



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar
PPGEduc – Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares**

DISSERTAÇÃO

**Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: práticas
avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ**

MARIANA SERRANO PIPA

Seropédica
Abril, 2017

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar
PPGEduc – Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares**

**Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: práticas
avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Área de Concentração: Educação

Orientação: Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa

**Seropédica
Abril, 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar
PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, Especialidade em Pedagogia e Demandas Populares

Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior
avaliativas no curso de Educação Física da UFRJ

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S664 a Serrano Pipa, Mariana, 1990-
Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no
Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de
Educação Física da UFRJ / Mariana Serrano Pipa. - 2017.
159 f.

Orientador: Fernando César Ferreira Gouvêa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PPGEDUC, 2017.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação física. 3.
Ensino superior. I. César Ferreira Gouvêa, Fernando ,
1961-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PPGEDUC III. Título.

Seção de
Abril 2017



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

MARIANA SERRANO PIPA

**“AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NO ENSINO SUPERIOR: práticas avaliativas no curso de
Educação Física da UFRRJ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 20/04/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. FERNANDO CÉSAR FERREIRA GOUVÊA - UFRRJ - Orientador

Prof^(a). Dr^(a). NÁDIA MARIA PEREIRA DE SOUZA - UFRRJ

Prof. Dr. ARISTEO GONÇALVES LEITE FILHO - UERJ

Seropédica (RJ)
Abril/2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Getulio (In memoriam) e Eliete, e as minhas irmãs (Tatiana, Rosimere e Natalia), que lutaram e sonharam junto comigo, fornecendo o suporte afetivo necessário para que eu pudesse chegar até o fim. Esta vitória também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

Como cristã Católica, não poderia iniciar meus agradecimentos de outra forma que não fosse agradecendo a Deus pelo dom da vida, pela saúde, fé que me concede a cada dia e por ter me dado forças pra chegar até aqui, só ele sabe o que eu passei nesses últimos dois anos.

Agradeço a minha família, em especial minha mãe e irmãs. Por sempre acreditarem na minha capacidade, até nos momentos que nem eu mesma acreditei que seria capaz, agradeço também pelo apoio e pelas palavras de incentivo e principalmente pelo amor destinados a mim nesses 27 anos de existência.

Agradeço a meu orientador e amigo, Prof^o Fernando César Ferreira Gouvêa, pela sua amizade, seu companheirismo e confiança; por todo aprendizado que me proporcionou ao me orientar com seriedade, compromisso e dedicação; pela paciência diante das minhas singularidades, anseios e inquietações; pelas conversas e conselhos que me acalmavam e me erguiam; por acreditar em mim e me defender como um pai. Muito mais que um competente orientador você é um ser humano incrível e cheio de luz que alegra a todos a sua volta. Você é um dos presentes que o PPGEDUC me deu que quero levar por toda a vida.

Agradeço a minha amiga Prof^a Nádia Maria Pereira de Souza por ter acreditado e me incentivado a tentar o processo seletivo para o PPGEDUC, lembro-me como se fosse hoje suas palavras de encorajamento e de apoio, eu não acreditava que fosse conseguir passar, mas para não decepcioná-la resolvi me inscrever e consegui entrar no programa. Obrigada por acreditar em mim, por dividir seus conhecimentos comigo, me emprestar e indicar muitos materiais. Além de uma profissional competente, você é uma pessoa incrível e admirável que quero sempre ter por perto.

Agradeço ao Prof^o Aristeo Gonçalves Leite Filho pelas primorosas considerações feitas desde a qualificação até a defesa.

A prof^a Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra e ao prof^o Flávio Anício Andrade pela disponibilidade e atenção ao aceitarem o convite para compor minha banca.

A minha 'compa' e amiga Cinthia Cristiane Marujo que desde a entrevista esteve comigo, dividindo seus conhecimentos, anseios, expectativas e frustrações. Um exemplo de mulher de luta, de filha e de pessoa que mesmo diante das dificuldades pessoais soube ser meu apoio nos momentos mais difíceis.

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação Física e Desportos, em especial a Prof^a Sissi Aparecida Martins, Prof^o José Camilo Camões, Prof^o Adail Castro e Prof^o Ricardo Ruffoni pela ajuda e informações prestadas durante a coleta de dados.

A minha amiga Elizângela Cely que sempre esteve disposta a me ajudar e contribuiu muito com meu engrandecimento pessoal e profissional.

Aos discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física que puderam compartilhar comigo seus anseios e inquietações referentes à avaliação da aprendizagem e que participaram voluntariamente desta pesquisa.

Aos meninos e meninas que fazem parte da minha caminhada profissional, que me ensinam através da simplicidade de suas ações a ser uma pessoa e uma professora melhor. Amo vocês!

Ao branquinho que tem tornado os meus dias mais felizes com sorrisos, brincadeiras, irritações e palavras de incentivo.

As minhas amigas Iris, Dayana, Flávia, Andreia, Marcella, Priscila, Jéssica e Naiara que aturam minhas constantes ausências, meu péssimo humor, reclamações e loucuras mas que sempre estiveram dispostas a tirar um sorriso meu, me direcionando palavras de apoio e incentivo para que eu continuasse minha caminhada.

Aos meus amigos de caminhada cristã Dudu e Anderson por sempre dedicarem momentos de oração por mim.

A todos os colegas de trabalho que souberam ser sensíveis as minhas angustias e inquietações durante minha caminhada no mestrado.

Aos professores do PPGEDUC e aos funcionários da UFRRJ pela contribuição para minha formação.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos que compartilharam comigo as angústias e as conquistas do Mestrado.

Não é sobre ter
Todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar
Alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar
Mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida
Que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar
E, então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo
E saber que venceu
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo
Em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe
Pra perto de mim

Não é sobre tudo que o Teu dinheiro
É capaz de comprar
E sim sobre cada momento
Sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr
Contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera
A vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laia

RESUMO

PIPA, Mariana Serrano. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ.** 2017. 160 páginas. Dissertação. PPGEduc – Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ, Seropédica, 2017.

Essa pesquisa se propôs investigar as práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ. O problema que norteou a reflexão e a análise da temática apresentada envolve as constantes inquietações e reflexões acerca do processo de avaliação da aprendizagem educacional, com ênfase na avaliação da aprendizagem no ensino superior: a docência como prática de Inclusão ou Exclusão?. No decorrer dos anos foram deflagradas diversas discussões envolvendo o processo de avaliação do ensino aprendizagem, tanto no campo educacional, como na área da Educação Física. Este processo sofreu diversas modificações em decorrência das transformações estruturais na sociedade, das mudanças no comportamento humano, dos avanços científicos e tecnológicos, entre outros fatores. Novos significados foram sendo incorporados a este processo, com o intuito de tornar a avaliação mais significativa para a aprendizagem, tentando desta forma desenraizar-se daquele método de avaliação tradicional do qual este processo se originou. A metodologia parte de uma pesquisa qualitativa. O método utilizado para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado composto por dez perguntas, abertas e fechadas. A análise dos dados foi realizada com o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Contribuíram, como sujeitos da pesquisa, dezenove discentes do referido curso. Os dados obtidos e analisados apontam que, para esse grupo de discentes, a avaliação da aprendizagem é um elemento importantíssimo do processo de ensino e que se realizada de forma justa e inclusiva pode contribuir para o processo de aprendizagem. Assim, conclui-se que as discussões que envolvem a temática dessa pesquisa tem contribuído para que parte dos docentes incorporem novos conceitos e perspectivas sobre a avaliação, mas isso não reflete mudanças expressivas na realização das práticas avaliativas, tendo em vista que grande parte ainda reproduz formas de avaliação não-inclusivas e classificatórias.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino Superior; Educação Física.

ABSTRACT

PIPA, Mariana Serrano. **The assessment of the teaching and learning process: Evaluative practices in the Physical Education course at UFRRJ.** 2017. 160 pages. PPGEduc - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, UFRRJ, Seropédica, 2017.

This research aims to examine the assessment system of the teaching and learning process in the Physical Education degree of UFRRJ. The problem that guided the reflexion and the analysis of the presented topic involves constant worries and reflexions about the process of evaluation of the educational learning, emphasising the learning assessment in higher education: Teaching as an including or excluding practice?. Several discussions were sparked involving the evaluation of the teaching and learning process over the years, both in the educational field and in the Physical Education area as well. This process has undergone several changes due to the structural changes in society, the changes in human behavior, the scientific and technological progress, among other factors. In order to have a more significant assessment form, new meanings were being incorporated to this process, trying , this way to eradicate the traditional evaluation method used before. The methodology assumes a qualitative research. The method used for data collection was a semi-structured questionnaire composed of ten questions, both opened and closed. Data analysis was performed using the content analysis method proposed by Bardin (2011). Nineteen learners of the referred course contributed to this research. The obtained and analyzed data indicate that, for this group of students, the evaluation of learning is an important element of the teaching process and if it is held in a fair and inclusive way, it can contribute to the learning process. Hence, it is concluded that the discussions that involve the theme of this research has been contributing to some teachers to incorporate new concepts and perspectives about assessment, but this does not reflect significant changes in the accomplishment of the evaluative practices, since much of it still reproduces non-inclusive and classificatory assessment forms.

Keywords: Evaluation; Higher education; Physical Education.

SIGLAS

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
MEC – Ministério da Educação
ACM – Associação Cristã de Moços
ABE – Associação Brasileira de Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CONSU – Conselho Universitário
CFE – Conselho Federal de Educação
DEFD – Departamento de Educação Física e Desportos
CREF – Conselho Regional de Educação Física
CNE – Conselho Nacional de Educação
MDG – Método Desportivo Generalizado
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ABREVIATURAS

E.F. – Educação Física
E.F.E. – Educação Física Escolar
IE da UFRRJ – Instituto de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A Educação Física no Brasil	23
1.1 – Contextualização Histórica	23
1.1.1 - Império (1808 - 1889).....	23
1.1.1.1 A origem da Educação Física	25
1.1.2– Tempo de Liberalismo Excludente (1889 - 1930)	31
1.1.2.1 A difusão da Educação Física 3)	33
1.1.3 – Tempo Nacional Estatismo (1930 - 1945)	39
1.1.3.1 A Institucionalização da Educação Física	41
1.1.4 – Tempo de Experiência Democrática (1946 - 1964)	46
1.1.4.1 A Educação Física e a concepção Pedagocista	49
1.1.5 – Tempo da Ditadura (1964 - 1985)	51
1.1.5.1 A Educação Física Tecnicista	53
1.1.6 – Brasil Contemporâneo (1985 até o tempo presente)	56
1.1.6.1 O processo de ressignificação da Educação Física	57
1.2 –Tendências da Avaliação na Educação Física	62
1.3 – O curso de Educação Física na UFRRJ: Da implementação até os dias atuais ..	66
1.4 –Principais marcos regulatórios referentes aos cursos de educação física	70
CAPÍTULO II – Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior	77
2.1 – Avaliação: algumas reflexões sobre dimensões, concepções e instrumentos	77
2.2 –Marcos regulatórios nacionais	92
CAPÍTULO III – Análise e Discussão dos Resultados	104
3.1 – Dados da amostra.....	106

3.2 –Discussão dos resultados	108
CAPÍTULO IV – Considerações finais	131
REFERÊNCIAS	135
MARCOS REGULATÓRIOS	141
ANEXOS	148
Anexo 1.....	148
Anexo 2.....	149
Anexo 3.....	150
Anexo 4.....	152
Anexo 5.....	156
APÊNDICES	157
Apêndice A.....	157
Apêndice B.....	159

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema de estudo surgiu no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio Janeiro (UFRRJ), mais especificamente, durante o estágio supervisionado de graduação que realizei em uma escola do município do Rio de Janeiro e na vivência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) realizado em escolas do município de Seropédica.

Sempre observei a forma como os alunos eram avaliados na Educação Física escolar (E.F.E.) e buscava compreender os objetivos de determinado instrumento de avaliação e correlacioná-lo com o conteúdo desenvolvido. Confesso que, por muitas vezes fiquei frustrada, não conseguia compreender qual era o objetivo de determinado instrumento e nem o porquê de sua utilização.

Diante de tantas inquietações, resolvi pesquisar o processo de avaliação na E.F.E. Esta pesquisa resultou no meu trabalho de conclusão de curso¹ que tinha como objetivo compreender o processo de avaliação da aprendizagem na E.F.E. Com essa pesquisa, consegui sanar algumas dúvidas, mas o assunto ainda me intrigava. Após concluir a graduação em dezembro de 2012, fui convocada em um concurso público a qual tinha prestado prova e comecei a trabalhar em fevereiro de 2013, na escola Municipal Padre Rafael Scarfó, em Itaguaí/RJ. Tinha certa experiência como professora e para dar aulas não tive dificuldades. Porém, mais uma vez, esbarrei com o assunto ‘avaliação’, Neste momento, eu era a professora regente da turma e tinha que avaliar meus alunos. Entrei em pânico, pois não queria reproduzir nenhum tipo de avaliação excludente e ao mesmo tempo em que tinha que obedecer às normas da instituição.

