacional de Educação, 4., 2014, Santa Catarina, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba: Unoesc, 2014, p.1053-1064. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/5056/323>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

MACHADO, Edilaine Batista. et al. Gênero e educação física: um estudo sobre as relações entre meninos e meninas na escola. **Revista Digital Buenos Aires**, ano 15, n. 144, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd144/relacoes-entre-meninos-e-meninas-na-escola.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MACHADO, Fabiano Dias, **Avaliação comparativa entre as abordagens críticosuperadora e desenvolvimentista no ensino de educação física**. 2007. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) Faculdade de Ciências Biológicas e de Saúde da Universidade Tuiut do Paraná, Paraná, 2007. Disponível em: <<http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2013/12/AVALIACAO-COMPARATIVA-ENTRE-AS-ABORDAGENS.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <<http://reipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/Sobre-o-impacto-do-movimento-renovador-da-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-nas-identidades-docentes.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira. et al. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 546-559, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/23825>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

MENDES, Rui. et al. Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. **Exedra Journal**, Coimbra, 2012, n. 6, p. 57-70. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3936668>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PALAFIX, G. H. M.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da educação física escolar. **Revista Digital EF DEPORTES**, Buenos Aires, ano 12, n. 112, set. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 21 de mar de 2017>.

PIRES, Pierre André Garcia. A escola e sua contribuição na formação de sujeitos: um olhar a partir da nova concepção de currículo. Anais do VI congresso de letras

linguagem e cultura. 2007. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/282/408>>.
Acesso em: 18 dez. 2016.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: Um estudo de caso. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4314>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], ano 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular, **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000400006>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção**. 2005. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-856Q2J/santos_wagner_disserta__opdf.pdf?sequence=1> Acesso em: 07 mar. 2017.

_____. et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218. 2015. Disponível em:
<<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/46895/33341>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n. 1, p. 23-46, jan./abril. 2005. Disponível em:
<<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2860/1474>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SEARA, Eliton Clayton Rufino. Educação Física: um olhar sobre a concepção crítico-superadora. **EFDesportes.com**, Buenos Aires, ano 15, n. 149. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-concepcao-critico-superadora.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SHIGUNOV, V.; AZEVEDO, E. S. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: Viktor Shigunov; Alexandre Shigunov Neto. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: Ênfase nos professores de Educação Física**.

Londrina: Midiograf, 2001, p. 77-94. Disponível em:
<<http://www.ceap.br/material/MAT1009200995438.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SILVA, Magda Helena Ferreira Matias da. **A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade**. 2011. fl. 9-57. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011, Disponível em:
<<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MAGDA%20HELENA%20FERREIRA%20MATIAS%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

SORATO, Maurício, HUF, Tânia; MIRANDA, Simone de. A Importância da Educação Física Escolar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, nº. 9, 2009, Paraná. **A importância da educação física escolar**. Paraná, Revista PUCPR. 2009, p. 11186-11188. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3484_2122.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

SOUZA NETO, Aliam. O que são os PCN? O que afirmam sobre a literatura? **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12. 2014. Disponível em:
<<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797/1076>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SOUZA, Cristiane Ribeiro Candido de; ARAUJO, José Alessandro de; MENEZES, Taisy Lany Pereira de. Abordagem pedagógica desenvolvimentista na Educação Física escolar: uma visão pessoal. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 199, p. 1. 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd199/abordagem-desenvolvimentista-na-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

ULASOWICZ, Carla; PEIXOTO, João Pereira. Conhecimentos conceituais e procedimentais na educação física escolar: a importância atribuída pelo aluno, **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 63-76, 2004 Disponível em:
<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1320>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

VARGAS, Gabriel. Avaliação em Educação Física escolar segundo as concepções construtivista e crítico-superadora: aproximações e diferenças. *Vertentes*, v. 35, p. [?], 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/gabriel_vargas.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: UEL, 2002.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**. v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em:<http://www.rbconline.org.br/wpcontent/uploads/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM A PEDAGOGA

1 – COMO VEEM O PAPEL DA ESCOLA?

2 – O QUE A EQUIPE PEDAGÓGICA ESPERA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE PROCESSO? COMO ELA PODE CONTRIBUIR PARA ESSE OBJETIVO?

3 – A ESCOLA TRABALHA COM ALGUMA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO? ESSA PERSPECTIVA ABRANGE TODAS AS DISCIPLINAS?

4 – VOCÊ ACHA QUE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO UTILIZADO ABRANGE TODOS OS CONHECIMENTOS QUE A ESCOLA TRABALHA?

5 – EXISTEM DISCIPLINAS QUE NECESSITAM DE ALGO ESPECIFICO EM RELAÇÃO A AVALIAÇÃO? COMO ISSO É FEITO?

6 – A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EMPREGADAS, HÁ ALGUM TIPO DE REUNIÃO OU CONVERSA SOBRE O QUE FOI ENCONTRADO?

7 – CASO SIM, O PROFESSOR DE EF PARTICIPA DISSO? QUE CONTRIBUIÇÕES ELE DÁ PARA A AVALIAÇÃO MAIS AMPLA NA ESCOLA?

APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1 – NOME E IDADE?

2 – COMO FOI SUA EXPERIENCIA NA EF COMO ALUNO DA EDUCAÇÃO BASICA?

3 – O QUE ERA EXIGIDO DE VCS?

4 – POR QUE ESCOLHEU EF?

5 – GRAU DE FORMAÇÃO E LOCAL E ANO DE FORMAÇÃO?

6 – TRAJETORIA PROFISSIONAL E TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA ATUAL?

7 – QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA?

8 – QUAL O TIPO DE CONTRIBUIÇÃO QUE A EDF POSSIBILITA À ESCOLA?

9 – A ESCOLA EXIGE ALGUM TIPO DE CONTEÚDO ESPECÍFICO DA EDF?

10 – COMO VOCÊ ENXERGA A OPINIÃO E VISÃO DAS OUTRAS DICIPLINAS PARA COM A EDF?

11– EXISTE ALGUM TIPO DE INSTRUMENTO QUE SUBSIDIA A PRÁTICA DA EDF?

12 – COMO É TRATADA A QUESTAO DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA EM QUE VOCE ATUA?

13 – EXISTEM MOMENTOS EM QUE ESSA QUESTÃO DA AVALIAÇÃO É TEMATIZADA PELA ESCOLA (REUNIOES, ETC)?

14 – VOCE SEGUE ISSO QUE A ESCOLA PROPÕE. QUAL O MÉTODO UTILIZADO PARA AVALIAR? ELE SE DIFERE POR TURMA?

15 – COMO TRATADA A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO NA SUA FORMAÇÃO INICIAL? ACREDITA QUE TEVE CONTATO COM ELEMENTOS QUE TE AJUDAM A AVALIAR?

16– O QUE VOCÊ AVALIA NAS SUAS AULAS E QUAIS INSTRUMENTOS UTILIZA PARA TAL? (POR EXEMPLO, HÁ ALGUMA AVALIAÇÃO FORMAL?)

17 – A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS INFLUÊNCIA NA AVALIAÇÃO? COMENTE:

18 – VOCE ACHA QUE NA EF É MAIS FÁCIL OU MAIS DIFÍCIL DE AVALIAR?
POR QUÊ?

19 – PAUTADO NA SUA EXPERIÊNCIA, CONHECE PROFESSORES QUE USAM
OUTRAS FORMAS DE AVALIAÇÃO NA EF? CASO SIM, O QUE ACHA A
RESPEITO?