

ROGERIO NONATO SILVA RAMOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CICLOS DE FORMAÇÃO E A  
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Monografia submetida à Faculdade de  
Educação Física da Universidade  
Federal de Goiás como requisito para  
finalização do curso de Especialização  
em Educação Física Escolar. Orientador:  
Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva

Goiânia

2013

ROGERIO NONATO SILVA RAMOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CICLOS DE FORMAÇÃO E A  
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Goiânia, 31 de Junho de 2013.

---

Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva  
Orientador (a)

Este trabalho é dedicado à minha esposa e minha filha.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por estar sempre presente em minha vida e ter me dado uma família maravilhosa.

À minha esposa pela ajuda e compreensão em todos os momentos.

À minha filha que é a coisa mais linda e que foi minha principal fonte motivadora para a execução deste trabalho.

Ao professor e orientador Alcir Horácio da Silva.

Aos colegas de curso e aos colegas de trabalho pela compreensão e força nos momentos em que tive de me ausentar.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

(Autor - [Dewey](#), John).

## RESUMO

O objetivo principal do nosso estudo é realizar uma discussão teórica sobre a avaliação da aprendizagem nos ciclos de escolarização e desenvolvimento humano e sua relação com a disciplina de educação física na escola. Como possibilidades metodológicas para a construção da pesquisa, optamos por realizar um estudo bibliográfico sobre a avaliação da aprendizagem escolar nos ciclos de formação e desenvolvimento humano e sua relação com a disciplina de Educação Física. No sentido de investigar avaliação da aprendizagem na disciplina de Educação Física fizemos um levantamento da produção de conhecimentos no Banco de Teses da CAPES com a temática sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar, delimitado por um período que corresponde ao início da implantação dos Ciclos em Goiânia, 1998 até 2011. A pesquisa também tem a intenção de discutir a produção de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física na proposta de ciclos e estabelecer um diálogo sobre o que a Rede Municipal de Ensino de Goiânia que se organiza em ciclos propõe com relação à avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar. Ao final desse estudo esperamos ter contribuído para o debate educacional relacionado à avaliação da aprendizagem escolar, ciclos de desenvolvimento humano e suas implicações na disciplina de Educação Física na escola.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Ciclos de formação e desenvolvimento humano. Educação física.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CME- Centro Municipal de Educação

RME – Rede Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>A ESCOLA CAPITALISTA.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>OS CICLOS DE FORMAÇÃO E A AVALIAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>ENTENDENDO A LÓGICA DOS CICLOS.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....</b>	<b>31</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>48</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO - 1.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO – 2.....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO – 3.....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXO – 4.....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXO – 5.....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO – 6.....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO – 7.....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXO – 8.....</b>	<b>57</b>

ANEXO – 9.....	59
ANEXO – 10.....	61
ANEXO – 11.....	62
ANEXO – 12.....	64
ANEXO – 13.....	66
ANEXO – 14.....	67
ANEXO – 15.....	69
ANEXO – 16.....	71
ANEXO – 17.....	73
ANEXO – 18.....	75
ANEXO – 19.....	77

## INTRODUÇÃO

Discutir concepções e práticas de avaliação escolar no modelo de organização escolar em ciclos de escolarização supõe primeiramente uma análise reflexiva sobre o processo educacional e sobre a escola. A organização escolar em ciclos de escolarização e desenvolvimento humano rompe com o modelo de organização seriado e anual e propõe uma nova dimensão para a aprendizagem do aluno visando resolver os problemas do fracasso e exclusão escolar imposto pelo atual sistema.

Visando contribuir para o debate educacional acerca da organização do ensino em ciclos de escolarização e desenvolvimento humano, entendemos que a avaliação da aprendizagem escolar tem um papel de destaque, pois supõe uma ruptura com processos avaliativos tradicionais que contemplam a classificação, seleção e exclusão do aluno da escola.

Nesse sentido, observando as práticas avaliativas nas escolas públicas e de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Goiânia na proposta de Ciclos de escolarização e desenvolvimento humano, percebemos que existem grandes dificuldades relacionadas ao processo avaliativo estabelecido e que é expresso através das fichas descritivas avaliativas dos educandos. Por isso, me despertou o interesse em discutir teoricamente o tema da avaliação da aprendizagem escolar nos ciclos de escolarização e desenvolvimento humano e sua relação com a disciplina de Educação Física na escola.

Analisando algumas pesquisas referentes às avaliações em Educação Física escolar e através de nossa própria convivência com outros professores, percebemos que as práticas avaliativas são um problema para uma grande e considerável parte dos professores e constantemente estas práticas têm sido questionadas, tem gerado insatisfação por parte de muitos educadores e o próprio professor parece estar meio em

dúvida com relação às suas práticas avaliativas: O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? No caso do professor de Educação Física, tem suscitando muitas dúvidas sobre que critérios utilizar para não acabar classificando/avaliando o aluno apenas em critérios técnicos ou baseados na coordenação motora ou não recaindo somente em critérios de participação que parece ser bastante comum.

Estas dúvidas, percebidas nas práticas pedagógicas diária dos professores, tem encaminhado algumas pesquisas, como pudemos perceber, apontando que os processos avaliativos mais utilizados ainda recaem em formas avaliativas que contribuem e reforçam a exclusão de muitos alunos da escola. Também apontam para a falta de critérios nas práticas avaliativas nas escolas. As avaliações parecem ser realizadas apenas para cumprir normas, sem planejamento e sem objetivos predefinidos. Ainda, com relação aos critérios avaliativos, os professores parecem demonstrar bastante dificuldade em avaliar e estabelecer conceitos em determinados domínios. Na disciplina de Educação Física, as pesquisas têm apontado que têm prevalecido critérios técnicos tradicionais e quantitativos, que no final do processo serve para classificar, selecionar e excluir o aluno das aulas de Educação Física. Assim, o professor, em muitos casos, acaba atribuindo notas, levando em consideração, somente a participação do aluno. O critério “participação” tem se tornado o principal critério avaliativo nas escolas.

Estas dificuldades apresentadas na avaliação da aprendizagem dos professores também podem estar relacionadas aos próprios objetivos da avaliação, por não estarem devidamente explicitados no projeto político pedagógico da escola.

Tenho clareza que as respostas para estas e outras indagações relacionadas à avaliação da aprendizagem na escola, ciclos de escolarização e desenvolvimento humano e sua relação com a disciplina de Educação Física escolar podem ser encontradas nos discursos de Freitas (1995), Luckesi (1995), Krug (2001), Coletivo de Autores (1992), Sousa e Alavarse (2003), entre outros que discutem as categorias de avaliação, projeto político pedagógico, ciclos e outras categorias inerentes ao processo avaliativo.

Nesse sentido, o objetivo principal do nosso estudo é realizar uma discussão teórica sobre a avaliação da aprendizagem nos ciclos de escolarização e desenvolvimento humano e sua relação com a disciplina de educação física na escola.

Como possibilidades metodológicas para a construção da pesquisa, optamos por realizar um estudo bibliográfico sobre a avaliação da aprendizagem escolar nos ciclos de formação e desenvolvimento humano e sua relação com a disciplina de Educação Física. Para esta análise nos baseamos em alguns referenciais teóricos, principalmente Freitas (2003), que discutem o processo avaliativo na escola, estabelecendo um diálogo com outros autores (Luckesi, 1995; Krug, 2001; Sousa e Alavarse, 2003; Coletivo de Autores, 1992) e algumas dissertações e teses sobre a avaliação da aprendizagem. No sentido de investigar avaliação da aprendizagem na disciplina de Educação Física fizemos um levantamento da produção de conhecimentos no Banco de Teses da CAPES com a temática sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar, delimitado por um período que corresponde ao início da implantação dos Ciclos em Goiânia, 1998 até 2011. Analisamos dezenove resumos de teses e dissertações que estão diretamente relacionados ao tema da nossa pesquisa com a intenção de identificar o que estes estudos têm mostrado e discutido sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Também recorreremos à análise de documentos editados pela Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, artigos e livros que discutem a proposta avaliativa da Educação Física em ciclos de formação e desenvolvimento humano. A pesquisa também tem a intenção de discutir a produção de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física na proposta de ciclos e estabelecer um diálogo sobre o que a Rede Municipal de Ensino de Goiânia que se organiza em ciclos propõe com relação à avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar.

Para atender ao objetivo proposto no estudo, desenvolvemos o trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo discutimos sobre a concepção de educação e de escola utilizando Brandao (2007) e Freitas (2003) como referenciais teóricos. Procuramos evidenciar a função da escola capitalista no processo de aprendizagem escolar.

No segundo capítulo discutimos os ciclos de formação e desenvolvimento humano e o papel da avaliação dentro da atual forma que a escola se organiza.

No terceiro capítulo discutimos a lógica dos ciclos de formação e desenvolvimento humano.

No quarto e último capítulo discutimos a avaliação da aprendizagem em educação física na proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano. Para esta análise procuramos nos basear em alguns referenciais teóricos que discutem o processo avaliativo em Educação Física, estabelecendo um diálogo com algumas dissertações e teses sobre a avaliação da aprendizagem. Também fizemos uma análise de documentos editados pela Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, artigos e livros que discutem a proposta avaliativa da Educação Física em ciclos de formação e desenvolvimento humano com a intenção de discutir a produção de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física na proposta de ciclos e estabelecer um diálogo sobre o que a Rede Municipal de Ensino de Goiânia que se organiza em ciclos propõe com relação à avaliação da aprendizagem em Educação Física.

Ao final desse estudo esperamos ter contribuído para o debate educacional relacionado à avaliação da aprendizagem escolar, ciclos de desenvolvimento humano e suas implicações na disciplina de Educação Física na escola.

## CAPITULO 1

### A ESCOLA CAPITALISTA

Ao iniciarmos uma reflexão sobre a escola, primeiramente temos que fazer uma reflexão sobre a educação. A educação se manifesta em diversas instâncias e momentos de nossa vida, ela é criada e recriada em diferentes grupos sociais. Como seres humanos, desde o nascimento, estamos em constante processo de aprendizagem. Como coloca Brandao (2007), “a escola não é o único lugar onde a educação acontece e talvez nem seja o melhor”, se referindo claramente que não há um modelo único de educação. As experiências educacionais podem ser vivenciadas nas mais diferentes esferas da sociedade, em casa com a família, nas ruas e no trabalho, na igreja, na escola e até mesmo em tribos indígenas. A educação existe em todos os grupos sociais. Para Brandao (2007),

a educação pode existir livre e, entre todos, (...) Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam as desigualdades entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDAO, 2007 p.10)

Portanto, se olharmos alguns anos atrás, veremos que mesmo nas sociedades mais primitivas, o processo educativo de ensinar, aprender e ensinar, já se fazia presente, inclusive, como um processo natural e necessário em que os “mais velhos” procuravam (re) passar ou transmitir seus ensinamentos ou experiências aos “mais novos”. É o que podemos chamar, conforme Brandao (2007), de processos sociais de aprendizagem, em que a transferência do saber não se dá por meio escolar. Estes aprendizados eram importantíssimos, pois eram vistos, inclusive, como um meio de sobrevivência. Este é um dos modelos de educação nato dos seres vivos, presente em quase todas as espécies de animais, onde muitos pais “ensinam a caçar ao invés de dar a comida pronta”. Os

conhecimentos eram transmitidos sem a presença de uma pessoa específica para isto e a responsabilidade do ensino, de certa forma, era compartilhada entre todos os membros da comunidade. Ou seja, o processo educacional se faz presente em vários momentos da nossa vida, e principalmente fora da escola.

Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar as crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade- ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela- idealiza, projeta e procura realizar. (BRANDAO, 2007 p.22)

Assim, sobre o conceito de educação compreendido por Brandao (2007), podemos entender a educação “como o processo de transformações de trocas realizadas no interior da cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender”. Ou ainda, o processo educacional se faz presente nos relacionamentos sociais como forma de condução e controle do ensino e aprendizagem. É quando aparece a escola, o aluno e o professor, segundo o autor. “O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados”. E é a partir daí que a educação começa a ser manipulada de acordo com os interesses da sociedade. O espaço educacional, cada vez menos, deixa de ser a casa, a igreja, o mato, o quintal, e passa a ser a escola, que assume a responsabilidade de formar o tipo de homem idealizado pela sociedade capitalista.

Para Durkheim,

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (apud BRANDAO, 2007, p.23)

Ainda segundo Brandao (2007), antes podíamos dizer que existiam dois tipos de educação, a educação da escola, destinada aos “filhos dos ricos”, e a educação da

oficina, destinada aos “filhos da pobreza”. E mesmo com o progressivo ingresso dos chamados “filhos da pobreza” na escola, aliado a uma redefinição do ensino escolar em direção ao trabalho produtivo, não fizeram com que desaparecessem as desigualdades entre dominante e dominado. Assim, para o autor, “a educação capitalista cumpre sua função de reproduzir e consagrar a desigualdade, afirmando que o instrumento democrático de produção da igualdade social é o acesso “ao saber” e à escola”. O autor ainda critica o modelo de educação capitalista, baseado na relação entre o capital e o trabalho, destacando duas dimensões de valor capitalista: a) valer como alguma coisa cuja posse se detém para uso próprio ou, de grupos reduzidos, que se vende e compra; b) valer como um instrumento de controle das pessoas, das classes sociais subalternas, pelo poder de difusão das ideias de quem controla o seu exercício.