A partir dessa experiência pude concluir que minha formação deixou lacunas quando se trata do assunto: Avaliação da aprendizagem na E.F.E. Acredito que deveria existir no curso uma disciplina que tratasse especificamente deste tema. De acordo com Calanzans (2015), em uma das reuniões do MEC com os reitores das universidades foi indicado que os cursos de formação de professores (licenciaturas) deveriam ter uma disciplina na qual se discuta a avaliação da aprendizagem, ou seja, uma única disciplina que trate desse assunto. Essa indicação ainda não proporcionou mudanças no currículo

¹ Monografia de conclusão de curso intitulada: O processo de Avaliação na Educação Física Escolar sob a orientação da Prof. Dra. Sissi Aparecida Martins Pereira (DEFD/UFRRJ).

dos cursos de licenciatura, mas espero que em breve essa disciplina seja implementada e assim possibilite a análise profunda do tema.

Após essas experiências e conclusões, decidi retomar meus estudos e ingressei na Pós-Graduação Lato Sensu em Pedagogia da Educação Física e do Esporte na UFRRJ, envolvida pela temática da avaliação busquei investigar e analisar as concepções que os professores de Educação Física², pós-graduandos do referido curso, tinham do processo de avaliação na Educação Física escolar, tendo em vista que estes buscavam uma formação continuada, para além dos conhecimentos adquiridos durante a graduação. Com esse estudo pude concluir que “a concepção que estes possuem, embasam-se, na avaliação do processo de ensino aprendizagem como instrumentos que servem para gerenciar a aprendizagem dos alunos, como elemento que possibilita diagnosticar a eficiência do processo de ensino e para quantificar a aprendizagem (PIPA, 2014, p 60)”.

Ainda envolvida por essa temática e motivada a dar prosseguimento aos meus estudos, iniciei o curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), no qual me proponho trabalhar com o tema ‘Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ’, o objetivo principal desta pesquisa é investigar as práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ.

A presente pesquisa reflete as constantes inquietações e reflexões acerca do processo de avaliação da aprendizagem educacional, com ênfase na avaliação da aprendizagem no ensino superior: a docência como prática de Inclusão ou Exclusão?

Para elucidar tal problema de pesquisa, propomos alguns objetivos específicos que serviram de elementos norteadores no desenvolvimento dessa pesquisa:

- 1 – Analisar historicamente a constituição da Educação Física no Brasil.
- 2 - Examinar as tendências pedagógicas que pautaram a prática e a avaliação do ensino na Educação Física no plano nacional em cotejamento com a construção histórica do curso.
- 3 - Identificar os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física.

² Monografia de conclusão de curso intitulada: Avaliação na Educação Física Escolar: Perspectivas de Alunos de Pós- sob a orientação da Prof. Dra. Nádia Maria Pereira de Souza (DTPE/UFRRJ).

4 - Relatar as experiências avaliativas na perspectiva discente e dos docentes (relatada pelos alunos).

Esta pesquisa teve um caráter qualitativo e caracterizou-se por um estudo de caso do tipo descritivo. Essa metodologia é considerada como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, um determinado grupo social, um simples sujeito ou uma situação em particular. (GODOY, 1995b). Neste caso, a atenção estará voltada para uma situação em particular - a situação de avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em Educação Física - examinada a partir da ótica da prática avaliativa nas percepções dos discentes.

Historicamente, a avaliação educacional foi e ainda é uma das grandes mazelas do processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente tornou-se responsável, muitas vezes, pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Alguns autores (LUCKESI, 2015; HOFFMAM, 2014; ESTEBAN ET AL 2013; CHRISTOFARI, 2012; FREITAS, 1995, VASCONCELLOS, 2000; ROMÃO, 1998; dentre outros), em oposição à concepção hegemônica, na qual a avaliação é vista como um instrumento disciplinador, gerador de submissão e de reprodução social, dedicam seus estudos a investigar, discutir e propor a avaliação num enfoque crítico, dialético, diagnóstico e formativo. A questão central do trabalho destes autores são as práticas de avaliação instituídas nos sistemas de ensino e suas características conservadoras, sendo concebidas com um caráter meramente seletivo e classificatório. Neste sentido, a avaliação deve ser entendida como um instrumento importante no acompanhamento da aprendizagem dos alunos e não como um mecanismo de controle e coerção.

Esse tema demanda diversas discussões, pois a avaliação influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, seja positivamente ou negativamente, tendo em vista que sob a ótica de ação docente deve ser conduzida de forma a propiciar juízos de valor sobre determinada aprendizagem e não um exercício autocrático e discriminatório.

As intensas e constantes modificações pelas quais passou a atividade docente no decorrer de sua trajetória refletem a forma como ela se configura nas injunções estruturais e conjunturais de dinâmica social do capitalismo. As alterações que ocorreram no cerne da sociedade sobrepassaram também pelo mundo do trabalho, refletindo-se de modo permanente nas práticas docentes. Essas mudanças na realidade social deflagraram inquietações e preocupações nos estudiosos e, desta forma,

possibilitaram reformas educacionais, principalmente no que se refere à avaliação, como corrobora Sobrinho (2003):

Interessa-me aqui refletir sobre a idéia de que a avaliação está no centro das agendas de transformações que se operam na educação superior e que estas também constituem uma pauta importante das reformas gerais dos Estados. Mas, não é somente na área educacional que a avaliação ganhou centralidade. No campo educacional, tampouco se limita às situações de sala de aula e às relações entre professores e estudantes. Invade o campo institucional e cada vez mais adquire importância e centralidade no que se refere a sistemas e políticas. (p. 61-62)

Apesar das grandes mudanças no paradigma avaliativo educacional, a avaliação ainda é concebida de forma tradicional em muitas instituições educacionais. É preciso questionar e refletir até que ponto as práticas desenvolvidas contribuem para uma aprendizagem autônoma, crítica e social.

Analisar a avaliação do ensino-aprendizagem no Ensino Superior é buscar respostas para compreender até que ponto o modelo de educação atual rompeu com os métodos tradicionais de avaliação, tendo em vista a complexidade do panorama atual, bem como, analisar se as práticas vigentes promovem a inclusão do discente, numa perspectiva social, emancipatória e se contribuem de fato na formação dos futuros professores. É imprescindível refletir sobre a ação docente nos cursos de formação de professores, tendo em vista que esta formação vem sendo racionalizada e muitas vezes mutilada de formação intelectual, o senso comum legitima o modelo avaliativo imposto como se fosse o modelo ideal. Os discentes são avaliados sem saber o porquê e o para quê, mas o fazem, e na maioria dos casos, reproduzem esse modelo quando se tornam professores. Este estudo justifica-se pela complexidade da temática abordada e ainda pelo fato de serem incipientes as contribuições resultantes de pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem, nesse nível de ensino³.

Quanto aos aspectos metodológicos, adotaremos a análise qualitativa, no entanto, não haverá dicotomia entre o modelo quantitativo e qualitativo, pois ambas não se opõem, mas fornecerão elementos que contribuirão para a compreensão do todo, ou seja, as duas faces do real, para se atingir a essência do objeto. A perspectiva qualitativa se apoia em uma metodologia indutiva, partindo do pressuposto de que o pesquisador

³ Foram utilizadas as seguintes ferramentas de busca: Scielo, Google Acadêmico e Domínio público, no entanto, foram obtidos poucos resultados referentes a pesquisas sobre avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior.

busca compreender a intenção, o propósito, o pensamento de uma ação, analisando-a na sua individualidade significativa (PACHECO, 1995).

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2011, p. 28)

Através do método indutivo as informações particulares serão transformadas em informações universais, considerando as subjetividades presentes no momento histórico a qual os participantes estão inseridos, para que assim ocorra a compreensão do grupo estudado e das relações sociais presentes no ambiente em que atuam. Desta forma, pontua Chizzotti:

Se [...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (idem, 2011, p. 27-28)

Desta forma, a pesquisa qualitativa também envolve aspectos diversos àqueles contemplados pela pesquisa quantitativa, sendo ambas, abordagens científicas complementares e igualmente importantes.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21)

Em relação à pesquisa quantitativa podemos defini-la de acordo com GATTI (2004, p.13) como “Os métodos de análise de dados que se traduzem por números”. Na

opinião da autora, este tipo de pesquisa aplica-se em áreas da pesquisa educacional quando o objeto de pesquisa se relaciona a problemas educacionais que para serem corretamente contextualizados, precisam ser qualificados mediante dados quantitativos.

As vantagens do emprego conjunto dos métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa foram adequadamente elencadas por DUFFY (1987, p. 131):

- a) A possibilidade de agregar controle dos vieses (aplicação da abordagem quantitativa) com compreensão da perspectiva dos sujeitos envolvidos no fenômeno (aplicação da abordagem qualitativa);
- b) Possibilidade de congregação a identificação de variáveis específicas (aplicação da abordagem qualitativa)
- c) Possibilidade de completar um conjunto de fatos e de causas associado ao uso de metodologias quantitativas com uma visão da natureza dinâmica da realidade investigada;
- d) Possibilidade de enriquecer constatações obtidas em condições controladas, com dados extraídos do contexto social, histórico e cultural de sua ocorrência;
- e) Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pela aplicação de métodos e técnicas diferenciadas obtidas a partir de ambas as abordagens;

O estudo caracteriza-se por uma pesquisa de campo, esse tipo de procedimento tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2008).

De acordo com Gonsalves (2001, p.67), “[...] A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”. Esse tipo de pesquisa possibilitará a análise, o estudo, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico e real onde ocorrem as interações sociais. Para buscar a compreensão das práticas avaliativas em sua totalidade, o estudo buscará compreender as perspectivas de alunos e docentes do referido curso, relacionados ao processo de avaliação da aprendizagem, bem como observar o ambiente social e os fatores externos (normas institucionais e/ou outros) que podem influenciar tais práticas e as relações sociais anteriores e subseqüentes a esta.

A formulação dos objetivos da presente pesquisa visam a responder aos questionamentos surgidos a partir da minha vivência como aluna egressa e dos estudos previamente realizados.

O percurso metodológico foi definido com o propósito fundamental de obter respostas que conseguissem clarificar o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo, transcritos a seguir:

Objetivo Geral:

Investigar as práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ.

Objetivos Específicos:

- Analisar historicamente a constituição da Educação Física no Brasil.
- Examinar as tendências pedagógicas que pautaram a prática e a avaliação do ensino na Educação Física no plano nacional em cotejamento com a construção histórica do curso.
- Identificar os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física.
- Relatar as experiências avaliativas na perspectiva discente e docente.

O *locus* de estudo da presente pesquisa é a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *Campus* Seropédica. O universo da amostra centra-se no Curso de Licenciatura em Educação Física, pois o núcleo desta pesquisa é a avaliação da aprendizagem no referido curso.

A amostra foi composta pelos discentes que possuem pelo menos 75% do curso integralizado. Dessa forma, os critérios de inclusão na amostra foram: ser discente do curso de licenciatura em Educação Física devidamente matriculado; ter pelo menos 75% do curso integralizado até a data de coleta de dados.

Levando em consideração as particularidades desta pesquisa e com o intuito de obter dados confiáveis e suficientes, buscamos instrumentos para atingir os objetivos previamente estabelecidos. Para embasar a investigação prática utilizamos a pesquisa teórica e bibliográfica. Não é possível compreender a essência do processo de avaliação da aprendizagem se não compreendermos em que momentos históricos e sociais essas práticas foram instituídas, para entender o todo é preciso analisar as partes do processo.

De acordo com Lakatos e Marconi, este tipo de pesquisa envolve um levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, tendo como foco principal proporcionar ao pesquisador o contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto (1992, p. 43-44). Esse tipo de pesquisa possibilita uma melhor compreensão do núcleo do tema estudado, bem como auxilia na interpretação e consideração dos fatos apresentados que podem emergir no decorrer da pesquisa.

Lakatos e Marconi (Ibidem., p. 44) enumeram oito fases distintas compreendidas pela pesquisa bibliográfica, as quais foram seguidas no decorrer deste estudo. São elas:

1. Escolha do tema.
2. Elaboração do plano de trabalho.
3. Identificação.
4. Localização.
5. Compilação.
6. Fichamento.
7. Análise e interpretação.
8. Redação.

Essas fases foram adequadamente respeitadas na construção do percurso histórico do Curso de Educação Física no Brasil e na compreensão do processo de avaliação da aprendizagem.

A coleta de dados que contemplará o objetivo geral desta pesquisa será realizada através da aplicação de um questionário, para compreender as experiências avaliativas na perspectiva dos alunos, utilizamos um questionário, com questões abertas e fechadas, que foi aplicado com os discentes do Curso de Licenciatura em E.F. De acordo com Gil (2008, p. 121) o questionário pode ser definido como “A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Com relação ao tipo das questões Severino (2007) afirma que “podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as

respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (Ibidem, p. 125-126).

No que concerne à estrutura do trabalho, no primeiro capítulo, apresentamos uma breve contextualização histórica de cada período no país, a fim de embasar as nossas reflexões sobre a história da Educação Física no referido período. Buscamos relatar como ela surgiu e instaurou-se no cenário brasileiro. Começamos nosso relato a partir do Império (1808-1889), onde surgiram as primeiras manifestações relacionadas à Educação Física e seguimos nossa análise passando pelo tempo de Liberalismo Excludente (1889-1930) período que no qual são iniciadas diversas reformas educacionais que mencionavam, mesmo que de forma superficial, o ensino da Educação Física. Analisamos, também, o tempo ao qual denominamos de Nacional Estatismo (1930-1945), onde surgiram os principais movimentos de implementação e institucionalização da Educação Física no âmbito escolar. Posteriormente, transitamos pelo tempo de Experiência Democrática (1946-1964) que teve como principal característica, no que se refere à Educação Física, a pedagogização das práticas esportivas. No tempo da Ditadura Militar (1964-1985) refletimos sobre o papel da disciplina e a corroboração com os interesses políticos e ideológicos do governo militar e, finalmente, entramos no Brasil Contemporâneo (1985 até os dias atuais) quando surgiu o movimento de ressignificação da Educação Física. Ainda no capítulo 1, procuramos compreender em que contexto histórico o Curso de E.F foi implementado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ - e como se encontra sua estrutura atualmente. Buscamos, também, fazer um levantamento histórico dos principais marcos regulatórios referentes às políticas de avaliação do referido curso.

Essa primeira parte do trabalho tornou-se relevante, pois não é possível compreender a essência do processo de avaliação da aprendizagem se não compreendermos em que momentos históricos e sociais essas práticas foram instituídas, para entender o todo é preciso analisar as partes que integram e fazem parte deste em sua totalidade.

No segundo capítulo, fizemos uma revisão de literatura abordando a avaliação da aprendizagem no ensino superior, para a construção de um quadro conceitual de análise para a compreensão de aspectos relativos à avaliação, buscando compreender como ela tem se configurado nas práticas docentes atuais. Levaremos em consideração os aspectos legais que regem e norteia a avaliação da aprendizagem dos cursos de Licenciatura em Educação Física no país, tomando como ponto inicial a revisão das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. No âmbito da UFRRJ analisaremos as orientações contidas na deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 128 de 03 de março de 1982, que complementou as normas regimentais sobre a verificação do rendimento escolar e fixa critério a serem observados na habilitação dos alunos matriculados nos cursos de graduação.

No terceiro capítulo, foram descritas e caracterizadas as ações de pesquisa, bem como os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa e as suas respectivas análises, procuramos responder os objetivos da pesquisa dialogando com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

Por fim, no quarto capítulo fizemos as considerações finais pertinentes aos resultados encontrados nessa pesquisa, procurando encaminhar uma discussão ampla sobre a temática propulsora desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Para compreendermos como a Educação Física surgiu e instaurou-se no cenário brasileiro, este capítulo apresenta um breve quadro histórico que envolve aspectos referentes à sua implementação no país, a criação do curso na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e os marcos regulatórios referentes às políticas de avaliação do curso.

A periodização utilizada neste capítulo está relacionada aos estudos de Boris Fausto na obra ‘História do Brasil’ publicada pela editora EDUSP em 2009.⁴

1.1.1 Império (1808-1889)

A história da Educação Brasileira se inicia por volta de 1549 com a chegada do primeiro grupo de Jesuítas à nossa terra, eles criaram escolas e instituíram colégios e seminários que se espalharam por diversas regiões do novo território. De acordo com Saviani (2011, p. 31), a educação colonial no Brasil compreendeu etapas distintas. A primeira etapa que vai da chegada dos Jesuítas até a promulgação do Ratio Studiorum em 1559 e ficou caracterizada pelo monopólio da vertente religiosa dos estudos escolásticos. A segunda etapa (1599-1759) que foi marcada pela organização e a consolidação da educação jesuítica centrada no Ratio Studiorum. De acordo com Saviani (2011 p. 58), as ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. E a terceira etapa (1759-1808) que corresponde à fase pombalina⁵, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil. As reformas pombalinas se opuseram às ideias religiosas e foram inspiradas na laicidade do ensino. Com isso, instituíram o Estado como organizador privilegiado da instrução.

O processo de independência do Brasil consubstanciou-se em meio a conflitos militares graves, entre tropas brasileiras e portuguesas. Nas províncias não havia um consenso quando se tratava da separação entre a colônia e a coroa portuguesa. Em meio a esse clima conflituoso foi proclamada a independência do Brasil no dia 7 de setembro de 1822, mesmo ainda não tendo cessado os confrontos em algumas províncias. Cabe ressaltar que, mesmo com a emancipação do Brasil, não houve mudanças significativas

⁴ Trata-se da 13ª edição.

⁵ As ideias pedagógicas do pombalismo incorporavam o ideário iluminista e traduziam os interesses burgueses, no Brasil elas começaram a ser implementadas a partir de 1759, com a realização de concursos na Bahia.

na ordem social, econômica e na forma de governo, o que tornou o Brasil uma monarquia⁶, diferente dos outros países da América Latina que tinham tornado-se repúblicas.

Neste sentido, o poder ficava centralizado nas mãos do imperador, tornando-o símbolo de autoridade. Em 1824, foi promulgada a primeira constituição brasileira. Vale ressaltar que ela foi imposta. Este documento organizava os poderes, defendia suas atribuições e garantia direitos individuais, mesmo que de forma contraditória, pois a maioria da população livre dependia dos proprietários rurais. Diante das constantes insatisfações dos brasileiros, principalmente da região nordeste do país e dos movimentos contrários ao imperador, Dom Pedro abdicou do trono, deixando o lugar para seu filho Dom Pedro II, que na época tinha apenas 5 anos. Em relação à Educação nesse período, cabe ressaltar que, com a reabertura do parlamento em 1826, retomou-se a discussão do problema da instrução pública, levantada anteriormente pelo Imperador e discutidas na Assembleia Constituinte de 1823.

O período que se iniciou após a abdicação de Dom Pedro I ficou conhecido como Regência⁷ (1831-1840). Período importante e, também, agitado da história política do país, pois se defendia a unidade territorial, bem como a reorganização da distribuição do poder, a organização da estrutura militar e a redução do papel do exército. Ocorreram algumas revoltas nas províncias que tinham como principal preocupação a centralização monárquica e as disputas de poder nas localidades.

Em 1840, Dom Pedro II assumiu o trono, iniciando, assim, o Segundo Reinado (1840-1889), esse período ficou conhecido como ‘regresso’, pois o poder administrativo, judiciário e as prerrogativas concedidas às províncias no período anterior voltavam para o governo central. Vários conflitos aconteceram nas províncias relacionados com a disputa de poder interno entre as principais figuras políticas. Existiam no país duas correntes partidárias: os liberais e os conservadores⁸. Dentre as tensões que se instauraram estava a Educação e a necessidade de uma reforma no

⁶ Isso ocorreu porque “a elite política promotora da Independência não tinha interesse em favorecer rupturas que pudessem por em risco a estabilidade da antiga Colônia. É significativo que os esforços pela autonomia, que desembocaram na Independência, concentram-se na figura do rei e depois na do príncipe regente” (FAUSTO, 2009, p. 146-147).

⁷ Esse período ficou conhecido como Regência porque nele o país foi regido por figuras políticas em nome do imperador até a maioridade deste (FAUSTO, 2009, p 161).

⁸ O partido liberal era formado pela pequena classe média urbana, alguns padres e proprietários rurais de áreas menos tradicionais, já o partido conservador era composto por magistrados, burocratas e comerciantes (Ibid. p. 171)

ensino, através do ministro do Império, Luiz Pedreira Couto Ferraz foi baixado o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”.

De acordo com Saviani (2011, p. 131), a “concepção pedagógica que orientou a Reforma Couto Ferraz [...] pelo aspecto administrativo, essa concepção se revela centralizadora”, como as demais medidas adotadas nesta fase.

A partir da década de 1850, o partido liberal passou a ser influenciado por novos ideais e retomou a ideia de descentralização do poder por parte do imperador, defendendo assim a autonomia das províncias. A economia girava em torno da exportação da produção cafeeira, que tinha como mão de obra principal a população de escravos, o que gerou uma expansão do tráfico de escravos.

A década de 1860 ficou marcada pelo fim do tráfico de escravos, pela criação da Lei de Terras⁹, pela centralização da Guarda Nacional e pela aprovação do primeiro Código Comercial, essas medidas buscavam uma modernização capitalista. Inicia-se o processo de imigração para substituir a mão de obra escrava. A partir da década de 1870, o Segundo Reinado começou a sofrer uma crise diante do início do movimento republicano, das relações estremecidas com o exército e a igreja e com o fim da escravidão. Essa série de fatores aliados à perda de apoio dos proprietários rurais descontentes com a abolição da escravatura resultaram no enfraquecimento e queda do regime monárquico.

1.1.1.1 A origem da Educação Física

As primeiras manifestações relacionadas ao campo da Educação Física no Brasil ocorreram por volta do século XIX, mais precisamente após a vinda da família real em 1808. Neste período, foram fundadas as primeiras instituições públicas, como por exemplo, a Biblioteca Nacional, a Escola de Medicina e a Academia Real Militar. Com a criação das faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, em 1808, cresce a consciência sobre a insalubridade das cidades, evidencia-se a preocupação com o controle das doenças, e surge a necessidade de organização pública de um sistema que desse a devida atenção à saúde.

⁹ Foi uma lei criada para evitar o acesso à propriedade da terra por parte de futuros imigrantes que viriam trabalhar no Brasil (Ibid., p. 197).

As epidemias, as febres, os focos de infecção e contágio do ar e da água sempre foram fantasmas para a administração colonial. Com a chegada da família real, a situação começou a mudar. A pressão populacional e as exigências higiênicas da nova camada urbana aceleraram as necessidades de modernização. A medicina passou a ser solicitada mais insistentemente (COSTA, 2014, p. 273).

Apesar da constante intervenção médica nos apontamentos e desdobramentos políticos referentes às questões de saúde pública, as mudanças só começam a ocorrer no final do século XIX e no início do século XX quando começa a constituição de um corpo de profissionais voltados para o ideário da saúde.

Do ponto de vista médico, não eram apenas as cidades que mereciam uma pertinente transformação. A reforma dos hábitos não residia apenas nas ruas, nas avenidas, nas construções, enfim, em uma urbanização com base em preceitos da saúde. Era impreterível, para aquele discurso, a reforma dos corpos, que para Jacques Donzelot ocorria primeiro no núcleo familiar através da inculcação de hábitos higiênicos nas crianças. É neste campo específico da higiene que os exercícios físicos tornaram-se foco de interesse por parte dos médicos (Ibidem., 2014, p. 274)

A partir desse contexto, a concepção higiênica passa a influenciar diretamente a mudança de hábitos e mentalidade das pessoas. A higiene passa a ter atenção de todos os ramos da sociedade, influenciando também a escola.

Esta contextualização favoreceu a institucionalização de novas práticas corporais, como a “gymnastica”, que orientadas mediante regulações e orientações, produziram as demandas necessárias para a organização, em específico, de uma ocupação, qual seja a de mestres de “gymnastica”. Assim na gênese do que hoje chamamos de Educação Física, aqueles sujeitos históricos envolvidos nestas práticas viram neste movimento uma oportunidade para sua afirmação (Ibidem., p.275).

Neste cenário de constantes mudanças, surge a Educação Física, na época denominada de “educação physica”, atrelada aos preceitos higiênicos e morais com o propósito de resguardar a saúde física, moral e intelectual dos escolares.

Outra instituição que influenciou diretamente na gênese da Educação Física no Brasil foi a militar. Em 1810, foi criada através de Carta Régia a Escola Militar, denominada na época de Academia Real Militar. As atividades desenvolvidas pelos militares proporcionaram a sistematização dos conhecimentos práticos da ginástica, influenciados pelos métodos europeus de ginástica, principalmente o alemão.

Segundo Castellani Filho (2013), a história da Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos com a história dos militares, tendo em vista a forte influência destes nesta área.

A introdução da ginástica Alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contramestre de ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola e Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país -; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo anunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas – centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física – somados a muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 26)

Fica evidente, neste contexto, a forte influência da instituição militar no que concerne à constituição da E.F. brasileira. Cabe ressaltar que essa instituição foi influenciada diretamente pela filosofia positivista¹⁰ e a ela coube a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, requisito indispensável ao sonhado Progresso.

Para Mello (2011), a “educação physica” neste período foi utilizada estrategicamente para se construir um ideário médico e militar que fosse capaz de sustentar um projeto de identidade nacional nos anos oitocentistas, a ginástica tinha um papel relevante no projeto de nação.

Ainda no século XIX, mas precisamente em 1828, Joaquim Antônio Serpa publicou o primeiro livro relacionado à Educação Física, intitulado por o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos” considerava que a educação deveria envolver a saúde corporal e espírita, com isso os exercícios físicos deveriam exercitar o corpo e a memória, além de trabalhar questões relacionadas à moral (GUTIERREZ, 1972).

¹⁰ O Positivismo foi o termo escolhido por Auguste Comte para designar a corrente filosófica que tinha o culto da ciência e os métodos científicos como seus pilares principais. Guiado pela ciência e pela técnica, o positivismo crê no progresso do sistema capitalista e nos benefícios gerados pela industrialização. Fora isso, prega a necessidade de uma reorganização da sociedade. Esta reestruturação seria apenas de ordem intelectual, de acordo com Comte, seria uma revolução de ideias e não de instituições sociais. Disponível em: <http://www.infoescola.com/filosofia/ideologia-positivista/>

Neste mesmo ano, na Carta Imperial de 30 de abril de 1828, que tratou dos estatutos da Casa Pio e Colégio de São Joaquim dos Meninos Órfãos da Cidade da Bahia, se referenciou a Educação Física da seguinte forma: “A Educação Física tem por objeto regular a habitação, a comida, o vestuário, os exercícios, e tudo o mais que é relativo à economia da saúde dos colegiais, a fim de se conseguir o fim proposto no plano geral de educação”.