Para Brandão (2007), a escola surge da necessidade de sistematizar as diferentes formas de trabalho, desde então, o saber passa a reforçar a diferença, no lugar de um saber que antes afirmava a comunidade. Assim, fez surgir a separação entre “o que faz, o que sabe com o que se faz e o que sabe fazer com o que se sabe. Saber e ensinar a saber.”

“Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge o interesse político de controle. Também no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber”. (BRANDAO, 2007, p. 33).

Ainda, segundo o mesmo autor, a educação que se pratica hoje pode ser considerada de classes e centralizadora, uma vez que os envolvidos diretamente no processo não participam das decisões, que são restritas aos “donos do poder político” e a um pequeno grupo de intelectuais considerados “porta vozes pedagógicos”. Assim, “consumimos ideias prontas sobre a educação e reproduzimos conteúdos impostos à educação”. É a chamada “lógica da escola” criticada por Freitas (2003). Para ele, o ensino da escola capitalista é isolado e artificial, “a escola é vista como preparação para a vida e não como a própria vida”. E a escola, como produto histórico encarna determinadas relações de poder da sociedade capitalista.

Ao discutir a lógica da escola hoje, Freitas (2003) parte da explicação da organização dos tempos e espaços da escola. Como sabemos, o espaço mais conhecido

na escola é a sala de aula e o tempo escolar é dividido em séries anuais de ensino. Para ele, esta organização obedece a certas finalidades sociais, visto que a escola é uma instituição social.

Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função. (FREITAS, 2003, p. 14)

É amplamente divulgado que a principal função da escola é promover um ensino de qualidade para todos, independentemente do seu nível socioeconômico. Freitas (2003) faz uma crítica direta a esta função que vem sendo proclamada com muita força nos últimos anos. Para ele, a tese da escola eficaz e igual para todos se define pelas tentativas de se justificar o fracasso escolar, não considerando a desigualdade social, afirmando que ela deve ser compensada na escola pelos recursos pedagógicos que ela dispõe. Ou seja, os alunos não aprendiam na escola porque ela não estava sabendo utilizar os recursos pedagógicos a sua disposição, ocultando a desigualdade social existente. Freitas (2003, p. 16), inclusive, cita a explicação dada pelo ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Sousa, na tentativa de justificar o mau desempenho de estudantes brasileiros em um teste internacional de Português e Matemática:

O sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direto da situação social brasileira. Quando se leva em conta o desempenho segundo fatores como idade, faixa de renda e escolaridade dos pais, a variável que causa a maior diferença de média é a faixa de renda do participante. (...) Quanto menor a escolarização dos pais pior o desempenho do aluno. Não adianta pegar um aluno da escola pública do Jardim Ângela, em São Paulo, que nunca teve um único livro dentro de casa, e querer que ele tenha o mesmo desempenho dos filhos das famílias de leitores deste jornal, que possivelmente já estão na segunda ou terceira geração de ensino superior (SOUSA, 2001, Apud FREITAS, 2003).

Portanto, para Freitas (2003), a função da escola não pode ser vista de forma ingênua, como se a escola pudesse tudo. Ressalta que o papel da escola é sim o de “ensinar com qualidade todos os seus alunos”, mas sabendo que a escola não é uma ilha e que a organização social ao redor dela interfere no cumprimento do seu papel. A

escola deve procurar eliminar as desigualdades sociais e econômicas, discutindo outras formas de acumulação de capital, como o econômico por exemplo.

Nossa percepção é que, tanto Brandão (2007) como Freitas (2003), indicam em seus estudos que a educação e a escola capitalista se caracterizam por, ideologicamente desde a sua origem, fazerem uma estratificação social na qual a principal categoria utilizada para esta finalidade é a avaliação da aprendizagem, como veremos adiante.

Partindo desta discussão sobre a função assumida pela escola capitalista, surge a necessidade de se inserir na discussão sobre a organização dos tempos e espaços da escola, a implantação dos ciclos de escolarização.

## **CAPITULO 2**

### **OS CICLOS DE FORMAÇÃO E A AVALIAÇÃO**

No processo de discussão e compreensão dos ciclos de formação, vamos compreender o papel da avaliação dentro da atual forma que a escola se organiza. Para isso, vamos compreender o que são os ciclos de formação e desenvolvimento humano.

Segundo Freitas (2003), existem duas definições diferentes que são chamadas de ciclos. Uma é baseada na estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e a outra sugere “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. Para ele, apenas a primeira experiência deve ser chamada de ciclo, a segunda deve ser chamada de progressão continuada.

É importante entendermos essa diferenciação que Freitas (2003) traz, pois muitas escolas entendem a prática da progressão continuada como sinônimo de ciclos de formação. Freitas (2003) entende que a proposta baseada nos ciclos de formação e desenvolvimento humano é uma proposta global de redefinição de tempos e espaços na escola, e a proposta de progressão continuada é instrumental e destina-se a viabilizar o fluxo de alunos na tentativa de melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio como reforço, recuperação e outras. Ou seja, a justificativa para os problemas de aprendizagem está baseada em ritmos diferenciados de aprendizagem que devem ser considerados como “natural” da realidade, segundo Freitas (2003). Assim, o aprendizado dos alunos está garantido, desde que os recursos sejam eficazes para compensar os efeitos da desigualdade socioeconômica.

Para Freitas (2003), essa compreensão de ciclos e a forma como a avaliação foi sendo instituída na escola passa por um processo histórico que ele considera como “distanciamento da escola em relação à vida e em relação a prática social”.

Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligado à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada, e isso só era possível ser feito de forma escolarizada. (FREITAS, 2003, p. 26).

E este afastamento da vida real levou a processos de aprendizagens artificiais, como o ensino tradicional, facilitando a aceleração dos tempos de preparação dos alunos, segundo Freitas (2003). Com isso,

o conhecimento foi dividido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano( ou sai da escola). (FREITAS, 2003, p. 27).

Surgiu então, a necessidade de utilizar mecanismos de aprendizagens considerados “artificiais”, como testes e provas, em detrimento de motivadores considerados “naturais”. Mas então, o que seriam esses motivadores naturais que a escola abriu mão para desenvolver um sistema de avaliação com notas que estimulasse a aprendizagem do aluno e pudesse também controlar seu comportamento?

Entendemos que seria uma motivação natural se o aluno entendesse a importância daquele conhecimento que está sendo adquirido naquele momento e que ele pudesse relacionar com a sua realidade aspirando um crescimento pessoal e/ou profissional com possibilidade de poder mudar (no caso principalmente daqueles que se encontram lá na base da pirâmide social se é que podemos dizer assim) o que já é “pré-estabelecido” ou “previsto” a eles, que é a mão-de-obra barata e explorada em troca de um salário que não condiz com sua realidade.

É claro que poderíamos discutir vários outros motivadores naturais aqui, mas a questão principal é que em virtude disto, acabou sendo desenvolvido um sistema avaliativo como forma de estímulo à aprendizagem, em que a avaliação assume valor de mercadoria. Exemplo evidente de que as relações estabelecidas na sociedade podem ser

reforçadas também na escola, no caso aqui, a sociedade é capitalista, então a escola também assume características capitalistas. Então, o aprendizado assume valores que Freitas (2003) chama de “valor de uso” e “valor de troca”, ou seja, “aprender para trocar por nota”.

Daí percebemos, e nos deparamos até hoje, com a “supervalorização” das notas pelos alunos, onde ele acabou se acostumando com um processo de aprendizagem constantemente valorizado ou “trocado” somente pela nota, e não dando importância para o próprio conhecimento em si. Com isso, podemos perceber claramente a centralidade que o processo avaliativo assumiu e assume até hoje no sistema escolar.

É comum os alunos indagarem para que serve o que estão aprendendo. Professores têm de se desdobrar para conseguir motivar os alunos. Tudo isso porque a escola é vista como preparação para a vida, e não como a própria vida. Isolados em salas de aula, assistem das janelas da escola a vida passar. Estão “enclausurados”, à espera de poder viver quando chegar a hora. O saber é passado verbalmente ou por meio de livros e materiais impressos – são impedidos de aprender com a natureza e com a sociedade. Tal é o isolamento e a artificialização a que são submetidos os alunos. Entretanto, a sala de aula é uma construção histórica com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações sociais vigentes na sociedade que a cerca. (FREITAS, 2003, p. 29).

Fica bastante evidente então, as dificuldades e os questionamentos com relação à progressão continuada e os ciclos de escolarização, devido a esta “lógica escolar” chamada por Freitas (2003), que possui uma função social predominantemente excludente e seletiva. Portanto, para o autor a questão principal não é organizar a escola em séries ou não, o problema maior é que “implanta-se” um sistema para resolver os problemas de aprendizagem sem questionar ou discutir uma organização maior do trabalho pedagógico, as relações de produção de conhecimento, as relações de poder, e principalmente “atacar” a verdadeira raiz do problema que tem origem histórico-social.

Alguns autores como Freitas (2003), Krug (2001), Coletivo de Autores (1992), veem os ciclos positivamente, mas não como uma solução pedagógica que resolveria os problemas de aprendizagem escolar. Para eles deve haver um longo e necessário processo de resistência de professores, pais e alunos a essa lógica excludente e seletiva da escola. O autor ainda destaca que além desta lógica em que os alunos são “excluídos

da escola” devemos nos atentar para os outros que são “excluídos dentro da escola” e ele assim retrata:

A sofisticação das formas de controle da escola, em nossa sociedade, percebe que, ainda que o aluno permaneça na escola sem aprender Português e Matemática, há o ganho com o cumprimento da outra lógica – a da incorporação de práticas de submissão. Para o sistema, ideologicamente, é importante ter todas as crianças dentro da escola. Caso não aprendam o conteúdo escolar, no mínimo aprenderão a ser submissas. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência às regras. (FREITAS, 2003, p.38).

Diante do que foi discutido até aqui, surge um questionamento apontado por Freitas (2003) e que encaminhará nossa discussão, instigando-nos a refletirmos sobre “qual avaliação é possível ser feita dentro desta lógica da escola?”.

De acordo com Freitas (2003), “a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola”. Assim podemos destacar algumas características da avaliação normalmente feita no sistema seriado:

- é instrucional, quando se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas e trabalhos.
- é comportamental, utilizada como instrumento de controle no ambiente escolar.
- é utilizada para analisar e avaliar “valores e atitudes” dos alunos em sala.
- ocorre em dois planos: no plano da avaliação formal, com estratégias e procedimentos mensuráveis e palpáveis de avaliação; e no plano da avaliação informal, onde se estabelecem os “juízos de valor”, que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais.

Um dos aspectos levantados para a implantação dos ciclos de escolarização partiu da necessidade de se repensar o processo avaliativo tal como ele é na escola seriada, visando resolver o problema da exclusão de alunos. Mas, experiências recentes com os ciclos têm mostrado que mesmo com a redefinição dos papéis da avaliação formal e/ou informal, o quadro final não tem se alterado, devido a aspectos da avaliação informal que tem afetado profundamente as ações de professores e alunos na sala de aula. Assim, podemos perceber claramente que a chamada “exclusão” do aluno na

escola não deixou de acontecer, apenas prolongou-se o tempo de permanência deste aluno na escola, e o que antes acontecia ao final de uma série, agora acontece ao final de um ciclo. Desta forma, como afirma Freitas (2003), “a lógica da escola e da avaliação é restabelecida”, atuando pesadamente na formação da autoimagem e nas expectativas de espaço na sociedade enquanto futuro cidadão. É como se fosse uma “auto exclusão” do próprio aluno, que não soube aproveitar as oportunidades (recuperação, reforço, progressão, etc.) que a escola ofereceu durante sua escolarização.

Valendo-se agora da “retenção pedagógica” em lugar da “reprovação por série”, criam-se dentro dos ciclos ou da progressão continuada “trilhas diferenciadas de progressão”, as quais conduzem a diferentes pontos de terminalidade: alguns se ajustam em profissões menos nobres, outros progredem em direção a profissões nobres e, como antes, um grupo é eliminado entre um ciclo e outro ou ao final de um ciclo, depois de ter sido guardado quatro anos na escola na categoria de “excluído potencia l”. (FREITAS, 2003, p. 48).

De acordo com Sousa e Alavarse (2003), estudos evidenciaram que as implicações educacionais e sociais da avaliação do rendimento escolar com finalidade essencialmente classificatória, de controle de comportamentos e condutas dos alunos, apontam para a urgência da construção de um novo sentido para a avaliação escolar.

Assumindo-se como objetivo nuclear da escola o ensino e, portanto, o processo de apropriação e construção do conhecimento pelo aluno, são destacadas como funções da avaliação o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o seu contínuo aprimoramento. Portanto, seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, subsidiando professores, alunos e a escola como um todo na transformação do trabalho escolar. (SOUSA E ALAVARSE, 2003, p. 74).

Sobre a avaliação da aprendizagem Luckesi (1995) afirma que ela deve existir para garantir e possibilitar uma qualificação da aprendizagem do aluno e não sua classificação, pois assim estaria indo contra a democratização do ensino, contribuindo para que ele não avance no processo de apropriação e construção do conhecimento, e não estaria colaborando para a permanência deste aluno na escola e para a sua promoção qualitativa.

O modo de utilização classificatória da avaliação (...) é um lúdimo modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a

democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários. (LUCKESI, 1995, p.66.)

Luckesi (1995) entende a avaliação da aprendizagem como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista a tomada de decisão. (...) são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra seu papel”. Também, deve estar articulada com um projeto pedagógico e de ensino, segundo o mesmo autor.

Buscando contribuir para a prática docente, Luckesi (1995) também discute as práticas de aferição do aproveitamento escolar, questionando se os procedimentos utilizados pelos professores são de verificação ou de avaliação. Para isso, primeiro procura definir os termos verificar e avaliar.

O termo verificar provem etimologicamente do latim - *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. (...) o conceito de verificação busca (...) “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”. (...) A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... Pronto! Por si, a verificação não implica que os sujeitos retirem dela consequências novas e significativas. (...) O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. (...) “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. (LUCKESI, 1995, p. 92-93.)

Em seguida Luckesi (1995) expõe a diferença entre verificação e avaliação, afirmando que a verificação “é uma ação que “congela” o objeto” e a avaliação “direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”, demonstrando que a escola faz verificação e não avaliação da aprendizagem e que seus resultados tem servido somente para classificar o educando através da aprovação ou reprovação. Para o autor, o atual processo de aferir aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter significativas melhorias do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de conviver com o medo da reprovação.

A partir dessas observações, podemos dizer que a prática educacional brasileira opera na quase totalidade das vezes, como verificação. Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação, tem se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, pela constante “ameaça” da reprovação. (LUCKESI, 1995, p. 94.)

De acordo com esse processo de avaliação observado no contexto escolar, com objetivos claros de classificação, seleção e controle, entendemos, assim como Sousa e Alavarse (2003), que qualquer proposta de mudança no sistema de ensino, como é o caso da implantação dos ciclos, precisam partir de um entendimento da escolar local possibilitando uma reorganização do trabalho escolar visando superar a lógica instituída.

Sousa e Alavarse (2003) destaca que esta avaliação vivenciada na maioria das escolas brasileiras tem-se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando o papel central nas relações que estabelecem entre os profissionais da educação, alunos e pais. Com a implantação dos ciclos a ressignificação da avaliação é vista de suma importância para a prática escolar e reorganização do processo educativo.

O desafio é colocar avaliação a serviço da democratização da escola, sendo assumida enquanto processo capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos. (SOUSA E ALAVARSE, 2003, p. 89).

Partindo desta ressignificação da avaliação escolar que pode ser proporcionada pelos ciclos de desenvolvimento humano, entendemos baseado em Freitas (2003) que não basta somente aprimorar os procedimentos avaliativos aplicados e desarticulados dos objetivos. Ela deve estar devidamente vinculada aos objetivos claramente estabelecidos e definidos no projeto político pedagógico da escola. Segundo Sousa e Alavarse (2003) estas transformações proporcionadas pelos ciclos na organização do trabalho escolar, representa o início da construção de uma escola de qualidade para todos, provocando uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje

dominante no sistema escolar. Com isso, a avaliação escolar é de fundamental importância na reorganização escolar implantada pelos ciclos, podendo direcionar o trabalho escolar para o desenvolvimento de todos os alunos.

Nessa perspectiva, é fundamental que seja vivenciada, de modo sistemático, a avaliação da escola, para além da avaliação do aluno. Ou seja, a escola deve ser avaliada em sua totalidade, na qual se integra a avaliação do aluno, não sendo possível pensar-se em modificar a sistemática de avaliação vigente sem encarar uma transformação global da escola. (SOUSA E ALAVARSE, 2003, p. 90).

Portanto, como destaca Sousa e Alavarse (2003), para que os ciclos de desenvolvimento humano não se traduzam apenas em um mecanismo de extinção da repetência e correção de fluxo escolar, é necessário que sejam garantidas e viabilizadas as condições para a aprendizagem escolar de qualidade e a vivência da avaliação em seu sentido constitutivo. E esta contrapartida deve partir de todos, profissionais da educação, pais, alunos e o poder público, no sentido de reconstruir a escola pública.

## **CAPÍTULO 3**

### **ENTENDENDO A LÓGICA DOS CICLOS**

De acordo com Freitas (2003) a lógica dos ciclos de formação e desenvolvimento humano busca romper com o sistema de seriação adotando novas formas de organização para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento da criança e em suas vivências. Krug (2001) assim define os ciclos,

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância( 6 a 8 anos); pré-adolescência ( 9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente (KRUG, 2001, p. 17).

Dalben, 2000, relata a diferenciação na organização do sistema seriado e do sistema em ciclos na Escola Plural:

Na organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimilá-los. A Escola Plural traz uma nova organização baseada em três ciclos: 1º Ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º Ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade. (...) O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. (Apud FREITAS, 2003, p. 52-53).

A proposta de organização escolar trazida pelos ciclos de desenvolvimento humano é claramente uma tentativa de rompimento com uma forma de organização, ou “lógica” escolar como os autores colocam já consolidada historicamente. Sabemos que qualquer tentativa de mudar algo que comumente acontece, pode causar certa estranheza, por isso a implantação dos ciclos nas escolas encontrou e encontra tanta dificuldade, justamente por estar contrariando uma “lógica” historicamente consolidada e instituída.

A concepção de organização escolar considerando as fases de desenvolvimento da criança proposta pelos ciclos de desenvolvimento humano é bastante interessante e viável, e também é defendida por Freitas (2003) com algumas contribuições no sentido de contrariar esta lógica de exclusão e submissão da escola seriada.

Freitas (2003) entende que o processo de formação do aluno na concepção dos ciclos pode ser melhorado se for baseado no modelo de sistematização e redefinição da escola proposto por Pistrak(1924), pedagogo russo que sistematizou a nova escola russa sob impacto das transformações sociais da Revolução Russa de 1918.

Freitas (2003) destaca dois princípios fundamentais proposto por Pistrak(1924) a serem incorporados na concepção de ciclos de desenvolvimento humano: o primeiro está relacionado à formação do aluno preparado e engajado a superar as contradições existentes na sua realidade atual e para isso “os ciclos devem planejar suas vivências sociais com forte vínculo com a realidade social”; o segundo retrata que o avanço da proposta dos ciclos passa pela capacidade de auto organização do próprio estudante incentivado pela valorização do trabalho coletivo e da solidariedade, fatores que contribuirão para o desenvolvimento da aprendizagem. Também é destacado a importância da resolução de conflitos existente na escola entre “dominante” (na figura do professor que detém o conhecimento) e “dominado” (na figura do aluno subordinado) como fundamental ao princípio educativo, não significando que o professor deva perder sua autoridade pedagógica. Assim os ciclos de desenvolvimento humano estariam contribuindo para a formação da autonomia e auto-organização dos estudantes.

Inclusive a avaliação é entendida no contexto das relações conflituosas que acontecem na escola.

A questão da avaliação (e da reprovação) tem de ser colocada no contexto das “relações” que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade. A escola não é uma coisa, é uma relação (Shulgin, 1924; Pistrak, 1924). Não é apenas um local, mas um local em que se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, especialistas, pais etc. Essas relações é que devem ser nosso foco, e não apenas as consequências delas (a reprovação etc.). (FREITAS, 2003 p. 63).

Portanto, assim como Freitas (2003), entendemos que a proposta dos ciclos é viável e o seu sucesso representaria uma mudança muito importante no processo de ensino e aprendizagem escolar, desde que devidamente reformulada como foi descrita nos parágrafos anteriores, e que todos compreendam da mesma forma qual o objetivo dos ciclos de desenvolvimento humano e que busquem superar as contradições e os problemas decorrentes do sistema seriado e de suas lógicas construídas culturalmente e socialmente.

Sobre isto, Sousa e Alavarse (2003) destacam que a implantação da organização do ensino em ciclos, supondo a ideia de progressão do aluno em sua trajetória escolar, provoca um confronto com essa lógica dominante na escola, suscitando questionamentos como: Queremos a democratização da escola? Acreditamos que a escola deva servir a todos e que todos tenham direito ao acesso e permanência? Acreditamos na condição de educabilidade do ser humano, ou seja, na possibilidade de todos se desenvolverem, respeitando-se a singularidade de cada um e suas características socioculturais?

O desafio da proposta de ciclos é justamente esse, pensar numa forma de organização muito diferente da que tradicionalmente conhecemos. A democratização do ensino entendida por Sousa e Alavarse (2003) é vista em termos qualitativos possibilitando que alunos e professores vivenciem um processo de conhecimento emancipatório, sem desconsiderar as contradições.

Ou seja, a implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno, enquanto sujeito da ação, esta continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo entre si. (SOUSA E ALAVARSE, 2003, p. 89).

Para Sousa e Alavarse (2003) a escola tem que ter o compromisso com a inclusão escolar e social de todos, entendendo que nem todos têm as mesmas condições de assimilar um conhecimento, nos mesmos tempos e nas mesmas condições preestabelecidas. Assim, nesta nova concepção de escola, a avaliação surge com uma nova finalidade, a de promover o desenvolvimento humano e social do indivíduo.

## **CAPÍTULO 4**

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Neste capítulo foi realizada uma análise da avaliação da aprendizagem em educação física na proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano. Para esta análise procuramos nos basear em alguns referenciais teóricos que discutem o processo avaliativo em educação física, estabelecendo um diálogo com algumas dissertações e teses sobre a avaliação da aprendizagem. Fizemos um levantamento da produção de conhecimentos no Banco de Teses da CAPES com a temática sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar, delimitado por um período que corresponde ao início da implantação dos Ciclos em Goiânia, 1998 até 2011. Analisamos dezenove resumos de teses e dissertações que estão diretamente relacionados ao tema da nossa pesquisa com a intenção de identificarmos o que estes estudos têm mostrado e discutido sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Também recorreremos à análise de documentos editados pela Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, artigos e livros que discutem a proposta avaliativa da educação física em ciclos de formação e desenvolvimento humano. A pesquisa tem a intenção de discutir a produção de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem em educação física na proposta de ciclos e estabelecer um diálogo sobre o que a Rede Municipal de Ensino de Goiânia que se organiza em ciclos propõe com relação à avaliação da aprendizagem em educação física.

A concepção de organização escolar proposta pelos ciclos de formação e desenvolvimento humano implica em mudanças na lógica da estrutura escolar, baseadas na ressignificação dos procedimentos avaliativos, considerados de fundamental importância para o redirecionamento da prática escolar e do processo educativo.

Para Correia (2004, p.31) a organização escolar em ciclos de formação traz mudanças nas noções de tempo e de espaço para a aprendizagem dos educandos, propondo uma estrutura cujo enfoque principal seja a modificação no processo avaliativo, extinguindo a lógica da repetência, dando prioridade aos objetivos educacionais a serem alcançados e não aos conteúdos a serem apreendidos, com ênfase maior na formação do homem enquanto ser social, propondo que os alunos se agrupem por faixa etária ou segundo as etapas do desenvolvimento humano, no sentido de melhor incluir esses alunos no processo educativo escolar.

A obra do Coletivo de Autores (1992) traz uma proposta metodológica para o ensino da educação física na escola baseado no conhecimento da cultura corporal tratando o jogo, o esporte, a ginástica, a dança ou outras formas de atividades corporais como conteúdos. Apontam que nos ciclos “os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”. Esta proposta não propõe a organização por etapas, os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo do conhecimento que esteja sendo tratado.

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista. (...) É organizado de modo a ser compreendido como provisório produzido historicamente e de forma espiralada que vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40).

O primeiro ciclo é o de organização dos dados da realidade e vai da pré-escola até a 3ª série. O segundo ciclo é o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento e vai da 4ª à 6ª série. O terceiro ciclo é o de ampliação da sistematização do conhecimento e vai da 7ª à 8ª série e o quarto e último ciclo proposto é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento e compreende a 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio.

Para o Coletivo de Autores (1992) o tempo pedagogicamente necessário para o aluno aprender têm como eixo principal os ciclos de organização do pensamento do aluno onde o ensino e a aprendizagem tem como referência básica o ritmo particular de cada aluno. Discutem a avaliação da aprendizagem em educação física norteados por três questionamentos: 1º “Que significado esse processo tem assumido,

predominantemente, e a que concepção de escolarização e Educação Física o modelo atual responde?"; 2º "Em que condições objetivas concretas vêm se dando a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas brasileiras?"; 3º "Que novas referências buscamos para conduzir metodologicamente a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física escolar?";

O significado da avaliação do processo de aprendizagem em Educação Física apresenta limitações porque é baseado em paradigmas tradicionais que se utilizam de métodos e testes com fins classificatórios e seletivos.

A partir de dados obtidos da observação sistemática das aulas de Educação Física verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola, quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da "presença" em aula, sendo este o único critério de aprovação e reprovação, ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, "destrezas motoras", "qualidades físicas", ou, simplesmente, não é realizada. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 98-99).