Para Melo (2014), o alto grau de preocupação com a Educação Física e com a realização de exercícios diários, “relacionava-se a um claro processo de disciplinarização, articulado a certo anti-intelectualismo. O intuito era educar o indivíduo para que fosse capaz de aguentar os rigores dos postos de trabalho nos quais se vislumbrava conseguir inserir os jovens” (p. 1.136).

No entanto, vale ressaltar que essas atividades eram comandadas por pessoas da área religiosa, militar ou médica, ou seja, não havia um profissional específico para trabalhar a Educação Física. Assim, o que acontecia na maioria das vezes era o direcionamento das atividades a atender os interesses de quem os ministrava ou dirigia. Neste período, a Educação Física foi desenvolvida principalmente pelas instituições militares e era entendida como sinônimo de ginástica ou treinamento militar.

Em 1854, foi aprovada a Reforma Couto Ferraz, já citada anteriormente, que regulamentou a Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Essa reforma é considerada um marco histórico da Educação Física Brasileira, pois trata da obrigatoriedade da Educação Física nas escolas do município da Corte, na época ainda com a denominação de ginástica. No que tange a E.F essa reforma causou desconforto na classe burguesa, houve contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos (as) envolvidos em atividades práticas, consideradas desprovidas de “caráter intelectual”. Em relação à prática da ginástica pelos meninos houve uma melhor aceitação, já que esta se associa às instituições militares; no entanto, no que se refere às meninas, a prática de exercícios foi totalmente rechaçada e muitos pais proibiram a participação de suas filhas.

Esse fato ocorreu, pois a aplicação dos princípios ginásticos para as meninas era considerado imoral pela parte conservadora da sociedade, apesar da forte rejeição, no decorrer do tempo a prática da E.F passa a ser realizada também pelas meninas, mas deveria seguir alguns preceitos, como podemos observar na fala de Albuquerque (2009),

outro ponto a ser destacado em relação à constituição histórica da Educação Física no Brasil é o fato de que esta deveria ser inculcada nos indivíduos e na população, no sentido de demarcar questões de gêneros sexuais, ou seja, para as meninas, futuras mães de família, responsáveis pelas gerações vindouras e pela conseqüente prosperidade nacional, a Educação Física deveria ser suave e feminina. No caso dos meninos as atividades físicas deveriam ser viris, militarizadas e voltadas ao desenvolvimento da agilidade, da disciplina, da competitividade, do patriotismo e da obediência (p. 2.246).

De acordo com Castellani Filho (2013), o esforço de se lançar mão da Educação Física como elemento educacional, ainda que baseados nos preceitos higiênicos e eugênicos

[...] enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do período colonial, sustentáculos do ordenamento social escravocrata, que estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeto à classe dominante, enquanto o outro se fazia pertinente única e tão somente aos escravos (p. 34).”

Neste cenário a classe burguesa repudiava o trabalho manual e tudo que se relacionasse ao trabalho físico, pois neste período a elite vivia da exploração do trabalho escravo ou em cargos públicos que não demandassem qualquer tipo de esforço, a não ser o trabalho intelectual. Por isso a Educação Física era rejeitada quando relacionava-se a atividade física para o trabalho, mas aceita quando pautava-se no lazer e na ocupação do tempo livre.

Os instrutores que ministravam as aulas de ginástica nas escolas eram, em geral, ex-praticantes ou formados nas escolas militares. Essas ações que ocorreram no período Imperial no Brasil, como já mencionado anteriormente, sofreram fortes influências das instituições militares e tinham como objetivo inicial a manutenção da ordem social, ou seja, fazer com que as pessoas fossem fortes, saudáveis para ajudar o país a alcançar o tão almejado progresso. A Educação Física passa a ser considerada a educação do físico, disciplinamento dos corpos e saúde corporal, levando em consideração a visão dualista de corpo e mente. Estas considerações também foram influenciadas pelos médicos higienistas¹¹ que defendiam os preceitos ginásticos da Educação Física, para a

¹¹ Para os médicos higienistas a Educação Física era um instrumento para atingir um corpo saudável e forte, o higienismo pode ser considerado como “[...] uma tendência mais ampla da medicina que entendia a prática da higiene como forma revolucionária de atuação na coletividade. ‘Prevenir antes de curar’, erradicar o mal antes que ele se manifeste era o lema dos higienistas especialistas no ramo”. (SCHWARCZ, 1993, p.206).

obtenção de hábitos saudáveis de saúde e higiene como formas de prevenção de doenças e para melhorar a raça brasileira.

De acordo com Castellani Filho (2013), na terceira década do século XIX o governo passa a considerar a família incapaz de cuidar e proteger a higiene das crianças e jovens, tendo em vista ao alto índice de mortalidade e doenças contraídas pela população, com isso os higienistas conseguiram impor às famílias a Educação Física, moral, intelectual e sexual pautada nos princípios sanitários da época em questão. O controle familiar por parte dos higienistas inseriu-se, portanto, na política populacionista elaborada pelo Estado Nacional, com vista a “[...] tentar criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante [...]” que pudesse vir a estabelecer um equilíbrio de forças entre a população branca e a escrava (p. 33).

Tendo em vista atingir esses objetivos, os higienistas apropriaram-se da Educação Física, dando-lhe extrema importância na obtenção de um corpo saudável, forte e harmonioso. No entanto, essa apropriação acabou gerando racismo e preconceito social aos que não se enquadravam nesse padrão corporal.

Neste mesmo período, outras ações foram tomadas para consolidar a Educação Física como disciplina escolar obrigatória, através da elaboração e criação de decretos e reformas, nos anos de 1852, 1867 e 1882¹².

Em 1882, o membro da Comissão de Instrução Pública, Rui Barbosa lança um parecer sobre o projeto de número 224, intitulado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública” marcando significativamente a história da Educação Física, pois Barbosa deu um destaque especial a esta disciplina relatando a situação da mesma em países mais desenvolvidos politicamente, defendendo a ginástica como componente indispensável para a formação integral dos jovens. No capítulo VII, § 1º deste parecer, havia determinações que orientavam a criação de uma seção de ginástica nas escolas normais, tornava obrigatória a ginástica para ambos os sexos, determinava a inclusão da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e equiparava os professores de ginástica aos das demais disciplinas escolares.

¹² Em 1852, na província de Amazonas foi expedido o regulamento para a instrução pública, determinando que a “instrução compreenderá a educação física, moral e intelectual [...]”, no ano 1867 apareceram os estatutos higiênicos sobre educação física, intelectual e moral do soldado. Em 1882, Rui Barbosa dá um parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário e as várias instituições complementares de instrução pública” e estipula a obrigatoriedade da educação física nas instituições de ensino. (MARINHO, 1971, p. 153)

O posicionamento de Rui Barbosa foi contrário aos que negavam a importância da Educação Física. Segundo Barbosa,

O cérebro desenvolve-se pelo exercício que lhe é peculiar. Mas esse exercício é duplo: compreende a ação consciente do cérebro, no pensamento (cerebração), e ação inconsciente do cérebro dirigindo os movimentos do corpo. Ambos são essencialmente indispensáveis à evolução desse órgão (PARECER AO PROJETO Nº 224).

Vale ressaltar que o parecer reforça a dualidade entre corpo e mente tão presentes na Educação Física, onde o corpo é visto como um componente material que deve ser submisso e dar suporte à mente e ao espírito. Outro ponto que merece destaque é que mais uma vez a busca pelo “homem forte, condição de um povo e de uma nação forte” é evidenciada “[...] com a medida proposta não pretendemos formar nem acrobatas e nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie [...]” (Trecho do Parecer de Rui Barbosa ao Projeto nº 224 do ano de 1882). Apesar do parecer ter sido considerado um fato de substancial importância para o desenvolvimento da Educação Física, as medidas contidas nesta proposta foram apenas aplicadas nas escolas do Rio de Janeiro, que na época era a atual capital do império.

Desta forma, a gênese da E.F. brasileira pautou-se em princípios médicos e militares. Em relação a essas influências Bracht (2001) ressalta que a instituição militar utilizou como prática exercícios sistematizados que foram ressignificados, no plano civil, pelo conhecimento médico. Esse processo desenvolveu-se com uma perspectiva terapêutica, desta forma, deveria educar o corpo para a produção significava, promover e cuidar da saúde por intermédio de hábitos saudáveis e higiênicos. Essa saúde ou virilidade (força) também foi ressignificada em uma perspectiva nacionalista e patriótica.

1.1.2 Tempo do Liberalismo excludente (1889-1930)

Para uma melhor compreensão dos acontecimentos que fazem parte da história da Educação Física nesse período, analisamos o contexto histórico do país desde a proclamação da república até a revolução de 1930.

A proclamação da república, em 15 de setembro de 1889, foi resultado de um ato político-militar para derrubar a monarquia do período anterior, sendo denominada nesse período como república liberal. Sob o poder Deodoro da Fonseca. Diante do novo regime, tornou-se necessária uma reforma constitucional para que fosse reconhecida a república, facilitando, desta forma, a obtenção de empréstimos no exterior.

O novo texto constitucional foi promulgado em 24 de fevereiro de 1891 e garantia aos estados¹³ várias prerrogativas, dentre as quais estavam o direito de contrair empréstimos no exterior, organizar as forças militares estaduais e organizar uma justiça própria. A nova constituição dividiu os poderes em executivo, legislativo e judiciário, sendo que o poder executivo deveria ser exercido por um presidente da república eleito. No primeiro ano do novo regime, o número de negócios e a especulação financeira sofreram um grande aumento. A disputa de poder entre os partidos continuava a agitar o cenário político brasileiro, principalmente nos estados. Cabe ressaltar que os problemas financeiros oriundos do Império se agravaram neste período, ocasionando o aumento da dívida externa do país.

Durante o século XIX iniciou-se o movimento pela desoficialização do ensino, aumentando as iniciativas de abertura de escolas mantidas por entidades particulares de benemerência.

No campo educacional predominou a pedagogia do método intuitivo¹⁴, mantendo-se como referência durante a primeira república. De acordo com Saviani (2011, p. 140), “na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica”.

As principais mudanças socioeconômicas deste período estão relacionadas ao grande fluxo imigratório que vinha suprir a demanda de força de trabalho nas lavouras cafeeiras. Até 1930, a principal atividade econômica do país era a agrícola, mas aos poucos a indústria foi sendo implantada. No início de 1929, o clima político no país ficou tenso diante da cisão entre as elites dos grandes estados. Em decorrência disso, foi

¹³ Nome dado às antigas províncias (FAUSTO, 2009, p. 246).

¹⁴ Segundo o método intuitivo, “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o fornecimento de dados sensíveis à observação e a percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais e figuras” (REIS FILHO, 1995, p. 68 *apud* SAVIANI 2011, p. 140).

criada a Aliança liberal¹⁵, tendo como principal representante Getúlio Vargas, no entanto, Julio Prestes apoiado pelo então governo de Washington Luís venceu a eleição. Com isso, começam a se articular movimentos revolucionários nos principais estados do país. Em decorrência desses acontecimentos tomou posse em 3 de novembro de 1930 Getúlio Vargas, marcando com isso o fim da Primeira República.

1.1.2.1 A difusão da Educação Física

Neste período, a sociedade brasileira sofreu forte influência do modelo de organização social europeu, ou seja, o modelo de vida urbano, industrial e comercial. As pessoas começam a abandonar o campo e ir para as cidades em busca de melhores condições de vida e trabalho. De acordo com Albuquerque (2009), neste período havia pontos paradoxais em relação à gradativa implantação da E.F na organização social brasileira.

O primeiro aspecto estava relacionado ao fato de que nesta época ainda existia um grande preconceito em relação às atividades físicas, devido ao fato de que estas estavam relacionadas ao trabalho escravo. Outro fator que merece menção é o de que nas propostas das ginásticas européias, que eram à base da Educação Física brasileira, era dada uma ênfase aos exercícios voltados a mulher, e para a parte conservadora da sociedade brasileira, a aplicação dos princípios ginásticos para as mulheres era considerado imoral (p.2).

Após a proclamação da República, o chefe do Governo Provisório Deodoro da Fonseca, em um dos seus primeiros atos cria o ministério de instrução pública. De acordo com Marinho (1980), no relatório do inspetor geral de instrução pública Dr. Ramiz Galvão é ressaltada a importância do desenvolvimento da Educação Física na escola e a resistência sofrida à implementação desta, como podemos observar a seguir:

Em relação à Educação Física há um verdadeiro mundo novo a abrir se nas escolas. Quase em todas elas está esquecido ou comprometido esse ramo da educação; alguns professores mais antigos rezam pela cartilha absoluta da imobilidade da criança como ideal de disciplina; outros, inteligentes e zelosos, nada ou quase nada podem fazer porque raro o prédio escolar dotado de um pátio ou jardim anexo, que se preste ao recreio e aos jogos infantis (p. 166).

Expande-se na escola a pedagogia de base médica, que começou a ser difundida ainda no período imperial, pautadas no higienismo e com forte conotação de cunho

¹⁵ “O programa da Aliança Liberal refletia as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média” (FAUSTO, 2009, p. 319).

eugênico que defendia os preceitos ginásticos da E.F. para prevenir doenças, manter a saúde e melhorar a raça brasileira.