Esse entendimento sobre a avaliação da aprendizagem deixa claro a que concepção de escola e Educação Física o atual modelo responde. Para o Coletivo de Autores (1992), além de apontar o caráter formal e informal da avaliação, evidencia o papel que esta avaliação tem assumido na escola, selecionando, classificando ou eliminando o aluno, contribuindo para que a educação capitalista cumpra sua função de reproduzir a desigualdade.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) os procedimentos da avaliação da aprendizagem em Educação Física caracterizados em seu projeto pedagógico tem seguido uma orientação proveniente do sistema esportivo, "determinando as condições organizacionais das escolas, às quais condicionam a prática pedagógica da Educação Física, dando-lhe um significado, uma finalidade, um conteúdo e uma forma".

"O significado é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A finalidade é a seleção. O conteúdo é aquele advindo do esporte, e a forma são os testes esportivo-motores". (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 101).

Na perspectiva do Coletivo de Autores (1992) “a Educação Física é compreendida como uma disciplina do currículo, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem”. Nesta obra os autores expõem uma proposta de avaliação da aprendizagem em educação física, baseada nos ciclos de formação e desenvolvimento humano na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico-superadora. Alguns aspectos são destacados e os analisaremos a partir de agora.

Sobre o projeto histórico, os autores destacam que os objetivos da avaliação devem estar mencionados e articulados a um projeto político-pedagógico claramente definido. A proposta avaliativa do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física deve levar em consideração elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades. Deve-se buscar superar práticas mecânicas por práticas produtivo-criativas e reiterativas.

As práticas avaliativas e reiterativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante de identificação de conflitos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo coletivo dos alunos e as orientações do professor. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 104).

O Coletivo de Autores (1992) também destaca que deve ser considerado o “tempo pedagogicamente necessário para que a aprendizagem se efetive”, determinando um número de aulas para tratar de uma problematização de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma. Os procedimentos avaliativos devem possibilitar uma leitura crítica da sociedade, ampliando e aprofundando a compreensão dessa realidade. Deve-se reconsiderar os princípios baseados no rendimento, privilegiando os princípios baseados na ludicidade e criatividade.

No processo de ressignificação dos procedimentos avaliativos, o Coletivo de Autores (1992) apontam para a busca da qualidade, reinterpretação e redefinição de valores e normas do processo de aprendizagem do aluno. Isto levaria à implicações metodológicas no fazer coletivo, nos conteúdos e metodologias de ensino, nos critérios avaliativos, nos níveis de desenvolvimento dos alunos e na superação da simples verificação apontada por Luckesi (1995), para realmente avaliar, não desconsiderando as diferenças individuais de aprendizagem. Nesse sentido, “a avaliação deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos”.

De acordo com os registros editados pela Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia (SME,2004) a organização em ciclos de formação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia teve início em 1998 no ensino fundamental, baseados no *Projeto Escola para o Século XXI* que propõe o comprometimento com uma educação vinculada à cidadania e a uma escola de qualidade. O projeto inicial previa a implantação de quatro ciclos, fazendo correspondência ao sistema seriado: ciclo I alfabetização, 1ª e 2ª séries; ciclo II 3ª e 4ª séries; ciclo III 5ª e 6ª; e ciclo IV 7ª e 8ª séries. No mesmo ano, o ciclo I foi implantado em todas as escolas e o ciclo II em 40 escolas que faziam parte do *Projeto Escola Para o Século XXI*, que de forma gradativa se estenderia nos anos de 1999 e 2000. Em 1999 mesmo, os ciclos foram alterados para apenas três, devido a algumas alterações estruturais, como a inclusão da 5ª serie no ciclo II. Com isso, através de uma resolução do Conselho Municipal de Educação (CME), parecer n. 009/2000, foi aprovado a nova formação de quatro para três ciclos, com duração de três anos cada um, num total de nove anos. Os alunos foram agrupados por fases de desenvolvimento, obedecendo a seguinte lógica: Ciclo da infância, agrupando alunos dos 6 aos 8 anos; Ciclo da pré-adolescência, agrupando alunos dos 9 aos 11 anos e o Ciclo da adolescência que agrupa alunos dos 12 aos 14 anos. A justificativa para a organização em ciclos é de que os alunos que integram cada um destes ciclos possam compartilhar momentos semelhantes de suas vidas, como interesses por certos tipos de brincadeiras, jogos, curiosidades, entre outros.

A concepção de educação é compreendida da seguinte forma pela SME de Goiânia:

Parte-se da compreensão de que a educação tem como função social, por meio do acesso crítico dos educandos ao conjunto de conhecimentos construídos historicamente e da relação dialógica no espaço escolar, contribuir para a construção de uma sociedade democrática na qual os sujeitos venham, por meio da luta política, conquistar efetivamente o acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam estes culturais ou materiais. É nesse sentido que se coloca o papel da educação no processo de inclusão social de todos os educandos, disponibilizando à maior parcela possível da população tudo aquilo que as outras gerações produziram: os saberes, os valores e tudo que compõe a cultura. (SME, 2004, p.28).

Ainda de acordo com os registros da SME (2004) a concepção de educação defendida aponta para uma educação democrática e humanizadora, buscando a

superação das desigualdades socioeconômicas e outras diferenças de origem étnicas, sexuais, de gênero ou até mesmo geográfica. Propõe a formação de sujeitos na sua globalidade, “considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, dentre outras”. É uma concepção de educação vinculada a um projeto de transformação social e resistência, assim como propõe Freitas (2003):

Os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor, com a tarefa de formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e os objetos. (FREITAS, 2003, p. 67).

Sobre a concepção de escola, baseado no *Projeto Escola para o Século XXI*, a SME (1999) diz que a escola deve redimensionar seu papel e estabelecer o “tipo” de aluno que deseja formar, e isso exige sua reestruturação curricular. Ela deve ser o local em que todas as dimensões do ser humano possam ser desenvolvidas, estruturando e ressignificando seu currículo e seu processo de ensino-aprendizagem de forma a abranger toda comunidade e a família, tendo o professor como peça fundamental para que o processo de transformação se efetive.

A SME (1999) propõe o currículo integrado no lugar do currículo seriado. Essa forma de currículo atende a uma perspectiva que considere as dimensões filosóficas, sócio antropológicas e psicopedagógicas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma reflexão da educação voltada para a formação da cidadania, favorecendo a aquisição do saber sistematizado e o alcance dos objetivos, das ações didático-metodológicas, da organização do tempo e espaço escolar, do processo avaliativo e da relação professor/aluno.

Nesse sentido, o ensino fundamental da Rede Municipal de Goiânia adotou uma estrutura em ciclos baseando seus objetivos gerais nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar os conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade com relação a sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (MEC apud SME, 1999, p. 39).

A SME (2004) também destaca a importância da concepção de currículo para a construção dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. “Uma proposta curricular é expressão, não só de concepções educacionais, mas de concepções políticas, sociais e culturais, dentre outras, que conseqüentemente, vão orientar a prática pedagógica”. Nesse sentido, a concepção de currículo defendida pela SME (2004) propõe uma educação inclusiva, buscando a emancipação e desenvolvimento integral dos sujeitos (educandos) que devem ser os orientadores de toda a ação pedagógica.

Sendo assim, um currículo ou proposta curricular, deve objetivar ações que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões (...). Portanto, não há lugar para as prescrições, os modelos ou as listagens de conteúdos pré-estabelecidos a serem trabalhados em cada componente curricular. Ao contrário, o que se

pretende é a superação dessa visão restrita e fragmentada de conhecimento a ser transmitido. (SME, 2004, p. 50).

Sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, a SME (2004) entende que o processo avaliativo não acontece separado das demais práticas educativas escolares. As práticas avaliativas devem se basear

no respeito aos tempos de desenvolvimento humano e incentivo a um espírito questionador, propositivo e solidário. (...) O educando deve ser avaliado não apenas pelo simples acúmulo de conteúdos que teve ou deixou de ter. Ele deve ser avaliado em todos os aspectos que compõem a formação humana. (SME, 2002).

Portanto, a avaliação proposta pela SME (2004) de Goiânia entende que ela deve ser diagnóstica investigativa, processual, dinâmica, qualitativa, contínua e descritiva. Segundo a SME (2004), o registro descritivo garante dados qualitativos da avaliação que os números não dão conta e apresentam detalhes significativos da formação do educando, oportunizando ao coletivo condições de implementar ações alternativas, visando superar dificuldades ou limites apresentados.

O registro descritivo do processo avaliativo nas escolas da Rede Municipal de Goiânia é realizado trimestralmente “com o objetivo de romper com os tempos tradicionais e ampliar o foco de análise da trajetória do desenvolvimento e da aprendizagem do educando, bem como da dinamização das ações pedagógicas”. (SME, 2004, p. 64).

No entanto, é importante destacar que a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano não trabalha com a ideia de reprovação. A aprendizagem deve ser viabilizada pelas diversas ações pedagógicas planejadas pelo coletivo de professores de cada ciclo, respeitando os ritmos de cada um.

Na análise de Correia (2004, p. 49), a proposta de avaliação da SME foi pautada na experiência da Escola Plural de Belo Horizonte, para depois tomar seu contorno próprio, de acordo com a realidade local. Assim, foi sugerido que a avaliação assumisse a função de orientar a ação pedagógica, desde o projeto político educacional ou projeto curricular até a intervenção do educador no processo de formação da identidade, dos valores e ética dos educandos.

Segundo Correia (2004), em suas considerações sobre a implantação dos ciclos de formação na SME, estudos realizados sobre o *Projeto Escola para o Século XXI*, mostraram que as ações propostas no decorrer de sua implementação não se concretizaram como o previsto pela SME.

Segundo Silva (2000, Apud Correia, 2004, p. 52), “por mais bem-intencionados e formulados, os projetos falham ao entrar em contato com a realidade das escolas, porque são implantados com base em construções teóricas, desconsiderando o cotidiano do grupo”.

Correia (2004) também destaca a impressão de Silva (2000) sobre o *Projeto Escola para o Século XXI*. Para Silva (2000 Apud Correia, 2004) a impressão que fica é que o projeto nasceu dos interesses das pessoas que formavam a estrutura administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e que possuíam uma avaliação a respeito das escolas e do ensino nela desenvolvido e que não houve uma discussão mais aprofundada com os docentes, profissionais da escola e comunidade que direcionassem para a construção do projeto. Nesse sentido, a elaboração de um projeto alheio ao contexto escolar é incapaz de interferir efetivamente no redimensionamento da prática pedagógica.

Como nosso estudo tem a intenção de promover um discurso teórico sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física na proposta de ciclos e estabelecer um diálogo sobre o que a Rede Municipal de Ensino de Goiânia que se organiza em ciclos propõe com relação à avaliação da aprendizagem em educação física, fizemos uma pesquisa no Banco de Teses da CAPES com o objetivo de analisar algumas teses e dissertações com a temática sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar, delimitado por um período que corresponde ao início da implantação dos ciclos em Goiânia, 1998 até 2011.

De acordo com os trabalhos analisados, percebemos que ainda existe uma confusão com relação aos entendimentos relativos aos procedimentos avaliativos, principalmente com relação à definição dos critérios e dos instrumentos de avaliação. Constatamos que a avaliação tem se pautado na maioria dos casos por meio da participação e observação, prevalecendo a análise de resultados de aprendizagens de conteúdos técnicos, habilidades e destrezas motoras, não considerando outras dimensões da totalidade humana como atitudes e valores, conceitos, aspectos afetivos e sociais. A

avaliação ainda é utilizada como forma de classificação, seleção e exclusão dos alunos da escola, as práticas avaliativas da disciplina de Educação Física na escola parecem ser realizadas apenas para cumprir normas, sem planejamento e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais predefinidos. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 98), essa ênfase em critérios com fins classificatórios e seletivos tem servido para confundir e ocultar importantes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola, consolidando, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora. E sobre as práticas avaliativas, o Coletivo de Autores (1992) afirma que é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve estar relacionada ao projeto pedagógico da escola e determinado pelo processo de trabalho pedagógico que é inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz. E sem o reconhecimento dessas inter-relações dialéticas (seleção, retenção, eliminação, acesso ao conhecimento, distinção entre teoria e prática em função das atribuições no processo de trabalho, etc.) torna-se muito difícil compreender a avaliação como elemento metodológico complexo que compõe a prática pedagógica cotidiana.

Com relação à avaliação da aprendizagem em Educação Física na proposta de Ciclos de formação e desenvolvimento humano, decidimos por realizar uma análise mais detalhada do estudo de Correia (2004), justamente pela intenção de poder relacioná-lo com a proposta de Ciclos de escolarização da Rede Municipal de Goiânia.

O estudo de Correia (2004) discute a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente à reestruturação do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia em ciclos de formação do desenvolvimento humano.

Segundo Correia (2004, p. 66) a Educação Física no contexto curricular da proposta de ciclos de formação da SME, é considerada como uma prática social, devendo repensar seu vínculo ao projeto político-pedagógico da escola, pois sua função pode promover, dentre outras, um caráter formativo de amplo impacto sociocultural, devendo ainda “preservar, manter e aprofundar sua especificidade, sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia nesse espaço privilegiado para apreensão de saberes mais elaborados, que é a escola” (SME, 1998, p. 98 Apud CORREIA, 2004, p. 66).

De acordo com os registros mais recentes da proposta da SME (2004) e com a análise de Correia (2004), a disciplina de Educação Física deve utilizar a expressão corporal como linguagem, através das danças, dos jogos, da ginástica, dos esportes, das lutas e das brincadeiras. Esses conhecimentos advindos da Cultura Corporal devem ser apropriados pelo aluno através da metodologia e de recurso próprios desta disciplina, o que pode ser confirmado pelo Coletivo de Autores (1992).

A Cultura busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismos, contorcionismo, mimica, e outros, que podem ser identificados, como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Segundo Correia (2004) os objetivos propostos pela SME para a Educação Física sugerem que o professor dessa disciplina deve estar atento ao movimento do seu conteúdo, aprofundando seus conhecimentos com sentidos e significados históricos. Com esse pensamento, a SME direcionou o que entende ser conveniente para a prática pedagógica do professor de Educação Física, considerando a abordagem que reflete sobre a cultura corporal como eixo norteador do projeto pedagógico. Assim, respeitando as especificidades da temporalidade de ensino-aprendizagem dos educandos, os objetivos propostos pela SME, visando flexibilizar os conteúdos de acordo com cada ciclo, são definidos assim para a Educação Física, segundo Correia, 2004, p. 68.

#### CICLO I

- Explorar diferentes possibilidades de trabalhos individuais e em grupo; sejam através da ginástica, jogos, lutas e danças;
- Interpretar, livremente, ritmos e expressões;
- Reconhecer propriedades dos materiais do meio ambiente natural e do construído pelo homem;
- Reconhecer jogos tradicionais e danças folclóricas regionais (SME, 2001, p. 36, Apud Correia, 2004, p. 69).

#### CICLO II

- Interpretar os conteúdos de Educação Física (a sua construção histórica) e a sociedade;
- Participar da construção de projetos individuais x coletivos, tendo em vista a relação com os conteúdos da cultura corporal;

- Proporcionar vivências em atividades de cultura regional seja elas: folclóricas, esportivas, jogos e brincadeiras tradicionais;
- Compreender o corpo humano como um todo integrado e a saúde como bem-estar físico, social e psíquico do indivíduo (SME, 2001, p. 38, Apud Correia, 2004, p. 69).

### CICLO III

- Ampliar as referências conceituais de seu pensamento com relação aos conteúdos da cultura corporal;
- Utilizar sua imaginação para atingir sua expressão discursiva;
- Compreender a organização técnico-tática de jogo e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos;
- Vivenciar os jogos cujos conteúdos impliquem na decisão de níveis de sucesso;
- Exercitar a avaliação individual e de grupo para jogar bem, tanto técnica quanto taticamente;
- Compreender o jogo que necessita de treinamentos, para que possa fazer reflexões para entendê-lo como um processo científico de preparação de determinadas atividades da cultura corporal (SME, 2001, p. 45, Apud CORREIA, 2004, p. 69).

A análise do estudo de Correia (2004) revelou que os professores de Educação Física tiveram uma boa aceitação à proposta de ciclos, explicado pela organização das turmas por faixas etárias ou por fases do desenvolvimento humano, devido aos interesses serem mais ou menos parecidos. No entanto, não ocorre uma progressão coerente e necessária para a apreensão dos conhecimentos e desenvolvimento dos alunos. Eles são privados de vivenciarem outras manifestações da cultura corporal, devido à repetição de conteúdos. Também identificamos o domínio ou conhecimento maior de determinados conteúdos em detrimento à outros que o professor não “domine” como outro fator que explique e contribua para esta repetição de conteúdos nos ciclos. Portanto, para Correia (2004), ainda que os objetivos visem flexibilizar os conteúdos de acordo com cada ciclo, questiona-se a necessidade de sequenciação e diferenciação progressiva no planejamento curricular referente aos três anos de duração de cada ciclo.

Com relação à avaliação da aprendizagem em Educação Física, Correia (2004) entende as práticas avaliativas como parte integrante do processo educativo que devem ser um instrumento orientador e não seletivo, valorizando a ludicidade e a criatividade e não o estímulo à busca de talentos esportivos.

Baseado no que verificamos no estudo de Correia (2004), e o que entende Freitas (2003) sobre a avaliação da aprendizagem, entendemos que a avaliação requer cuidados especiais. Freitas (2003) diferencia a avaliação formal, como aquela que é

obtida por meio de notas e trabalhos, da avaliação informal como sendo aquela pautada por juízos construídos pelos professores referentes aos valores e às atitudes dos alunos. Observamos tanto nas conclusões dos trabalhos pesquisados referentes à avaliação da aprendizagem em Educação Física como na análise de Correia (2004), que os professores de Educação Física tendem a executar uma avaliação mais informal do que formal, na medida em que avaliam a observação do interesse e da participação do aluno, não sendo possível identificar os critérios adotados, o que representa a informalidade da avaliação. De acordo com Freitas (2003) a avaliação informal supõe juízos construídos pelo professor a partir de critérios de avaliação claramente estabelecidos, envolvendo um cuidadoso e progressivo acompanhamento do aluno. Dessa forma, como também mostrou o trabalho de Correia (2004), as dificuldades dos professores de Educação Física sobre o entendimento e as dificuldades relacionado à avaliação da aprendizagem nos ciclos de desenvolvimento humano ficam claras na utilização das fichas descritivas de avaliação.

Assim, baseado no entendimento de Freitas (2003) e outros autores que consideram a categoria avaliação como um elemento fundamental para a ressignificação do ensino através dos ciclos de desenvolvimento humano, além do aprimoramento dos procedimentos avaliativos, eles devem estar claramente articulados aos objetivos e ao projeto político-pedagógico da escola. Pois de acordo com Sousa e Alavarse (2003) o sucesso dessas transformações representa o início da construção de uma escola de qualidade para todos, provocando uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi analisar teoricamente a avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação e desenvolvimento humano e sua relação com a disciplina de Educação Física escolar. Tivemos a intenção de discutir concepções e práticas da avaliação escolar na organização em ciclos de escolarização, que surgiram para romper com a organização seriada e anual, transformando a cultura classificatória e seletiva dominante no sistema escolar hoje. No entanto, percebemos nos discursos teóricos produzidos sobre a avaliação da aprendizagem que é de fundamental importância iniciarmos a construção de um novo significado da avaliação escolar, redimensionando o processo educacional.

Como toda transformação causa estranheza de início, é preciso construir coletivamente um compromisso com uma prática que promova um ensino de qualidade para todos, provocando um confronto com essa lógica dominante na escola.

No entendimento de Sousa e Alavarse (2003, p. 90) para que a implantação dos ciclos de escolarização não se configure como mera extinção de repetência e sirva apenas à regularização de fluxo escolar é necessário que sejam garantidas condições para a aprendizagem escolar e a vivência da avaliação em seu sentido constitutivo. Essas condições, entre outros fatores, implicam no acompanhamento e avaliação dos alunos, individual e coletivamente, recursos de trabalho compatíveis e espaços que favoreçam aos profissionais da escola, alunos e pais, uma reflexão coletiva e a construção de novas propostas e respostas, capazes de garantir que uma medida tão valiosa para a democratização do ensino não se traduza em descompromisso do poder público com o processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, é imprescindível que se articule ao debate sobre a reorganização do ensino a análise do papel e função que vêm sendo desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à reconstrução da escola pública.

Para Freitas (2003) os ciclos abrem possibilidades importantes de luta e resistência, desde que sejam reveladas e compreendidas as lógicas existentes na escola e nos preparemos para enfrentá-las em articulação com os pais e alunos. Outro aspecto importante ressaltado por Freitas (2003) é que reter os alunos dentro da escola, independente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade aos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida erradamente pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo, entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação, já mencionado neste estudo. Segundo Freitas (2003) no sistema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento adequado, expondo claramente a lógica da exclusão.

Diante do que foi discutido sobre a avaliação da aprendizagem, podemos dizer baseado na análise dos trabalhos e diálogo com os autores, que a atual prática da avaliação escolar, na qual se insere a avaliação da aprendizagem em Educação Física nos ciclos de escolarização e desenvolvimento humano de Goiânia, não viabiliza um processo de democratização do ensino. Como afirma Correia (2004), de um modo geral a Educação Física não apresentou perspectivas críticas e ressignificativas, valendo-se da informalidade e critérios mal definidos, baseando-se em conteúdos esportivos, distanciando-se do debate sobre a concepção de Educação Física e até mesmo sobre a proposta de organização escolar em ciclos. Como afirma o Coletivo de Autores (1992, p. 103), “o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola”. Se não for nestas condições ela não estaria cumprindo com seu papel, pelo contrário, estaria confirmando seu caráter classificatório e excludente.

No sentido de encaminhar uma proposta avaliativa que contribua com a qualidade e democratização do ensino, Luckesi (1995, p. 81) propõe uma avaliação no sentido de modificar sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos

alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Para que esta avaliação seja possível Luckesi (1995) afirma que “é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica crítica”. Ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, possibilitando que o educando se aproprie criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo de produção capitalista.

Luckesi (1995) também discute a forma de avaliação predominante nas escolas brasileiras, afirmando que elas realizam verificação e não avaliação. Segundo ele, o modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar através da verificação, faz da aprendizagem uma “coisa” e não um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é o ponto de chegada, mas um momento para parar e observar se a caminhada está correndo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, afirma que a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja. Assim é proposto que a avaliação seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e o desenvolvimento do educando.

Portanto, de uma forma geral, Freitas (2003, p.67, 68) defende os ciclos como instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais, contrapondo-se às relações sociais vigentes. Para ele, os ciclos formação e desenvolvimento humano devem ser vistos como instrumentos de resistência que estão num jogo contra a lógica da escola, a lógica da avaliação e a lógica em desenvolvimento, assim, professores, pais e estudantes devem compreender adequadamente sua função e deixar de vê-los de um ângulo exclusivamente metodológico e pedagógico. Devem vê-los como instância política de resistência à escola convencional e que junto aos movimentos sociais avançados irá ajudar a conformar uma nova sociedade, na qual homens não explorem homens.

Assim, no nosso entendimento a avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar nos ciclos de escolarização e desenvolvimento humano deve se basear em uma

concepção de educação crítica e inclusiva, e para isso, o professor precisa compreender essa realidade conflituosa na qual ele, alunos e escola se inserem com a intenção de transformá-la.

Com a análise do estudo de Correia (2004) pudemos perceber que a avaliação da aprendizagem na Rede Municipal de Goiânia se apresenta de forma crítica nos documentos oficiais, mas na prática não acontece da mesma forma. Entendemos que a proposta de ciclos traz avanços consideráveis por preocupar-se com a formação integral do aluno, propor uma ressignificação dos processos avaliativos e do ensino centralizado no aluno e não nos conteúdos escolares, possibilitando a alteração dos tempos e espaços escolares baseados em suas vivências e desenvolvimento. Porém, não podemos considerá-los como uma solução que resolverá todos os problemas relacionados à aprendizagem escolar. A proposta de avaliação dos ciclos escolares de uma forma geral, não somente em Educação Física, ainda necessita de muita discussão e transformação no sentido de possibilitar uma educação democrática e de qualidade. Por isso, estudos que discutem a avaliação da aprendizagem na escola são de grande importância para contribuir para a prática pedagógica dos professores e no caso aqui, para a Educação Física escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTORES, Coletivo de. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção magistério 2º grau. Serie formação do professor.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 44 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007. 116 p.

CORREIA, Elizete Silva Resende. **Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na educação física**. 2004. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Católica de Goiás. Goiânia. Goiânia, Goiás: 2004.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo. Papiros, 1995.

\_\_\_\_\_. Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar- 2ª edição**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA, Sandra M. Zakia L. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003. Serie avaliação: construindo o campo e a crítica/ Luís Carlos de Freitas (org.)

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **A Avaliação na Escola Pública Municipal em Goiânia: Um Olhar a Partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano**, 2002.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Ações e Concepções: 2001-2004**. Goiânia, GO. 2002a.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **A organização da educação na rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de desenvolvimento Humano**. Goiânia, GO, 2004.