No início do período republicano, os defensores da E.F. na escola ainda tinham como referencial o parecer de Rui Barbosa de 1982. Um nome que se destacou nesse período e merece ser referenciado neste trabalho por concordar com as ideias do referido parecer foi Fernando de Azevedo. O autor foi considerado o precursor na utilização da palavra científica na E.F, ou seja, os estudos científicos passam a ser valorizados dentro da área, nos quais deveriam ser considerados os elementos fisiológicos e psicológicos da ciência da saúde, com vistas a melhorar a formação do homem moderno.

Segundo Castellani Filho (2011), Fernando de Azevedo¹⁶ publicou diversos trabalhos sobre a Educação Física. Em 1916 publicou um livro¹⁷ que foi reeditado posteriormente, além de artigos publicados em revistas, jornais e periódicos especializados. Para o autor a dicotomia entre ensino intelectual e Educação Física deveria ser eliminada para possibilitar o desenvolvimento harmonioso de todas as energias e faculdades que compõem o indivíduo.

No entanto, como ressalta Castellani Filho (2011), essa compreensão de harmônico fez por reforçar a visão dualista do Homem, na qual o físico se coloca a serviço do intelecto. Fernando de Azevedo também considerava que a Educação Física tinha papel de extrema importância na renovação da nacionalidade, corroborando com os princípios eugênicos disseminados na época, como podemos observar nas palavras do próprio autor “[...] uma vez introduzidas pela educação nos hábitos do país, a prática desta cultura física, sustentada durante uma larga serie de gerações, depuraria a nossa raça de diáteses mórbidas, locupletando-a, progressivamente, pela criação incessante de indivíduos robustos” (AZEVEDO, 1920, p. 299).

A função do exercício é de todo eugênica. Opõe-se-lhe a do vício, que é disgênica. (...) Se é verdade que quereis promover a regeneração moral do indivíduo e da nação, é começar por uma larga política de defesa e de educação sanitária (...). Não levássemos por diante, não

16 Fernando de Azevedo nasceu em 1894, em São Gonçalo do Sapucaí (MG). Desenvolveu a primeira e vasta pesquisa sobre a situação da educação em São Paulo. Foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo responsável pelas primeiras reformas da educação brasileira, além de redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm. Acessado em: 27 de março de 2016.

17 O nome inicial da obra em 1916 era “A poesia do corpo”, posteriormente, foi denominado e publicado no ano de 1920 com o título da “Da educação física”.

continuássemos ao contrário fomentar a Educação Física, cujos benefícios tão amplamente repercutem na moral individual e coletiva, acabaria por esgotar-se, nas suas fontes mais puras, a vida nacional, quando podíamos fazer surgir uma nova ordem de coisas por meio de uma educação enérgica e integral e por isso apta a transformar gerações novas, radicando-as no país por uma corrente vigorosa de nacionalismo (AZEVEDO, 1920 *apud* PAULILO, BAEZA 2001, p. 206).

Podemos perceber nas palavras de Azevedo que a eugenia deveria ser aplicada na educação de forma energética para que os indivíduos pudessem atingir a plenitude das forças físicas e morais, ou seja, através de uma educação pautada nos princípios eugênicos a população poderia ser transformada e revigorada de seus males, para propiciar e contribuir com as questões políticas da nação.

O país que não tem Educação Física (tomada esta expressão no sentido mais amplo) não poderá jamais erguer seu povo à altura da missão que lhe cabe na construção de uma sociedade nova. O que a tem má, irregular, empírica, rotineira, contínuo plágio de processos arcaicos ou de rebotalhos senis não terá senão de arrastar-se para a derrota no áspero caminho em que se chocam as competições da era industrial, que é de energia e tenacidade, rigor e precisão (AZEVEDO, 1960, *apud* SOARES 2001, p. 124).

É enaltecida nesse período a concepção de que a higiene e a educação eram as áreas capazes de salvar a nação e colocá-la a caminho do tão almejado progresso. Para o senso comum burguês que estava ligado às ideias da revolução francesa os problemas com a falta de saúde e de cultura da população eram considerados como os fatores responsáveis pelo atraso do país.

A burguesia, que até então buscava uma maneira de livrar-se da sua clara responsabilidade sobre a permanência das desigualdades entre as pessoas e a reafirmação da democracia capitalista, procurava um “bode expiatório”, culpando a ignorância da população pelas condições desiguais da sociedade (SAVIANI, 1985, *apud* ASSUMPCÃO, 2011, p. 4). Diante deste contexto podemos perceber o elo entre as ideias e anseios da burguesia com o movimento higienista, estando este a serviço do primeiro. Deste modo, torna-se perceptível que a concepção de educar os indivíduos através do ensino de bons hábitos servia de certo modo para atender aos interesses do Estado da época. Em relação a esse objetivo Marcassa (2000) nos diz que:

Como não poderia deixar de ser, o debate sobre a escolarização da Educação Física adere às políticas estatais, emergindo como poderoso instrumento de progresso. Como colaboradora e disciplinadora da

vontade, da moral, da saúde e da higiene, a Educação Física se justificaria no interior da escola ao mesmo tempo que assumia com a Educação o estatuto de solução para os problemas nacionais (p. 4).

Podemos perceber que a E.F. era vista como uma medida profilática e também como um ‘remédio’ capaz de curar a sociedade das suas mazelas e atender as necessidades do novo modelo de sociedade e da vida moderna, transformando o homem para melhor servir ao novo modelo fabril.

De acordo com Castellani Filho (2011) outro ponto que merece ser destacado nas considerações feitas por Fernando de Azevedo na área da Educação Física refere-se à participação das mulheres nas aulas de ginástica. Seguindo a mesma linha de raciocínio da proposta de Educação Física para criar indivíduos fortes, desenvolve-se a concepção de que “mulheres fortes e sadias gerariam filhos mais saudáveis, e que conseqüentemente, seus filhos seriam mais capazes de defender e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (p. 43)”. Na concordância, por parte dos educadores, acerca do entendimento que “ [...] para regeneração do povo, (era) preciso restituir, a mulher, a saúde fortemente comprometida, além da estabilidade e do equilíbrio [...] Questionava, então “ [...] Que podemos, de fato, esperar, de meninas fracas, para que a maternidade seria uma catástrofe, senão uma floração cada vez mais raquítica e doentia? [...]” (AZEVEDO, 1920, p. 102, apud CASTELLANI FILHO, 2011, p. 43).

Percebemos, nas palavras do autor, a preocupação em formar fisicamente mulheres fortes capazes de gerar filhos com vigor físico para reformar a futura geração. Cabe ressaltarmos que essa opinião não era única e exclusivamente de Fernando de Azevedo, mas de todos os defensores da Educação Física na escola. Tais direcionamentos foram responsáveis por formar os perfis dos estereótipos masculino e feminino.

[...] A Educação Física da mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica, e, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães [...] (AZEVEDO, 1920, p. 102 apud CASTELLANI FILHO, 2011, p. 45).

Tais fatos acabaram reforçando o pensamento dominante na época que relacionava o papel da mulher na sociedade quase que estritamente à figura de mãe.

Antes de darmos prosseguimento a análise dos fatos que fizeram parte da história da E.F., cabe ressaltarmos que apesar de todos os esforços e documentos (leis, decretos, regulamentos e normas) que foram criados para implementar e difundir a prática da Educação Física no âmbito escolar, ainda existia uma grande resistência contra essa implementação, seja por parte de educadores e até mesmo da sociedade em geral que não via um fim específico para esta dentro das instituições de ensino.

Continuando nossa análise histórica, em 1893 foi fundada na cidade do Rio de Janeiro a Associação Cristã de Moços (ACM)¹⁸, sob orientação norte-americana, foi a primeira fundada na América Latina adotando o método calistênico¹⁹.

A ACM influenciou o campo da Educação Física, especialmente por ter sido responsável pela criação e sistematização de diversos esportes, tais como o vôlei, basquete e futebol de salão. Rúbio (2005) afirma que

a República foi o período no qual se iniciaram as diversas modalidades esportivas no Brasil, que já vinham sendo disputadas e praticadas em outros países. Exerceu papel fundamental nesse processo a chegada ao país da Associação Cristã de Moços, instituição de caráter internacional que tinha o esporte como um elemento de grande importância nos processos sociais e pedagógicos da juventude (p. 18).

A contribuição da instituição também é reconhecida por outros autores deste campo de estudo. Victor Melo (2007) destaca que

embora a ACM não fosse uma entidade somente de caráter esportivo, deu importantes contribuições para a prática de atividades físicas sistematizadas no Brasil. Foi uma das pioneiras no oferecimento da ginástica, especialmente no método calistênico, quando no Brasil preponderava o método alemão. Foi nas instalações da ACM que esportes como basquete, volei e futebol de salão foram introduzidos no país, bem como a natação e o pólo aquático encontraram suporte para se desenvolverem. Também foi uma das primeiras instituições a elaborar programas de recreação a serem desenvolvidos nos fins de semana (p. 10).

¹⁸ A ACM é uma instituição ecumênica, filantrópica, de assistência social e de atividades educacionais, sem fins lucrativos, que congrega pessoas sem distinção de raça, posição social, crença religiosa, política ou de qualquer natureza. Considerada a maior Organização Não Governamental (ONG) do mundo, a instituição está presente nos cinco continentes. Disponível em <http://acmrrio.org.br/>. Acessado em: 21 de janeiro de 2016.

¹⁹ Este método era formado por um conjunto de exercícios com movimentos rápidos, ritmados e com paradas bruscas, que se executavam ao som da música. Eram praticados com aparelhos leves ou à mão livre, visando grandes massas musculares com o objetivo de manter boa atitude, permitindo perfeito funcionamento das grandes funções e órgãos. Disponível em: <http://www.fabioguimaraes.com.br/historia.html>. Acessado em: 27 de março de 2016.

Como podemos observar as atividades desenvolvidas pela ACM possibilitaram que outras modalidades, além da ginástica, começassem a ser praticadas a partir desse período. No entanto, segundo Cancelli (2010), os primeiros anos de atuação da instituição no país não foram muito explorados de forma suficiente pelos autores em seus trabalhos, com isso, não há como determinar as efetivas contrições para a ampliação da prática esportiva no Brasil republicano, não permitindo maiores compreensões sobre sua sistematização e nem evidenciar em que medida estas influências foram realmente significativas para a difusão dos preceitos do Esporte Moderno.

As práticas esportivas difundidas pela ACM no país influenciaram diretamente a construção e compreensão da Educação Física, como veremos posteriormente no decorrer do texto. Em relação a essa influência Cantarino Filho (2005) afirma que

no início, as atividades físicas e esportivas da ACM no RJ tiveram a orientação de profissionais norte-americanos, desenvolvendo e divulgando, no meio esportivo, o basquetebol, o voleibol e a ginástica calistênica. Em síntese, o chamado movimento acemista brasileiro criou uma tradição de mais de cem anos combinando Educação Física com voluntariado e estes com atividades de sentido comunitário, que até hoje prevalecem (p. 789).

Como podemos observar a constituição do campo da E.F. sofreu diversas influências de diferentes instituições. E o movimento para torná-la uma disciplina escolar, volta ao centro das discussões com o início das reformas educacionais realizadas nesse período.

De acordo com Betti (1991), nesta primeira fase, a partir de 1920, o Rio de Janeiro e os outros estados da federação começaram a realizar suas reformas educacionais impulsionadas pelo movimento escolanovista²⁰ e, assim se inicia a inclusão da Educação Física na escola, ainda com a denominação de ginástica. As principais reformas que aconteceram nesse período foram:

²⁰ O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciá-la das práticas pedagógicas anteriores. Saviani destaca que o *escolanovismo* desloca a questão do *intelecto* para o *sentimento*, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. O importante não é aprender, mas “aprender a aprender” (p.8-9). O professor estimula, mas a iniciativa é dos alunos. “Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (SAVIANI, 2002, p.8-9).

Reforma Sampaio Dória (1920), em São Paulo; Reforma Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Reforma Carneiro Leão (1922-1926), no Distrito Federal e em Pernambuco (1928); Reforma Francisco Campos (1927-1928), em Minas Gerais; Reforma Anísio Teixeira (1928), na Bahia e Reforma Fernando de Azevedo (1928), no Distrito Federal (p.64).

Para Betti (1991), os escolanovistas, dentro de um contexto mais abrangente da formação docente para o ensino secundário, mostraram-se interessados na formação do docente em Educação Física, tal fato comprova-se através da reforma proposta no Distrito Federal que previa a construção de uma escola profissional de Educação Física, onde seriam formados os professores de E.F. para atuar nas escolas.

Alguns defensores do movimento escolanovista entendiam que “o magistério dessa disciplina recrutava-se, entre nós, no rebotalho do professorado, erigindo-se a categoria de professor de ginástica, ou aquele que “não dava para outra coisa” ou o artista aposentado nos palcos de feiras ou nos teatros de província (AZEVEDO, 1928, apud BETTI, 1991, p. 84).

Concomitante a essas reformas surgem nos Congressos Brasileiros de Higiene e Eugenia a questão da formação profissional na área da Educação Física. Na edição de 1929 do Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado no Rio de Janeiro, ficou evidente a máxima urgência para que o Governo da República criasse escolas superiores de Educação Física para a formação dos professores.

No mesmo ano, ocorreu a habilitação da primeira turma de professores com o curso provisório de Educação Física, esse curso era acessível tanto para civis como a oficiais militares, foi idealizado em 1922 por uma portaria do Ministério da Guerra. Neste período, o referido ministério visava à criação do Centro Militar de Educação Física.

É importante ressaltar que neste período o higienismo e o militarismo dominavam o campo da Educação Física, estes se orientavam em princípios anatomo-fisiológicos, buscando criar um homem forte e obediente, submisso e acrítico.

1.1.3 Tempo do Nacional Estatismo (1930 a 1945)

Nas primeiras décadas do século XX, começam a influenciar o campo da educação as ideias renovadoras. Em 1920, a versão tradicional da pedagogia liberal foi ultrapassada pela versão moderna, influenciada diretamente pela concepção humanista

moderna da filosofia da educação. Neste período houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

Com a revolução de 1930, Getúlio Vargas subiu e se manteve no poder durante 15 anos, esse período pode ser dividido em três fases: a primeira corresponde ao Governo Provisório (1930-1934), a segunda ao Governo Constitucional (1934-1937) e a terceira ao Estado Novo (1937-1945). Como chefe do Governo Provisório Vargas centralizou novamente o poder, eliminou os órgãos legislativos federal, estadual e municipal e nomeou representantes do governo para assumir o controle dos estados. No campo econômico, criou o Conselho Nacional do Café (CNC) que controlaria a política do café nas mãos do governo central. É neste período que foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio que desenvolveu a política trabalhista e que regulamentou direitos dos trabalhadores. A educação também esteve no rol das preocupações do novo governo, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde, que promoveu diversas reformas no ensino secundário e superior.

Logo depois de empossado, em novembro de 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ocupar a nova pasta foi indicado Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido. Já no primeiro semestre de 1931 o ministro da Educação e Saúde Pública baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2011 p.195).

Em 1932 foi deflagrada em São Paulo uma revolta contra o governo de Vargas. Os paulistas não concordavam com a centralização do poder e com a diminuição da autonomia dos estados e defendiam a constitucionalização do país. Diante da superioridade militar do governo central, os paulistas renderam-se, pondo fim à revolução constitucionalista. Mesmo derrotando os paulistas, Vargas resolveu constitucionalizar o país, promulgando uma nova constituição em 14 de julho de 1934. A Constituição de 1934 inovou nos seguintes setores: a ordem econômica e social; a família, educação e cultura; e a segurança nacional. Ambos tinham características nacionalistas. O documento estipulou que o próximo presidente seria eleito, de forma indireta, pelos votos da Assembleia Constituinte. Em 15 de julho de 1934, Vargas foi eleito presidente da República dando continuidade ao mandato até o Decreto do Estado Novo, em 1937.

O Estado Novo foi implantado como regime autoritário e modernizador, que visava a impedir uma possível ascensão de comunistas ao poder, no qual Vargas dissolveu o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas Estaduais e as demais

Câmaras Municipais, tomando para si todos os direitos decisórios. A nova carta constitucional foi imposta ao povo brasileiro, sendo declarado estado de emergência, levando conseqüentemente à suspensão de todas as liberdades civis. O governo defendia a bandeira do nacionalismo e não queria que nenhuma nova ideologia atrapalha-se os rumos da nação. Uma nação que deveria se tornar um país forte e ter um Estado coerente que olhasse para todas as camadas da sociedade, sem, porém, uma corrente se sobressair sobre outra. O fim do Estado Novo, em 29 de outubro de 1945, foi um jogo político complexo que se utilizou do apoio militar para fazer com que Vargas renunciasse ao poder.

As ideias pedagógicas dos renovadores e dos católicos, que disputavam a hegemonia do campo educacional no Brasil neste período, compreendem a presença do trabalho no processo de instrução técnico profissional e a descoberta da psicologia infantil. O ideal da Escola Nova envolvia três aspectos: escola única, escola trabalho e escola comunidade. De acordo com Saviani, a escola nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral.

A Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos (SAVIANI, 2011 p.245).

Nesse período a educação passou por diversas reformas, a maioria tinha o caráter centralista que burocratizava o ensino. As ideias pedagógicas no período entre 1932 e 1947 “foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova (SAVIANI, 2011 p 271)”.

1.1.3.1 Institucionalização da Educação Física

Segundo Paiva (2004, p. 53) “a década de 30 do século XX é crucial na institucionalização da Educação Física no Brasil”. As reformas educacionais realizadas anteriormente, na década de 1920, não conseguiram contemplar adequadamente às demandas relacionadas à implementação da E.F. no país. Esse fato gerou certo descontentamento por parte dos defensores da Educação Física, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] Agora, está em elaboração mais uma reforma de ensino. Cumpre que a Educação Física seja devidamente considerada, que a sua prática se torne obrigatória. É inadmissível que se pense em desenvolver apenas o cérebro, em detrimento do restante do organismo [...]. A Educação Física deve fazer parte dos programas de ensino, mas não

com o caráter de facultativa, deve ser obrigatória. De que nos servira ter milhões de doutores que representem milhões de doentes? Não podemos deixar de tratar, com o maior empenho possível, do nosso aprimoramento racial, do robustecimento do povo [...] (REVISTA EDUCAÇÃO PHYSICA apud CASTELLANI FILHO, 2011, p 60).

Mais uma vez podemos perceber a visão dualista do homem, ou seja, a separação entre corpo e mente, no qual o corpo deveria servir como aparato para desenvolver as capacidades cognitivas da mente, como também, enfatiza-se a preocupação com a eugenia da raça, corroborando com os ideais políticos e ideológicos impostos para a E.F. na época.

Entre a década de 1930 e 1940, observa-se “uma acentuada preocupação da esfera governamental em fornecer o amparo legal para sedimentar os alicerces da Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário” (CORREA, 2008, p 222).

Neste período a Educação Física escolar destaca-se dentro das políticas educacionais de âmbito nacional e passa a ser contemplada nas reformas educacionais feitas pelo Ministério da Educação e Saúde do então governo de Getúlio Vargas. A Reforma Francisco Campos²¹, regulamentada em 18 de abril de 1931, teve como foco principal o ensino secundário (corresponde atualmente do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio) foi a primeira a nível nacional que tratava da obrigatoriedade da Educação Física em todo sistema escolar.

O Ministro Campos elegendo a juventude o como alvo das reformas educacionais, anunciava que a prioridade ao ensino secundário se justificava por ser aquele que abrangeria a “fase mais propícia do crescimento físico e mental”, o que denota uma compreensão de ser humano fragmentado, cuja referência é a abordagem dicotômica do homem e da mulher divididos em duas substâncias distintas: corpo e mente. Tais preceitos prevalecem de forma nítida nas proposições do ministro para o desenvolvimento da educação física no ensino secundário, a qual tem o papel de “proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e de suas responsabilidades” (Ibid, p. 227).

A atenção especial ao ensino secundário, nesta reforma, se deu pelo fato que a maior parte da população jovem estava nesse nível de ensino e essas mudanças

²¹ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Minas Gerais em 1891. Formado em direito ingressou na e carreira política em 1919 como deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro. Foi um dos responsáveis pela reforma da instrução pública neste estado. Assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde em 1930, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Morreu em Belo Horizonte, em 1968 (SAVIANI, 2012, p. 267).

influenciariam diretamente a formação da personalidade dos adolescentes. Com isso tornava-se primordial a prática da E.F. para que os objetivos governamentais fossem devidamente atingidos, ou seja, seria mais fácil difundir os preceitos higienistas na educação, buscando formar o cidadão para os novos hábitos de trabalho, higiene e de vida.

Para entendermos os interesses governamentais deste período e a consequente utilização da Educação Física como ferramenta para se atingir determinados fins, analisaremos brevemente o contexto histórico da época: Após a revolução de 30, Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil provisoriamente, esse período foi de constante instabilidade político-social no país. Para instaurar um regime centralizador e autoritário, era preciso transformar a sociedade em uma massa homogênea manipulável, com vistas a atingir esse fim, a educação foi utilizada como uma ferramenta de intervenção social eficaz, pois considerava-se que ela tinha o “[...] poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e de participação” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 69).

A educação foi alvo de diversas intervenções de diferentes setores da sociedade, principalmente do governo, que tinha como meta utilizar o sistema educacional a serviço de sua política autoritária. No cerne dessas transformações pautadas nos princípios de elevação moral para uma formação de uma nação próspera, com vistas ao saneamento e assepsia social, tendo em vista que o país encontrava-se em uma grave crise sanitária, é que surgem as medidas voltadas para o campo da educação e da Educação Física. Se fazia necessário, portanto, proceder a medidas com caráter imediato para “reverter este quadro e no tocante a preparação de indivíduos fisicamente saudáveis, a Educação Física, especialmente aquela desenvolvida no âmbito escolar, se mostrava como o lócus privilegiado” (CORRÊA, 2008, p. 225). Cabe ressaltar que esta reforma deixou duas lacunas importantes ao tratar da Educação Física: a primeira refere-se ao fato que ela não regulamentou a exigência da frequência dos alunos às aulas e a segunda porque não abordou claramente os critérios que deveriam ser considerados ao contratar os professores que ministrariam a disciplina.

Em junho de 1931, são baixados os programas de Educação Física, baseados no Método Francês, que vigoraram até 1944. A finalidade específica da E.F. neste contexto era “proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito,

concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico do seu valor e das suas responsabilidades”. (MARINHO, 1980 p. 171)

Em 1935, a Associação Brasileira de Educação²² – ABE, realiza na cidade do Rio de Janeiro o VII Congresso Brasileiro de Educação. Este evento teve como ponto principal a Educação Física, foram discutidos os problemas que afligiam a área e sugeridas possíveis soluções. Impulsionados pelos apontamentos feitos no referido congresso e corroborando os interesses do governo, no ano de 1937 é outorgada por Getúlio Vargas a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro, que faz referência explícita à Educação Física. “O artigo 131 da Carta Magna foi o resultado das necessidades demonstradas pelo Congresso”. (MARINHO, 1980, p. 177)

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus será autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

É importante ressaltar que é a primeira vez que a E.F. foi referenciada em uma carta magna, isso mostra uma modificação no papel representado por ela neste contexto. Com isso, percebe-se no artigo 132 o caráter utilitário imposto pelo Estado à E.F., pois a principal preocupação era com o processo de eugeniação da raça brasileira, a preparação da juventude por meio do adestramento físico. Assim, a Educação Física passa a ter também a responsabilidade de cuidar da manutenção da força de trabalho da população do país.

Para Albuquerque (2009), foi a partir do Estado Novo que E.F. passou a desempenhar um papel mais importante no rol das necessidades da sociedade da época.

²² A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi criada em 16 de outubro de 1924. Na época foi um acontecimento que veio a ter importância fundamental para o direcionamento das mudanças que se fizeram no sistema educacional escolar na segunda metade da década de 1920 e, principalmente, na primeira metade da década seguinte. A ABE era uma sociedade civil, de adesão voluntária, que reunia professores e interessados em educação, fossem jornalistas, políticos, escritores ou funcionários públicos. A atuação da associação se dava por meio de encontros, onde se discutiam temas de educação, de cursos, de publicações, de pesquisas, e, principalmente, por meio de conferências ou congressos nacionais de educação que abordavam temas específicos. Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILIANA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILIANA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf). Acessado em: 29 de março de 2016.

Em 1937 foi outorgada uma nova constituição, através desta lei a E.F. se torna disciplina escolar obrigatória em âmbito federal. Em decorrência disso, surge a necessidade de mais profissionais para atuar na área, tendo em vista a crescente demanda de professores “em 17 de abril de 1939, deu-se a criação, na Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos”. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 101).

Em 1940, a Educação Física mais uma vez ganha destaque e fez parte do rol das ações do Ministro Gustavo Capanema²³, sendo alvo de reformulações na legislação, dois anos antes da implementação da grande Reforma Educacional do período, quando revendo as determinações da Reforma Campos de 1931, dispõe sobre a “frequência aos exercícios de Educação Física” (NÓBREGA, 1952, p.377).

Desta forma, através da Portaria Ministerial nº. 14 de 26 de janeiro de 1940, Capamena tratou de regulamentar a questão da frequência mínima obrigatória às aulas de Educação Física que deveria ser de “três quartos da totalidade dos mesmos exercícios realizados, em sua classe, durante o ano escolar” os alunos que não atingissem este patamar, seriam impossibilitados de submeter-se ao exame final de qualquer disciplina, vale ressaltar que este assunto até então não tinha sido abordado nas reformas anteriores (NÓBREGA, 1952, p. 377).

No ano de 1942, o ensino secundário é objeto de uma nova reforma, ainda na gestão do ministro Gustavo Capamena, e nesta tem um capítulo específico intitulado “Da Educação Física” para tratar da disciplina.

Art. 19. A educação física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos. Parágrafo único - A educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior (DECRETO-LEI Nº 4.244, 1942).

Ao analisar tal documento, pode-se perceber que a E.F ainda não era designada como disciplina do currículo da educação secundária, ela foi denominada como prática educativa. Como já determinado anteriormente em 1940, o documento passa a tratar no capítulo XI, intitulado “Das Lições e Exercícios”, sobre a frequência as aulas de Educação Física.