## **ANEXOS**

**Anexo I - Ficha simplificada de análise de dissertações e teses**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

1. Autor (a): **CARLOS ALBERTO FAGGION**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
3. Título: **A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CAXIAS DO SUL.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO.
5. Ano de defesa: 2000
6. Orientador [a]: VICENTE MOLINA NETO
7. Objeto de estudo: **A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Participaram deste estudo dez professores do gênero feminino, e sobre elas recai a descrição e a análise das informações, visando compreender a construção da prática docente do professor de Educação Física. A investigação é de caráter qualitativo, pelo fato do interesse centrar-se na prática do professor de Educação Física do Ensino Médio, no seu local de trabalho, e nas condições que o rodeiam. Assim, a etnografia se constitui na abordagem mais adequada aos propósitos previstos. Optou-se pela entrevista semi-estruturada (1), observação das aulas (2), pelo diário de campo (3) e pela análise de documentos (4), a partir de programas e/ou mapeamentos dos conteúdos do Ensino Médio nas escolas investigadas.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: refletir acerca da prática docente dos professores de educação física do ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Durante muitos anos de prática docente desenvolveram-se aulas dentro de uma determinada perspectiva, cujos conhecimentos tinham sido adquiridos durante a formação inicial e permanente. Devido á satisfação com o desenvolvimento das aulas e, principalmente, com a performance apresentada pelos alunos no decorrer das aulas, resolveu-se buscar respostas na investigação científica para entender o porquê dessa insatisfação.
11. Conclusão principal: O estudo opõe em evidencia uma prática docente na qual as professoras possuem um mapeamento de conteúdos, mas não planejam as aulas. Os objetivos para as aulas não são claros; selecionam preferencialmente os desportos como conteúdos; utilizam apenas o jogo dos desportos como estratégia para o desenvolvimento dos conteúdos; a avaliação é realizada, principalmente, sobre a participação do aluno em aula. Deve-se este fato ao número de turmas e alunos nas escolas, à inadequação do espaço físico, aos materiais insuficientes e às dificuldades de manter uma formação permanente adequada.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

1. Autor (a): Maria Virginia Hartmann
2. Nível: Dissertação de mestrado
3. Título: Práticas avaliativas em educação física: percepção de alunos e professores do ensino médio e fundamental. 01/12/2000.
4. Instituição onde foi defendida: Universidade de Passo Fundo
5. Ano de defesa: 01/12/2000.
6. Orientador (a): Péricles Saremba Vieira
7. Objeto de estudo: Avaliação em educação física
8. Tipo de metodologia e/ou procedimentos metodológicos: Utilizou como instrumento de pesquisa, entrevistas com alunos e professores. A amostra para a pesquisa foi selecionada de forma aleatória e era composta de dezesseis professores e dez escolas, sendo catorze professores da rede estadual de ensino e dois da rede municipal. Contou, ainda, com sessenta crianças dessas escolas, perfazendo um total de quatrocentos e setenta alunos entrevistadas informalmente.
9. Objetivo geral e/ou específicos: Verificar os problemas relacionados com as praticas avaliativas em educação física.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Verificar como vem se constituindo as praticas avaliativas em educação física nas escolas estaduais e municipais. Como vem se constituindo essas práticas avaliativas?
11. Conclusão principal: Os resultados apontam que as práticas avaliativas da disciplina de Educação Física, tanto nas escolas estaduais como nas municipais, parecem ser realizadas apenas para cumprir normas, sem planejamento e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais predefinidos, espelhando as contradições e confusões inerentes às modalidades de avaliação por parte dos profissionais da área. Os profissionais demonstraram o precário entendimento do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

1. Autor (a): SANDRA APARECIDA BRATIFISCHE
  2. Nível: Dissertação de mestrado
  3. Título: AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONCEITOS E DESAFIOS.
  4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO FÍSICA.
  5. Ano de defesa: **01/09/2003**
  6. Orientador (a): WAGNER WEY MOREIRA
  7. Objeto de estudo: processo avaliativo na Educação física escolar.
  8. Tipo de metodologia e/ou procedimentos metodológico: Pesquisa qualitativa, realizada em nove escolas, com 27 professores. Partiu de referenciais bibliográficos sobre avaliação, de forma geral, e em Educação física. O instrumento utilizado foi à entrevista com questões abertas, explanadas pelos professores, de acordo com suas praticas e experiências.
  9. Objetivo geral e/ou específicos: Analisar o processo avaliativo nos contextos da educação e, mais especificamente, na Educação física escolar, procurando um entendimento entre os diferentes saberes que propiciam diferentes fazeres.
  10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Como avaliar o domínio afetivo, cognitivo, sociabilidade, destreza, se cada aluno é único e vem à escola com sua estória de vida e suas particularidades?
  11. Conclusão principal: Concluiu-se que existem muitas duvidas em relação aos valores que permeiam a avaliação em Educação física, entre eles a angustia por parte dos professores das escolas estaduais e municipais ao atribuir menções suficiente e insuficiente aos seus alunos, insegurança por parte dos professores sobre o quê e como avaliar o seu aluno, e a análise do quesito “participação”, presente na maioria dos relatos, e apontado como o principal fator a ser avaliado nas aulas de Educação física, não deixando bem claro, o que essa “participação” implica. Com isso, procurou-se um entendimento entre o saber e o fazer, comparados às abordagens teóricas, visando fortalecer essa relação para que se estabeleçam situações de desafio, de criatividade, que gerem avaliações produtivas, significativas, prazerosas e estimulem a responsabilidade coletiva.
- Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

1. Autor (a): **Juçara Maciel Mauad.**
2. Nível: Dissertação de mestrado
3. Título: **Avaliação em Educação Física Escolar: Relato de uma Experiência.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA
5. Ano de defesa: 2003
6. Orientador (a): JOCIMAR DAOLIO
7. Objeto de estudo: Avaliação do processo de ensino aprendizagem na educação física escolar.
8. Tipo de metodologia e/ou procedimentos metodológico: foi realizada uma retomada histórica da avaliação na escola, pois se fez necessário compreender quais foram as linhas teóricas que embasaram os processos de avaliação na educação física. Após essa discussão, foi realizado um levantamento dos processos de avaliação empregados na educação física, desde sua implementação no país até os dias de hoje, relacionando-os com as linhas estudadas anteriormente. Depois desse estudo, foram analisadas quatro obras contemporâneas de educação física sob a ótica da avaliação, ou seja, de que modo essas obras tratavam essa questão na escola, e em quais linhas pedagógicas estavam embasadas. Com essas relações, escolheram uma destas obras para nortear o trabalho de campo, que foi constituído de um relato de quatorze aulas, numa escola de Campinas, para uma classe de terceira série do ensino fundamental.
9. Objetivo geral e/ou específicos: discutir a avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação física escolar.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: A pesquisa faz uma análise e discute como se construiu o processo de avaliação em educação física ao longo da história e também discute as metodologias e linhas teóricas predominantes nos processos avaliativos.
11. Conclusão principal:

O trabalho procurou mostrar que é possível abordar a avaliação na escola de modo crítico, objetivo e sério. Não pretendeu criar um modelo, mas estudar o tema e mostrar que existem caminhos possíveis para trabalhar a avaliação em educação física.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

2. Autor (a): **MANUEL CARLOS MESQUITA CORREA PEREIRA**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
4. Título: **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE SÃO MARCOS - EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO**
12. Ano de defesa: **01/04/2004**
13. Orientador [a]: **EVANDRO FAUSTINO**
14. Objeto de estudo: **AVALIAÇÃO FORMATIVA**
15. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **NÃO MENCIONADO**
16. Objetivo Geral e/ou Específicos: **NÃO MENCIONADO**
17. Definição do problema e/ou questões norteadoras: **NÃO MENCIONADO**
18. Conclusão principal: **Conforme se pode concluir pelas considerações acima, o trabalho exigiu o uso de teorias interdisciplinares que levassem em conta as circunstâncias históricas, sociológicas, pedagógicas e culturais de momento do processo estudado.**

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

3. Autor (a): **MARIA AUGUSTA GEBARA GORINI**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
5. Título: **Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em Educação Física.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO
19. Ano de defesa: **01/02/2004**
20. Orientador [a]: NADIA APARECIDA DE SOUZA
21. Objeto de estudo: avaliação da aprendizagem em educação física
22. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa ? pesquisa participante. Os atores que integraram o grupo pesquisado foram os 35 alunos da disciplina de Ginástica Rítmica do 2º ano do Curso de Graduação em Educação Física, da Universidade Estadual de Londrina.
23. Objetivo Geral e/ou Específicos: orientar um novo fazer avaliativo e enunciar alternativas para o profissional da disciplina de Ginástica Rítmica na construção de uma prática avaliativa que, cumprindo sua finalidade educativa, assuma a função de subsidiar os processos de ensino e aprendizagem contribuindo para a formação de um profissional reflexivo.
24. Definição do problema e/ou questões norteadoras: não mencionado
25. Conclusão principal: A avaliação da aprendizagem se efetivou pela proposição e implementação de diferentes ferramentas e pelo uso de seus resultados numa perspectiva diagnóstico-formativa, o que favoreceu que as aprendizagens ocorressem no processo e contribuíssem para que os alunos reagissem mais favoravelmente às situações de avaliação. Assim, promoveu-se as condições para uma reflexão que proporcionou: (a) a identificação e superação das dificuldades encontradas no decorrer do processo de ensino, (b) o acolhimento de uma nova concepção de avaliação ? entendida como informativa e subsidiária do ensinar e do aprender, (c) a apropriação de conhecimentos indispensáveis a formação do futuro educador a atuar com Educação Física nas instituições de ensino, (d) a redução da distância que afasta a teoria da prática, (e) a assunção, pelo aluno, de seu papel de co-responsável pelo curso de suas aprendizagens, dentre outros.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

4. Autor (a): **ELIZETE SILVA RESENDE CORREIA**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
6. Título: **CICLOS DE FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.**
4. Instituição onde foi defendida: **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - EDUCAÇÃO**
26. Ano de defesa: **01/10/2004**
27. Orientador [a]: **MARILIA GOUVEA DE MIRANDA**
28. Objeto de estudo: **organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física**
29. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **Os estudos referentes aos ciclos de formação foram realizados mediante a leitura de documentos editados pela própria Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, de artigos e livros que discutem a proposta e outros que discutem a prática pedagógica no âmbito da Educação Física. Realizou-se uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, dividida em dois momentos: no primeiro, foram entrevistados professores de Educação Física do ciclo II e, no segundo, foram feitas observações, em sala de aula, de um professor.**
30. Objetivo Geral e/ou Específicos: **discutir a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente à reestruturação do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia em ciclos de formação do desenvolvimento humano.**
31. Definição do problema e/ou questões norteadoras: **Partiu-se do conceito de organização do trabalho pedagógico elaborado por Luiz Carlos de Freitas (2002), que o concebe em dois níveis articulados entre si: o nível do projeto político-pedagógico, com os objetivos educacionais escolares, e o projeto pedagógico desenvolvido em sala de aula, a partir das categorias avaliação/objetivos e conteúdo/método. Buscou-se, assim, caracterizar os professores de Educação Física e apreender como eles situam sua disciplina no âmbito da escola organizada em ciclos de formação e, ainda, como se verifica sua prática pedagógica.**
32. Conclusão principal: **Foram observadas diferenças na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Mas, de modo geral, não se verifica uma significativa alteração na prática do professor, havendo uma tendência ao distanciamento da prática pedagógica docente em relação aos princípios da proposta de ciclos de formação.**

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

5. Autor (a): **Vandra Hein Mendes**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
7. Título: **Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA
33. Ano de defesa: **01/12/2005**
34. Orientador [a]: Juarez Vieira do Nascimento
35. Objeto de estudo: Praticas avaliativas em Educação Física
36. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: utilizou-se a metodologia descritiva-interpretativa com abordagem qualitativa dos dados. Os participantes consistiram de professores egressos, docentes formadores e estudantes formandos do curso de Educação Física da UNIOESTE. O instrumento utilizado na coleta dos dados consistiu de entrevista semi-estruturada, com questões abertas em relação às experiências advindas dos ensinos fundamental e médio.
37. Objetivo Geral e/ou Específicos: esta investigação analisou o processo de estruturação das práticas avaliativas implementadas na Educação Física escolar, pelos egressos do curso de Educação Física UNIOESTE.
38. Definição do problema e/ou questões norteadoras: A estruturação da prática pedagógica em Educação Física caracteriza-se como um processo dinâmico permeado por intensas transformações, especificamente as metamorfoses nas práticas avaliativas. Elas se iniciam com as pré-concepções incorporadas ou vivenciadas nas experiências em relação à avaliação nos ensino fundamental e médio. Com a entrada no curso de formação inicial, o indivíduo experimenta um processo de modelação pelo contato com os conteúdos e discussões desenvolvidas nas diversas disciplinas curriculares, modificando ou consolidando suas concepções iniciais. O ingresso no mercado de trabalho e o impacto com a cultura docente já instalada, geram adaptações na sua prática pedagógica, especialmente no processo de avaliação da aprendizagem.
39. Conclusão principal: Verificou-se que os docentes formadores e os professores egressos vivenciaram com maior ênfase a avaliação de desempenho físico e técnico, já os estudantes formandos experimentaram mais a avaliação voltada à participação nas aulas práticas. No que se refere ao período de formação inicial em Educação Física, percebeu-se que a maioria vivenciou avaliações que

privilegiavam identificar a quantidade e o grau de retenção dos conhecimentos teóricos assim como avaliações do desempenho técnico e físico. Na análise das características das práticas avaliativas implementadas na Educação Física Escolar, identificou-se que os professores egressos enfatizavam a análise da participação nas aulas, utilizando a observação, com o objetivo principal de estimular o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Neste sentido, observou-se o fraco impacto da formação inicial no processo de estruturação das práticas avaliativas, já que a experiência profissional advinda da realidade educacional foi mais significativa na consolidação das concepções de avaliação.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

6. Autor (a): **yna Taylor Gomes Escudero**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
8. Título: **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO
40. Ano de defesa: **01/02/2011**
41. Orientador [a]: Marcos Garcia Neira
42. Objeto de estudo: O objeto de análise deste trabalho está restrito às práticas avaliativas de professores de Educação Física que atuam em instituições escolares, cuja proposta por eles desenvolvida alinha-se com a perspectiva cultural do componente.
43. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Empreendemos uma revisão de literatura com o propósito de mapear nosso objeto no âmbito da educação de maneira geral e mais especificamente no âmbito do componente. Realizamos entrevistas com quatro professores, cujo âmbito de atuação compreende os níveis: fundamental e médio da Educação Básica; recolhemos seus relatos de experiência e documentos pedagógicos para análise. As interpretações foram entretidas mediante o confronto com o referencial teórico dos Estudos Culturais com vistas a identificar seus pressupostos principais e, assim, construir uma epistemologia da ação avaliativa.
44. Objetivo Geral e/ou Específicos: objetivou caracterizar o processo de avaliação na perspectiva cultural da Educação Física, investigar as práticas avaliativas desenvolvidas no interior do currículo cultural, descrever seus procedimentos principais e, ainda, desvelar as concepções dos docentes acerca da sua função.
45. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Nos últimos anos, temos visto a reflexão sobre a avaliação intensificar-se, seja para criticar os processos consolidados no sistema educacional brasileiro que vem desencadeando elevadíssimos índices de reprovação e evasão, seja para aperfeiçoá-la por ser considerada indispensável à produção de uma escola de qualidade. A tentativa de aperfeiçoá-la vem acompanhada de políticas públicas e interesses políticos nem sempre declarados, pois, se assim fosse, como justificar o número de crianças excluídas dentro de uma escola inclusiva? No âmbito da Educação Física, para atender as demandas dos diferentes currículos, a avaliação assumiu diferentes faces, interessou-nos saber qual o seu semblante no Currículo Cultural do componente.