²³ Gustavo Capamena Filho nasceu em 10 de agosto de 1890 em Pitangui/ MG, formou-se em direito e em 1927 atuou na política do seu estado. Em 1934, no governo de Vargas, foi nomeado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema. Acessado em: 29 de março de 2016.

Art. 41. As lições e exercícios, objeto das aulas das disciplinas e das sessões de educação física, são de frequência obrigatória.

Art. 43. A educação física será dada a grupos homogêneos, organizados independentemente do critério da seriação escolar. Os alunos que, por defeito físico ou deficiência orgânica, não possam fazer os exercícios ordinários serão submetidos a exercícios especiais. A educação física far-se-á com permanente assistência médica.

Art. 44. Os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem (Ibid).

Os alunos que não tivessem a frequência mínima nas aulas e nas sessões de Educação Física ficavam impedidos de prestar a primeira e a segunda prova final, sendo exigido para a realização dos exames, 75% de frequência para a realização da primeira e 50% para a segunda.

De acordo com Corrêa (2009), em 1943 foi expedida a Portaria nº. 467, de 16 de julho, pelo diretor do Departamento Nacional de Educação, que proporcionou um lugar de maior destaque e amplitude para a Educação Física escolar. O documento fixava normas e instruções para a E.F, por exemplo, estabeleceu que os alunos fossem submetidos a “dois exames médicos-biométricos anuais, de 15 a 30 de março, para discriminação dos deficientes ou defeituosos, e de 1 a 15 de novembro para verificação dos efeitos dos exercícios” (p. 98).

Esses exames eram realizados diante da presença dos médicos, sendo sua participação prevista pelo Ministério da Educação e pelo Departamento Nacional de Educação, seguindo as orientações do Método Francês. “Os resultados dos exames clínico e biométrico, realizados pelo médico, e os resultados das provas práticas conduzidas pelo professor de Educação Física de cada aluno eram registrados individualmente nas chamadas fichas de médicos-biométricas (Ibid, p. 100).”

Para Betti (1991) tais procedimentos podem ser considerados a materialização dos preceitos eugênicos na Educação Física escolar. Cabe ressaltar que, após um curto período, diante das discussões que giravam em torno da Educação Física como prática eugênica, esses preceitos começam a ser questionados e logo passam a ser considerados frágeis na consecução dos objetivos que se almejam atingir.

1.1.4 Tempo da Experiência Democrática (1946-1964)

Após a queda de Vargas, a presidência do país ficou provisoriamente nas mãos do presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, até que fosse iniciado o

processo eleitoral. Inicia-se, assim, o tempo de experiência democrática que durou quase vinte anos. Foram eleitos quatro presidentes. Em janeiro de 1946, tomou posse o general Eurico Gaspar Dutra que promulgou uma nova constituição neste mesmo ano. Optou-se pelo regime democrático-liberal, no entanto, ainda havia possibilidades de dar continuidade aos interesses do modelo corporativista. O novo texto constitucional definiu o Brasil como uma República Federativa, estabelecendo relevante autonomia para os estados e municípios. Fixaram-se as atribuições dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) que foram retirados pela carta de 1937. A política econômica adotada pelo governo Dutra seguiu o modelo liberal, abrindo o mercado brasileiro às mercadorias estrangeiras.

No campo educacional restabeleceram-se elementos que integraram o programa de reconstrução da educação proposto pelos pioneiros da Educação Nova, como por exemplo, a exigência de realização de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério, descentralização do ensino, a incumbência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, entre outros. Para atender esse último dispositivo o então ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma comissão²⁴ para elaborar o anteprojeto da LDBEN. Neste período, houve a predominância da pedagogia nova.

Em 1950, iniciou-se a campanha presidencial, sendo eleito Getúlio Vargas. Vargas retomou duas principais características que o consagraram: o nacionalismo econômico e a política de amparo aos trabalhadores. No entanto, os opositores do governo e a imprensa começaram a atacar incessantemente o governo Vargas, o que gerou uma pressão política para que Getúlio se afastasse do poder.

Houve manifestações militares exigindo a renúncia do presidente. Em 24 de agosto de 1954 o governo de Getúlio Vargas chegou ao fim com seu suicídio. O período após a morte de Vargas, foi marcado por grande turbulência social e política. Nas eleições de 1955 foi eleito o presidente Juscelino Kubitschek (JK), que teve que recorrer ao apoio do general Henrique Teixeira Lott, Ministro da Guerra, para conter os movimentos militares que queriam impedir sua posse.

A política econômica do governo JK buscou transformações radicais, substituindo o nacional econômico do governo de Vargas pelo nacional

²⁴ A comissão era composta majoritariamente pelo grupo dos renovadores, que defendia as concepções da Escola Nova, dos 16 membros, a maioria integrava essa tendência pedagógica. Apenas 2 representavam a corrente dos educadores católicos (SAVIANI, 2005 p.14).

desenvolvimentismo. Com isso facilitou a entrada de empresas multinacionais no país, principalmente a indústria automobilística. O período do governo JK foi de euforia social e crescimento econômico, no entanto, a abertura da economia ao capital estrangeiro aumentou o custo social interno do país, ocorrendo um descontrole inflacionário e levando-o a entrar em uma forte crise financeira.

Em 1961, foi eleito Jânio Quadros, que assumiu o governo do país diante de uma grave crise financeira. Jânio tentou frear a crise criando uma política anti-inflacionária, mas os problemas sociais advindos desse momento só aumentavam. Cerca de 7 meses após a posse, Jânio renunciou a presidência. Cabia ao vice-presidente assumir o governo. Depois de alguns conflitos de interesses entre representantes políticos, João Goulart assumiu a presidência, tendo a missão de tirar o país da crise econômica, aliviar as tensões sociais e combater a inflação.

Também em 1961 foi promulgada a Lei número 4.024, a primeira LDBEN, que entrou em vigor no ano seguinte ao ano de sua publicação. De acordo com Saviani (2011, p. 305), “na vigência da lei, a primeira providência tomada foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), o que ocorreu em fevereiro de 1962. Para a composição do órgão contou-se com a ‘clarividência de Anísio Teixeira’”, que foi responsável também pela elaboração do Plano Nacional de Educação previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDBEN.

Para Saviani (2011, p. 336), a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, sendo clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. No entanto, havia movimentos de radicalização das ideias renovadoras no campo pedagógico, tais movimentos manifestaram-se num triplo desdobramento: pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação, pelo centro, desembocou nas pedagogias não diretivas que se expressaram na divulgação das ideias de Carl Rogers, [...] baseados na pedagogia institucional e pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista. Ante esses movimentos, em meados de 1960, inicia-se a crise da pedagogia nova.

Diante de tantas mudanças que ocorriam no país instaurou-se um clima de tensão política em decorrência das reformas de base propostas pelo presidente, os opositores do governo começam a se articular em movimentos para a retirada de João Goulart do poder, alegando que este estava ligado ao comunismo. Em abril de 1964, através do golpe civil-militar, João Goulart foi deposto.

1.1.4.1 A Educação Física e a concepção Pedagocista

Para compreender as mudanças ocorridas neste período no campo da E.F. vamos considerar os acontecimentos históricos que influenciaram o país nesta fase. Após a entrada do Brasil na 2ª Guerra Mundial ao lado dos Aliados²⁵, o país sofreu profundas alterações, inclusive no regime político vigente que era conhecido como Estado Novo. Com o final da guerra e a vitória dos Aliados, o Estado Novo chega ao fim e conseqüentemente ocorre a queda do Governo Vargas²⁶. Após esse período a concepção Militarista cedia espaço à Educação Física Pedagocista, mas isso não quer dizer que a E.F. tenha se livrado dos parâmetros da E.F. militarista.

[...] A concepção Pedagocista (1945 - 1964), é a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou disciplinar a juventude, mas de ser uma prática eminentemente educativa. A ginástica, a dança, o desporto, etc., são meios de educação dos discentes. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais, etc. o sentimento corporativista de valorização do profissional da Educação Física permeia a concepção. Assim, é possível forjar um sistema nacional de Educação Física, capaz de promover a Educação Física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas (GONZÁLEZ, 2012, p. 3).

De acordo com o Coletivo de Autores²⁷ (1992), com o final da Segunda Guerra Mundial, passam a ser difundidos na E.F.E. outros métodos que não aqueles sedimentados nos ideais higienistas e eugênicos. É neste período que começa a ser difundido no país o Método da Educação Desportiva Generalizada, que tem como

²⁵ Os Aliados da Segunda Guerra Mundial foram os países que se opuseram as Potências do Eixo (Alemanha nazista sob o comando de Adolf Hitler, a Itália fascista de Benito Mussolini e o império nipônico Japonês) na Segunda Guerra Mundial. A União Soviética, os Estados Unidos e o Império Britânico eram as principais forças, além de mais 49 Países, tais como: Polônia, China, Brasil e Cuba. O Brasil entrou na guerra em 1942 quando algumas embarcações brasileiras foram atingidas e afundadas por submarinos alemães no Oceano Atlântico (FERRAZ, 2005, p. 8-12)

²⁶ Vargas assumiu o poder em 1930 como chefe do governo Provisório, depois como presidente eleito (voto indireto) e como ditador. O Estado novo compreende o último período mencionado anteriormente. Com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial (quadro das relações internacionais) intensificou-se no país os movimentos opositores, apoiados na contradição existente entre o apoio do Brasil às democracias e a ditadura de Vargas. O governo foi perdendo o apoio de principais figuras militares, intensificando-se os movimentos contra a ditadura e Vargas acabou sendo obrigado a renunciar (FAUSTO, 2009, p.382-389).

²⁷ Coletivo de Autores foi denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, são eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht., o livro foi publicado em 1992, pela editora Cortez. Este livro tornou-se uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/676/662>. Acessado em: 29 de março de 2016.

principal referencia o autor Auguste Listello²⁸. Este método encontrou grande receptividade entre os professores de Educação Física. O esporte passa a ser o principal conteúdo desenvolvido nas escolas, além da ginástica e da dança. Tal fato talvez se configure porque esse método pressupõe que os exercícios físicos realizados até então por mera obrigatoriedade no ambiente escolar passariam a ser feitos por prazer, pois seriam levados em consideração as experiências, as necessidades e os interesses dos alunos (MARTINEZ, 2002).

Elaborado por professores do Institut National des Sports (França) na década de 1940, o Método Desportivo Generalizado tem por preceito a educação integral de jovens e adultos através de jogos e atividades desportivas. Para tanto, quatro princípios estabelecidos pelos autores tornam-se fundamentais na aplicação desta metodologia: Educação Física para todos; Educação Física orientada; Prevenção do mal e Aproveitamento das horas livres. Os jogos e as atividades desportivas, baseadas em tais princípios, proporcionariam aos educandos a possibilidade de apreenderem noções de trabalho em equipe, altruísmo, solidariedade, hábitos higiênicos para além do desenvolvimento físico (FARIA JR, 1969 apud CUNHA, 2014, p. 1).

Mauro Betti (1991) reconhece a importância do MDG no sistema escolar do país, principalmente no que se refere à inserção do esporte na escola. O autor define o MDG como um método que provocou a renovação da Educação Física brasileira, inserindo-se na escola, através de jogos esportivos e atividades coletivas, desenvolvendo o gosto e o prazer de se exercitar o físico.

Essas constantes mudanças propulsionaram o aumento dos estudos no campo da Educação Física. As revistas especializadas começam a divulgar trabalhos mostrando a forma como os desportos e a E.F. eram sistematizados nos outros países, e isso influenciou diretamente a forma como a E.F. foi desenvolvida na escola. Em 1961, como mencionado anteriormente, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4024/61, contemplando a Educação Física em seu artigo 22: “Será obrigatória à prática da Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos”.

²⁸ Principal representante no Brasil do Método Desportivo Generalizado. Listello esteve em terras brasileiras por doze vezes, sendo a primeira em 1952 e a última em 1980. Ao longo dessas passagens, assumiu a responsabilidade de ministrar aulas teóricas e práticas abordando o MDG em diferentes espaços de formação como as Jornadas Internacionais de Educação Física em Belo Horizonte e no Curso Internacional de Formação e Aperfeiçoamento de professores de Educação Física em Santos. Atuou também em várias cidades brasileiras e em outros países da América Latina como Argentina, Uruguai e Paraguai (CUNHA, 2014)

Vale destacar que essa foi a primeira LDBEN promulgada e que esta lei é a referência principal relacionada à Educação. Neste contexto a E.F deveria ter como preocupação primordial a preparação física dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho de forma produtiva (SILVA e VENÂNCIO, 2005).

1.1.5 Tempo da Ditadura (1964-1985)

O golpe civil-militar de 1964 deu-se por razões de ordem econômicas e políticas, econômicas: a inflamação de quase 100% anual, o descontrole das contas do governo e o descontrole externo da economia. A política estava ligada ao fato que setores militares e civis tinham a convicção que era preciso interromper o regime populista de João Goulart que estava levando o país a se tornar uma República sindicalista e que conseqüentemente levaria o país ao comunismo. O movimento militar ganhou a simpatia e recursos financeiros e bélicos dos EUA que visavam a influenciar o país em relação ao seu sistema financeiro: o capitalismo.