46. Conclusão principal: Os dados obtidos permitiram-nos afirmar que a avaliação é compreendida por esses professores como um texto em construção, como uma produção escrita baseada em informações sobre a ação educativa: produções dos alunos, pesquisas realizadas tanto pelos professores como pelos alunos e vivências corporais, distanciando-se do viés classificatório e excludente. Essa escrita se assemelha a uma estrutura provisória que embora apresente desenhos diferentes, para organizá-la, os professores utilizaram recursos pedagógicos semelhantes; referimo-nos às ações de mapear, registrar, pesquisar e decidir pela continuidade ou pela retomada, entretidas pelo diálogo. Essas ações situaram tanto professores quanto alunos como sujeitos que autorganizam-se mediante a interação com diferentes discursos e textos, autproduzindo-se, escrevendo assim as suas próprias histórias, cientes da sua inconclusão. Daí nos permitirmos a associá-la ao conceito de autopoiese (MATURANA e VARELA, 2003). Os professores materializam as aprendizagens dos alunos nessa produção/criação que, sendo parcial e provisória, cada turma desenha do seu jeito; por sua provisoriade, abre possibilidade para novos conhecimentos, para outras indagações para que outras pautas sejam discutidas.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

7. Autor (a): **WAGNER DOS SANTOS**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
9. Título: **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO
47. Ano de defesa: 2005
48. Orientador [a]: PURA LUCIA OLIVER MARTINS
49. Objeto de estudo: Prática pedagógica- avaliação
50. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Para atingir o objetivo proposto, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em quatro momentos: a) Referencial teórico-metodológico: decifrando o pergaminho investigativo; b) O mergulho: a proposta curricular da escola e sua materialidade no cotidiano; c) Avaliação da escola e a avaliação na escola: mergulhando na prática pedagógica da professora de educação física; d) A necessidade de ampliação do estudo: do mergulho à intervenção.
51. Objetivo Geral e/ou Específicos: O estudo objetivou caracterizar, problematizar e intervir na prática pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas.
52. Definição do problema e/ou questões norteadoras: não mencionado
53. Conclusão principal:

Os resultados preliminares evidenciaram que a implementação da proposta pedagógica da escola nasceu das experiências vivenciadas pelos praticantes escolares desde o ano de sua municipalização, buscando solucionar os problemas cotidianos. Quanto ao processo avaliativo, encontramos um avanço significativo principalmente no que se refere ao uso da auto-avaliação criterial e da revisão da avaliação escrita, entendida como elemento diagnóstico de aprendizagem. Os achados dessas fases indicaram que a prática pedagógica da professora, assim como a proposta pedagógica da escola, estava em processo de construção/consolidação e que, naquele momento, seria necessário avançar de um mergulho à intervenção. Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

8. Autor (a): **JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES-JUNIOR**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
10. Título: **AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE FORTALEZA-CE.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO**
54. Ano de defesa: **01/01/2012**
55. Orientador [a]: **NICOLINO TROMPIERI-FILHO**
56. Objeto de estudo: **Avaliação da aprendizagem em Educação Física**
57. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: . O estudo é do tipo quali-quantitativo, de natureza exploratória, a amostra é formada por professores de Educação Física e alunos de ensino médio. Foram aplicados questionários com escalas visando realizar análise fatorial exploratória dos fatores relacionados as práticas avaliativas na disciplina. Os resultados dos professores: foram entrevistados 51 professores de 35 escolas de 5 regionais do município de Fortaleza-CE, sendo a maioria (72,5%) de escola pública e do sexo masculino (64,7%). Tem-se para a escala total do professor precisão  $r=0,83$  e  $e=4,2 \Rightarrow 3,8\%$  de A, foram extraídos 13 fatores sendo os relacionados às práticas avaliativas: sobre o nível de utilização da avaliação do ensino-aprendizagem (KMO = 0,64, teste de esfericidade  $p<0,01$ ) fator 1 – Realiza avaliações somativa e fator 2 – Realiza avaliações formativas; sobre o nível de utilização dos instrumentos de avaliação, (KMO = 0,65, teste de esfericidade  $p<0,01$ ) fator 1 – Provas práticas e teóricas, fator 2 - Registro diário e fator 3 – Auto avaliação do desempenho. Os resultados dos alunos: foram entrevistados 241 alunos de quinze escolas de 5 regionais do município de Fortaleza-CE, sendo a maioria, 88,8%, de escola pública. A maioria (52,3%) dos respondentes era do sexo feminino. Tem-se para a escala total do aluno  $r=0,86$  e  $e=2,0 \Rightarrow 2,4\%$  de A. Foram extraídos 12 fatores explicando 65,6% da variância total sendo os relacionados às práticas avaliativas: sobre o nível de concordância das práticas avaliativas da disciplina (KMO=0,75, teste de esfericidade  $p<0,01$ ) fator 1 – aprovação na disciplina e fator 2 – práticas avaliativa; sobre o nível de concordância dos instrumentos de avaliação, (KMO=0,69, teste de esfericidade  $p<0,01$ ) fator 1 – Observação do desempenho dos alunos e do professor e fator 2 – provas e trabalhos escritos e orais.
58. Objetivo Geral e/ou Específicos: os objetivos do estudo foram: 1) analisar os fatores relacionados às práticas avaliativas e utilização de diferentes instrumentos

de avaliação; 2) descrever a concordância dos estudantes em relação às práticas de ensino e avaliativas da disciplina.

59. Definição do problema e/ou questões norteadoras: não mencionado
60. Conclusão principal: Percebe-se que a dinâmica de compreensão da utilização dos objetivos de ensino e dos instrumentos para a avaliação da disciplina tem feito com que, aos poucos, ocorram mudanças de significados no entendimento de algumas práticas. Apontamos que a avaliação do conhecimento, via testes e provas, nas aulas de Educação Física escolar vem sendo mais utilizada, mas ainda carece de aperfeiçoamento técnico-científico para a elaboração e validação de instrumentos. Acreditamos que o estudo pode potencializar a consciência dos professores de Educação Física em relação à importância de avaliar e elaborar instrumentos baseados em objetivos educacionais, além fornecer informações sobre o nível de concordância dos alunos sobre as práticas avaliativas.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

9. Autor (a): **VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA**
2. Nível: Dissertação mestrado [ ] Tese de doutorado []
11. Título: **Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores.**
4. Instituição onde foi defendida: **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)**
61. Ano de defesa: **01/06/2009**
62. Orientador [a]: **WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR**
63. Objeto de estudo: **Avaliação da aprendizagem escolar**
64. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Os instrumentos de coleta de dados foram questionário e entrevista semi-estruturada. O questionário, com 07 questões fechadas e 08 questões abertas, foi inspirado em pesquisas realizadas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior e aplicado a todos os professores que ministram aulas no curso de licenciatura em Educação Física da instituição. Os dados do questionário foram utilizados para analisarmos o significado atribuído pelos professores formadores à avaliação da aprendizagem escolar e também para a escolha dos entrevistados. A entrevista semi-estruturada foi realizada com quatro professores, o que permitiu nos aproximarmos das zonas de sentidos desses professores em relação à avaliação da aprendizagem escolar, proporcionando um aprofundamento das questões que a permeiam.
65. Objetivo Geral e/ou Específicos: Na presente tese, objetivou-se investigar os sentidos e significados da avaliação da aprendizagem escolar dos professores formadores do curso de licenciatura em Educação Física.
66. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Partiu-se do pressuposto de que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nos cursos de formação possibilitavam aos alunos experiências que influenciariam na construção nas futuras práticas avaliativas.
67. Conclusão principal: Constatou-se que os professores concebem a avaliação da aprendizagem escolar como um diagnóstico, utilizada para detectar as dificuldades dos alunos e que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo. Os resultados obtidos também nos mostram que os professores preocupam-se com a formação docente de seus alunos, preocupando-se em integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, este estudo representou a possibilidade de

pensarmos criticamente os processos avaliativos a que são submetidos os futuros docentes que atuarão na educação básica, na disciplina de Educação Física, o que leva à reflexão sobre a formação de professores. Concluímos que, a partir das experiências vivenciadas em seus cursos de formação inicial, serão criadas bases para a futura atuação docente.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

Anexo XIII - **Ficha simplificada de análise de dissertações e teses**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

10. Autor (a): **Josias Ferreira da Silva.**
2. Nível: Dissertação mestrado [ ] Tese de doutorado [\_X\_]
12. Título: "**Métodos de avaliação em educação física no ensino fundamental**".
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA
68. Ano de defesa: **01/02/2010**
69. Orientador [a]: Antonia Dalla Pria Bankoff
70. Objeto de estudo: Métodos de avaliação em Educação Física
71. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: . Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram 14 professores de Educação Física, que lecionam no Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª séries, na rede pública estadual da cidade de Campinas. O trabalho foi delimitado em 10 (dez) escolas, sendo 05 (cinco) da Diretoria de Ensino Leste e 05 (cinco) da Oeste, distribuídas de maneira que contemplassem as regiões leste e oeste, norte e sul da cidade. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas, protocolo com questões abertas e fechadas, respondidos pelos professores e os planejamentos elaborados por eles.
72. Objetivo Geral e/ou Específicos: O presente estudo, de cunho sócio-educacional, teve como objetivo verificar quais são os métodos de avaliação empregados em Educação Física, no Ensino Fundamental.
73. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Procuramos identificar a relação existente entre a teoria e a prática que envolve o processo de ensino e aprendizagem sobre avaliação propiciada pelos professores aos alunos e também verificar como os professores de Educação Física do Ensino Fundamental definem o que é avaliação, quais os métodos que utilizam para avaliar seus alunos, com que frequência eles são avaliados, dentre outros assuntos que se encontram voltados para a temática.
74. Conclusão principal: As análises dos dados proporcionaram verificar qual é o entendimento que eles têm sobre a avaliação, tanto na parte teórica quanto prática, além de fornecer condições para discutir as múltiplas funções que a avaliação pode assumir, principalmente como mecanismo de controle e exclusão, abrindo possibilidades para reflexão sobre a prática da avaliação, proporcionando importantes elementos para eventuais inferências nas práticas de avaliação, principalmente em Educação Física.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

1. Autor (a): Eliene Lacerda Pereira
2. Nível: Dissertação de mestrado
3. Título: A educação física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do recife.
4. Instituição onde foi defendida: Fundação Universidade de Pernambuco.
5. Ano de defesa: 01/03/2010.
6. Orientador (a): Marcilio Barbosa Mendonça de Souza Júnior
7. Objeto de estudo: Prática pedagógica dos professores de educação física e organização do ensino em ciclos de aprendizagem.
8. Tipo de metodologia e/ou procedimentos metodológicos: Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica com 12 (doze) sujeitos entre gestores(as) e professores(as) de Educação Física da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL, que vivenciaram a realidade do ensino em série e em ciclos. Com dados coletados, por meio de entrevista semi-estruturada.
9. Objetivo geral e/ou específicos: O objetivo deste estudo foi analisar as mudanças ocorridas na rede municipal de ensino de recife no que se refere à organização do trabalho pedagógico observando as categorias: analíticas (Prática Pedagógica, Organização do Trabalho Pedagógico e os Ciclos de Aprendizagem) e empíricas (objetivo/avaliação, conteúdo/forma e gestão da escola e sala de aula).
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: A problemática que perpassa esta investigação partiu da seguinte indagação: qual foi o impacto das mudanças ocorridas na Organização do Trabalho Pedagógico - OTP da escola na prática pedagógica do (a) professor (a) de educação física com a implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife?
11. Conclusão principal: Os resultados evidenciaram distanciamentos entre a proposta documental e a realidade da prática pedagógica da EF escolar, tais como: (1) a participação dos(as) professores(as) na implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 2001 e dificuldade da Rede Municipal de Ensino e das escolas na materialização da proposta; (2) a realização das aulas de Educação Física no contra turno, o que dificultou a participação dos(as) professores(as) de EF nas atividades coletivas como os conselhos de ciclos; (3) a falta do tempo pedagógico ampliado e a inadequação do espaço para contemplar todos os conteúdos da EF contidos na proposta. O ponto considerado como avanço foi o destaque ressaltado pelos professores(as) sobre a construção coletiva da proposta pedagógica para a EF na Rede Municipal de Ensino. Neste sentido, há

necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico da escola e da EF para que a proposta consiga superar as dificuldades e obter êxito.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

11. Autor (a): **ALCIR HORACIO DA SILVA**
2. Nível: Dissertação mestrado [ ] Tese de doutorado []
13. Título: **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem no Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO
75. Ano de defesa: **01/01/2011**
76. Orientador [a]: CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
77. Objeto de estudo: organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem
78. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: nosso percurso teórico-metodológico parte de dados da realidade, observados nas aulas de Educação Física e em outras instâncias (Conselhos de Classe) no Cap/UFG e de análise documental (PPP). Dialogamos com as principais dissertações e teses sobre avaliação da aprendizagem escolhidas em um levantamento da produção do conhecimento sobre a temática “Avaliação da aprendizagem em Educação Física” no Banco de Teses da CAPES, no período compreendido entre 1987 e 2009, expressos em 64 resumos.
79. Objetivo Geral e/ou Específicos: O objetivo do estudo é identificar, analisar e avaliar a organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física realizada no Colégio de Aplicação da UFG, para explicar limites e avanços no trato com a categoria estruturante da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista que é o par dialético objetivo/avaliação.
80. Definição do problema e/ou questões norteadoras: A hipótese que norteou o trabalho foi que a categoria avaliação/objetivos é a moduladora da organização do trabalho pedagógico na escola, porque nela estão contidos os elementos que refletem a luta de classes na sociedade o que explica os altos índices de reprovação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é possível afirmar que o reconhecimento das contradições do par dialético avaliação/objetivos na organização do trabalho pedagógico pode contribuir para a superação e possibilitar uma outra cultura pedagógica avaliativa na escola no atual momento histórico. Delimitamos a seguinte pergunta científica: quais os avanços e limites da avaliação da

aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG, considerando o par dialético objetivos/avaliação, categorias estruturantes do trabalho pedagógico na escola, a partir dos documentos, das instâncias deliberativas e do trabalho pedagógico nas aulas?

81. Conclusão principal: Foi constatado no estudo que a avaliação ainda é utilizada como forma de classificação, seleção, exclusão dos alunos da escola, bem como outras características já denunciadas na literatura sobre a temática. Portanto, a avaliação como categoria estruturante do trabalho pedagógico vai consolidando o papel social da escola na sociedade capitalista, não de maneira mecânica, mas por mediações presentes nos atos avaliativos disciplinares, de conteúdos, de atitudes e de valores. Concluimos teorizando sobre possibilidades de trato com o par dialético objetivo/avaliação, como categoria estruturante do trabalho pedagógico, a partir do projeto histórico socialista, da teoria marxista e da prática avaliativa superadora.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

12. Autor (a): **AUGUSTO RIBEIRO DANTAS**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
14. Título: **AValiaÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO
82. Ano de defesa: **01/03/2011**
83. Orientador [a]: JOSÉ PEREIRA DE MELO
84. Objeto de estudo: Avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar
85. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: não mencionado
86. Objetivo Geral e/ou Específicos: o presente estudo teve como objetivo discutir o processo de avaliação na Educação Física escolar, refletindo sobre o seu significado e suas implicações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da educação física, tendo-se como eixo norteador o relato de uma experiência pedagógica vivenciada numa turma do 6º e do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Arcelina Fernandes, situada na cidade de Macaíba/RN.
87. Definição do problema e/ou questões norteadoras: O presente estudo apresenta como tema principal o debate em torno da avaliação escolar, especificamente, a avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física na escola. Apresenta as tendências pedagógicas que influenciaram os modelos de avaliação na educação em geral e, especificamente, as que determinaram o processo de avaliação em educação física escolar. Discute a avaliação na educação física a partir de uma experiência pedagógica na escola pública. Para tanto, elaboramos a seguinte questão: quais as possibilidades para a avaliação na Educação Física escolar, considerando seus significados e suas implicações no processo ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos? Tendo-se tal problema como eixo norteador da reflexão sobre a nossa prática pedagógica, discutimos a avaliação na Educação Física escolar a partir de cinco questões fundamentais para nossa reflexão, a saber: por que avaliamos (razões); o que avaliamos (dimensões dos conteúdos); quando avaliamos (momentos); como avaliamos (estratégias metodológicas); quem avalia (responsáveis pela avaliação)?

88. Conclusão principal: Verificamos a partir desse estudo que a avaliação escolar constitui-se um processo complexo, determinado por diversos fatores sociais, legais, culturais, estruturais, e que é útil para repensar o processo ensino-aprendizagem e a própria prática pedagógica. Consideramos ainda que nosso estudo se revela como uma das possibilidades metodológicas de avaliação. Nele, verificamos ser possível realizar uma avaliação na Educação Física escolar que analisa não somente os resultados de aprendizagem dos conteúdos técnicos, das habilidades e destrezas motoras, mas, que permite analisar o desempenho dos alunos em outras dimensões da totalidade humana, tais como, as atitudes (valores), os conceitos, aspectos afetivos e sociais.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

13. Autor (a): **FABIANA DA SILVA RAMIRO**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
15. Título: **A avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar de Ferraz de Vasconcelos.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - EDUCAÇÃO FÍSICA**
89. Ano de defesa: **01/12/2011**
90. Orientador [a]: Vilma Lení Nista-Piccolo
91. Objeto de estudo: **Avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar**
92. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A metodologia para o desenvolvimento do estudo pautou-se pela realização de uma revisão bibliográfica para, teoricamente, traçarmos uma perspectiva histórica e social da avaliação da Educação Física no contexto escolar, fundamentada em teóricos que discutem a temática, como Luckesi (2009), Vasconcellos (2008), Barbosa (2010), Neira (2009), Coletivo de Autores (1992), Silva (2010), Betti (1991) e Nóvoa (2009) e em um estudo de caso para analisarmos como a avaliação da aprendizagem é aplicada pelo grupo pesquisado. Para a realização da pesquisa empírica, o centro de investigação teve como campo as escolas municipais de Ferraz de Vasconcelos – SP e, como sujeitos, 16 professores que atuavam nos 5os anos do Ensino Fundamental I que, espontaneamente, quiseram participar da entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Para tratar das discussões sobre como a Educação Física escolar foi instituída no município investigado, nos fundamentamos na legislação do município e, para discutir as questões relativas à avaliação, nos pautamos nas Diretrizes Pedagógicas do município e, como referência para analisar os dados coletados, utilizamos Bardin (2011), que nos possibilitou uma discussão sobre os procedimentos avaliativos, a atribuição de nota, os problemas da avaliação e as concepções de avaliação desses professores.
93. Objetivo Geral e/ou Específicos: tem como objetivo uma investigação sobre como os professores de Educação Física Escolar dos 5os anos do ensino fundamental I do município de Ferraz de Vasconcelos avaliam a aprendizagem dos seus alunos.
94. Definição do problema e/ou questões norteadoras: não mencionado
95. Conclusão principal: Os resultados indicam uma ausência de discussão sobre a avaliação no processo formativo inicial e continuado desses educadores que

pressupõem uma confusão nos entendimentos relativos aos critérios e instrumentos avaliativos. Constatamos também que existe uma prevalência da avaliação por meio da participação e observação. Conclui-se que não há um diálogo dos objetivos estabelecidos pelo município nas Diretrizes Pedagógicas com a prática desses professores em relação à avaliação da aprendizagem. Desse modo, implica-se que a discussão sobre a avaliação no processo de formação em serviço talvez permita um aprofundamento nessas questões.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

14. Autor (a): **Luciene Farias de Melo**
2. Nível: Dissertação mestrado [ ] Tese de doutorado []
16. Título: **Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - EDUCAÇÃO FÍSICA
96. Ano de defesa: **01/12/2011**
97. Orientador [a]: Vilma Lení Nista-Piccolo
98. Objeto de estudo: Avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar
99. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: O caminho metodológico selecionado para o alcance deste objetivo foi a abordagem da pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória, a partir do instrumento questionário com perguntas abertas e fechadas, que foi aplicado a todos os professores de Educação Física desta Diretoria de Ensino, no segundo momento foi a observação e a transcrição das filmagens feitas com os professores participantes dos momentos de reflexão sobre a prática avaliativa. A análise se apoiou em Ginzburg (1989), que sugere o Paradigma Indiciário como método de pesquisa.
100. Objetivo Geral e/ou Específicos: identificar como os professores de Educação Física das escolas públicas pertencentes à Diretoria de Ensino da região Centro-Sul do Estado de São Paulo realizam a avaliação da aprendizagem dos seus alunos e refletir junto aos docentes sobre aspectos da prática avaliativa nas aulas de Educação Física.
101. Definição do problema e/ou questões norteadoras: A partir de uma análise da realidade em que se percebe que a avaliação praticada pelo professor de Educação Física escolar, parece ainda, realizada de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas, foi formulada a problemática desta pesquisa
102. Conclusão principal: O estudo mostrou que os professores, ao escolherem os critérios e instrumentos de avaliação, apontam preferência para a observação da participação e envolvimento em aula, bem como demonstraram a preocupação em diversificar as técnicas de avaliação. Esses sinais evidenciaram mudanças na prática avaliativa dos professores investigados, pois demonstraram que a avaliação não mais é planejada sob o foco da medição e quantificação de resultados de desempenhos físicos. Entretanto observou-se pouca diversificação dos critérios de avaliação e escassez de estratégias para avaliar de maneira

coerente com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a pesquisa justifica-se de maneira geral, por colaborar com a necessária ampliação de estudos na temática avaliação da aprendizagem na área, assim como possibilita a identificação de aspectos que sinalizam a limitação de conhecimentos, por parte dos professores, para realizar o processo avaliativo da aprendizagem de seus alunos de maneira mais adequada e aponta a necessidade da formação continuada para os professores de Educação Física que atuam no contexto escolar.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física**

15. Autor (a): **yna Taylor Gomes Escudero**
2. Nível: Dissertação mestrado [ X ] Tese de doutorado [\_\_]
17. Título: **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO
103. Ano de defesa: **01/02/2011**
104. Orientador [a]: Marcos Garcia Neira
105. Objeto de estudo: O objeto de análise deste trabalho está restrito às práticas avaliativas de professores de Educação Física que atuam em instituições escolares, cuja proposta por eles desenvolvida alinha-se com a perspectiva cultural do componente.
106. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Empreendemos uma revisão de literatura com o propósito de mapear nosso objeto no âmbito da educação de maneira geral e mais especificamente no âmbito do componente. Realizamos entrevistas com quatro professores, cujo âmbito de atuação compreende os níveis: fundamental e médio da Educação Básica; recolhemos seus relatos de experiência e documentos pedagógicos para análise. As interpretações foram entretidas mediante o confronto com o referencial teórico dos Estudos Culturais com vistas a identificar seus pressupostos principais e, assim, construir uma epistemologia da ação avaliativa.
107. Objetivo Geral e/ou Específicos: objetivou caracterizar o processo de avaliação na perspectiva cultural da Educação Física, investigar as práticas avaliativas desenvolvidas no interior do currículo cultural, descrever seus procedimentos principais e, ainda, desvelar as concepções dos docentes acerca da sua função.
108. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Nos últimos anos, temos visto a reflexão sobre a avaliação intensificar-se, seja para criticar os processos consolidados no sistema educacional brasileiro que vem desencadeando elevadíssimos índices de reprovação e evasão, seja para aperfeiçoá-la por ser considerada indispensável à produção de uma escola de qualidade. A tentativa de aperfeiçoá-la vem acompanhada de políticas públicas e interesses políticos nem sempre declarados, pois, se assim fosse, como justificar o número de crianças excluídas dentro de uma escola inclusiva? No âmbito da Educação Física, para atender as demandas dos diferentes currículos, a avaliação assumiu diferentes faces, interessou-nos saber qual o seu semblante no Currículo Cultural do componente.

109. Conclusão principal: Os dados obtidos permitiram-nos afirmar que a avaliação é compreendida por esses professores como um texto em construção, como uma produção escrita baseada em informações sobre a ação educativa: produções dos alunos, pesquisas realizadas tanto pelos professores como pelos alunos e vivências corporais, distanciando-se do viés classificatório e excludente. Essa escrita se assemelha a uma estrutura provisória que embora apresente desenhos diferentes, para organizá-la, os professores utilizaram recursos pedagógicos semelhantes; referimo-nos às ações de mapear, registrar, pesquisar e decidir pela continuidade ou pela retomada, entretecidas pelo diálogo. Essas ações situaram tanto professores quanto alunos como sujeitos que autorganizam-se mediante a interação com diferentes discursos e textos, autproduzindo-se, escrevendo assim as suas próprias histórias, cientes da sua inconclusão. Daí nos permitirmos a associá-la ao conceito de autopoiese (MATURANA e VARELA, 2003). Os professores materializam as aprendizagens dos alunos nessa produção/criação que, sendo parcial e provisória, cada turma desenha do seu jeito; por sua provisoriidade, abre possibilidade para novos conhecimentos, para outras indagações para que outras pautas sejam discutidas.

Fonte de Busca: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