Essa relação entre o Brasil e os EUA também influenciou diretamente o campo educacional, foram celebrados acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Com isso, em 1965 foram assinalados vários contratos de cooperação conhecidos como “MEC-USAID”, criando-se um programa de ação conjunta. Para Saviani (2011, p. 346), “pedagogicamente, a perspectiva que orientava a execução do Programa pode ser definida como tecnicista²⁹, evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino”. O aprofundamento dessas relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação apresentava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações entre Brasil e EUA.

²⁹ “Neste contexto estavam difundidas as ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’. Baseada no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, p. 369-381).

A Ditadura Militar foi marcada pelas restrições aos direitos e garantias individuais e pelo uso da violência aos opositores do regime. O novo regime mudou as instituições do país através dos Atos Institucionais³⁰ (AI). As medidas do AI-1 tinham como objetivo reforçar o Poder Executivo e reduzir o campo de atuação do Congresso, através desta o general Castelo Branco (1964-1967), eleito por voto indireto. O modelo econômico do novo regime foi marcado pelo processo de concentração de rendas e abertura ao capital externo da economia brasileira.

No governo de Castelo Branco foi criado o Serviço Nacional de Informação (SNI) que tinha como principal objetivo coletar e analisar informações referentes à segurança nacional. Seu governo foi marcado por uma reforma em praticamente todos os setores da sociedade. Nos AIs editados, posteriormente, foram ampliados o controle do executivo, extintos os partidos políticos – inaugurando o bipartidarismo no país (ARENA e o MDB) e promulgada uma nova constituição em 1967. Antes de deixar a presidência, Castello Branco instituiu a Lei de Segurança Nacional, sendo um conjunto de normas que regulamentava todas as atividades sociais, estabelecendo severas punições aos transgressores, ou seja, estabelecia a Censura como mecanismo de repressão ideológica.

No governo do general Costa e Silva (1967-1969) foi mudado todo o ministério, pois este fazia parte do grupo de militares conhecidos como “linha dura”³¹. Através do Ato Institucional nº 5 (A.I. 5), considerado o mais violento de todos, estabeleceu-se o fechamento do Legislativo pelo presidente da República, a suspensão dos direitos políticos, das garantias constitucionais e intervenção federal nos estados e municípios. As manifestações contrárias ao governo foram duramente reprimidas. Segundo Boris Fausto, “um dos muitos aspectos trágicos do AI-5 consistiu no fato de que reforçou a tese dos grupos de luta armada”³² (2009, p. 480). Após sofrer um derrame cerebral, Costa e Silva foi substituído pelo general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). O seu governo foi um dos mais repressivos de todo o regime militar, a tortura, repressão e a censura chegaram a níveis extremos. O pretexto utilizado pelo foi a necessidade de conter a luta armada contra o regime.

³⁰ Os Atos Institucionais ou A.I. foram os instrumentos jurídicos amplamente utilizados pelos presidentes militares durante o Regime Militar de 1964. Por definição assim pode ser denominado A.I: conjunto de normas superiores, baixadas pelo governo que se sobreponham a própria Constituição Federal (FAUSTO, 2009, p. 465).

³¹ Setor do Exército que exigia medidas mais enérgicas e repressivas para manter a ordem social e política (FAUSTO, 2009, p. 476).

³² O grupo da luta armada acreditava que o regime seria incapaz de ceder às pressões sociais e de se reformar (FAUSTO, 2009, p. 480).

Na década de 1970, as teorias crítico-reprodutivistas fazem uma dura crítica à hegemonia instalada na sociedade capitalista, envolvendo-se do movimento contra hegemônico.

O general Ernesto Geisel (1974-1979) tomou posse com a promessa de retomar a democracia de forma lenta, gradual e segura, neste sentido, ocorre o processo de abertura política, com eleições parlamentares. A repressão aos movimentos estudantis e sindicais continuava a existir, mesmo após a diminuição da censura. No final do seu governo, Geisel revogou a AI-5.

O último presidente da ditadura foi o general João Batista Figueiredo (1979-1985). Durante seu governo aconteceram pressões da sociedade civil que exigiam o retorno ao estado de direito, anistia política, justiça social e a convocação de uma Assembleia Constituinte. Em 1979 foi extinto o bipartidarismo, gerando uma reforma partidária. Em 1983, a sociedade civil participou intensamente do movimento das Diretas-já que almejava as eleições diretas para a presidência da República. Após a rejeição das eleições diretas, começou no Colégio Eleitoral o processo de sucessão para presidente, o candidato da oposição Tancredo Neves derrotou o candidato da situação – Paulo Maluf. Chegando ao fim o período de ditadura militar e iniciando o período que ficou conhecido como Nova República.

De acordo com Saviani (2011, p. 402), uma particularidade da década de 1980, no campo educacional, foi a busca de teorias que não fossem apenas alternativas à pedagogia oficial, mas que se contrapusessem a ela. “Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados”.

1.1.5.1 Educação Física Tecnicista

Em 1969 o Decreto-Lei nº 705 alterou a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e estendeu a obrigatoriedade da Educação Física a todos os níveis de escolarização, predominando as práticas esportivas no ensino superior. Segundo Castellani Filho (2011), este decreto-lei tinha como propósito político favorecer o regime militar, desfazendo possíveis mobilizações do movimento estudantil que oferecia resistência ao regime militar, tendo em vista que as universidades seriam um dos principais núcleos de resistência. Com a prática obrigatória, o objetivo era

manter os estudantes com o tempo ocupado para que eles não articulassem movimentos contra o regime.

Esses fatos geraram um aumento na demanda de profissionais para atuar na área. Segundo Darido (2003, p. 25), “[...] no período de 1950-1975 ocorre uma explosão no número de faculdades de Educação Física. Para exemplificar, até 1950 funcionavam apenas dois cursos no estado de São Paulo, chegando a quase 30 no final da década de 70”.

Como mencionado anteriormente, a consolidação da E.F envolvia ideologias e interesses políticos, na década de 1960 o Brasil sofria uma grande contradição interna entre o modelo econômico e a ideologia política vigente. Isso se dava pelo fato de que o modelo econômico exigia a entrada de capital e de empresas estrangeiras no país, mas a ideologia política dos detentores do poder ainda era o modelo nacionalista. Após o Golpe Civil-Militar de 1964, pela força do arbítrio, com o apoio de uma parte da classe média, da mídia, com o apoio total das elites e dos Estados Unidos esse problema foi parcialmente resolvido, e o país passa a receber capital e empresas estrangeiras no território.

Neste período, de acordo com Germano (1994), é a ideologia de Segurança Nacional³³ que expressava nitidamente que a subversão deveria ser combatida e contida em todos os setores da sociedade, principalmente nas instituições difusoras de ideias e opiniões, como por exemplo, as escolas, universidades e igrejas. Muitos professores e alunos foram expulsos das universidades, cassados, presos e muitos foram exilados.

Os programas de educação popular acusados de subverter a ordem social foram desmantelados. A política educacional, do período, para todos os níveis de ensino tinha como um dos seus principais eixos contribuir com o controle político ideológico. As reformas educacionais se caracterizaram pela centralização das decisões e do planejamento com base no saber dos tecnocratas (GERMANO, 1994 apud BATISTA 2010, p. 3).

³³ “Essa ideologia previa a vinculação de um projeto de segurança nacional à participação ativa do Exército no sistema educacional conforma a ideia de que, no Estado Novo, a educação deveria constituir-se num projeto estratégico de mobilização controlada: “O Brasil reclama um sistema completo de segurança nacional, o que pressupõe, fundamentalmente, uma entrosagem dos órgãos militares com os órgãos federais, estaduais e, notadamente municipais, incumbidos da educação e da cultura. Nunca se tornou tão imperativa, como naquele momento, essa necessidade. E, não obstante, assinalam-se, no setor pedagógico do Brasil, muitos obstáculos a serem vencidos, para que o objetivo da política de segurança nacional possa ser completamente alcançado”.5 A resistência a que se referia à reação de professores, educadores e publicistas contra o espírito militar, que precisa, mais e mais, ser enraizado na coletividade brasileira (BOMENY, 1999, p. 141)”.

Conseqüentemente, essas mudanças foram sendo incorporadas nas injunções estruturais da sociedade. A partir desse período, a legislação educacional brasileira foi elaborada visando a atender aos interesses do novo modelo econômico, buscando aumentar o rendimento educacional no país. No campo da E.F o objetivo foi promover o desporto representativo que fosse capaz de trazer medalhas olímpicas e assim ganhar destaque internacional perante as outras nações.

Para Germano (1994), a Educação Física da época era baseada em dois princípios básicos: a busca pelo desempenho esportivo e pela vitória. As aulas de E.F na escola passam a ter o pressuposto de formar atletas e para que isso fosse possível as turmas deveriam ser compostas por alunos que tivessem condições físicas semelhantes, o que possibilitaria competição equilibrada.

De acordo com Albuquerque (2009), a inspiração liberal que embasava a LDBEN de 1961 foi substituída pela tendência tecnicista³⁴ das Leis 5.540/68³⁵ e 5.692/71³⁶. A partir dessas leis “a Educação Física teve seu caráter instrumental³⁷ reforçado: era considerada uma atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico do aluno” (p. 2.252)

Explicitava-se tal tendência tecnicista na incorporação, por parte dos responsáveis pela definição da política educacional, de um entendimento do sistema educacional associado, quase que mecanicamente, à qualificação profissional, pautado em parâmetros fixados por uma formação técnico-profissionalizante. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 81).

Neste mesmo período, o governo fez investimentos consideráveis no esporte, a fim de utilizar a E.F. como um sustentáculo ideológico, tendo em vista o êxito em competições esportivas de alto nível, para manter um clima favorável de desenvolvimento e prosperidade, bem como “distrair” a população frente às mudanças ocorridas. Fortalecendo-se assim a ideia do esportivismo na E.F na busca de desempenho, vitória, superação de limites, dos mais hábeis e fortes.

³⁴ A tendência tecnicista tinha por objetivo implementar o modelo empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista. O tecnicismo visa ensinar o aluno por de treinamento. Disponível: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm. Acessado: 29 de março de 2016.

³⁵ A Lei 5.540/68 fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, dando outras providências.

³⁶ A Lei 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dando outras providências.

³⁷ O caráter instrumental configurou-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando, com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 83).

Fica claro que a EF (no sentido lato) possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: A primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população. É claro que no percurso da hegemonia desse paradigma ele foi contestado, alternativas foram propostas; no entanto, nada que pudesse abalar seriamente seus princípios (BRACHT, 1999, p. 76).

Neste mesmo sentido, ressalta Betti (1991) que, nos anos de 1969 a 1979, observou-se no país a ascensão do esporte, isso se deu pelo fato da inclusão do binômio Educação Física/Esporte no plano estratégico do governo. Cabe ressaltar que, embora essa inclusão tenha ocorrido nesse período, o esporte de alto nível já estava presente no interior da sociedade desde os anos 1920 e 1930.

A intenção do governo, com essa proposta, era transformar o Brasil em uma potência esportiva, da mesma forma que pretendia transformá-lo em potência econômica. No entanto esses ideais não foram sendo alcançados e a partir da década de 1970 esse caráter esportivista foi sendo alvo de diversas críticas e perdendo força dentro do campo da Educação Física.

1.1.6 Brasil Contemporâneo (1985 até o tempo presente)

Tancredo Neves e o seu vice José Sarney venceram a eleição no Colégio Eleitoral, mas a posse de Tancredo não aconteceu devido ao seu estado de saúde. Sarney tomou posse em seu lugar e pouco tempo depois Tancredo faleceu. O governo de Sarney foi marcado pelas liberdades políticas, legalização dos partidos, aprovação do voto dos analfabetos e pela disparada da inflação. Com a pressão dos vários setores da sociedade na formulação de uma nova constituição foi formada a Assembleia Nacional Constituinte que, após longos trabalhos, promulgou a Constituição de 1988. A Constituição estendeu os direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias; estabeleceu as eleições diretas em todos os níveis; legalizou os partidos políticos de qualquer tendência; instituiu o voto facultativo aos analfabetos; pôs fim a censura; garantiu o direito de greve e à liberdade sindical e ampliou os direitos trabalhistas.

Em 1993, foi decidido através de um plebiscito nacional que o país adotaria o sistema de presidencialismo e a República. Apesar da garantia de direitos políticos e

sociais à população, as desigualdades se mantiveram, assim como a corrupção e o clientelismo. De acordo com Boris Fausto (2009, p. 527), “o fim do autoritarismo levou o país mais a uma situação democrática do que a um regime democrático consolidado”.

De acordo com Saviani (2011, p. 441),

[...] as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na ‘pedagogia da exclusão’. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema ‘aprender a aprender’ como orientação pedagógica.

Os trabalhos acadêmicos e as análises críticas mantêm-se como focos de resistência contra-hegemônicas às orientações dominantes na política educacional.

1.1.6.1 O processo de ressignificação da Educação Física

Para Neto (2001), antes de 1980 a Educação Física escolar era desenvolvida de forma autoritária pelo Estado no Brasil, em decorrência da ditadura militar instaurada no país, a partir das reformas educacionais de 1968 (Lei 5.540) e 1971 (Lei 5.692), a educação escolarizada foi direcionada ao interesse de desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho, com isso ocorreu a tecnificação do ensino patrocinado pelo poder público, O governo tinha como premissa básica para a Educação Física a disciplinarização, normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica.

A partir da década de 1980, que teve um forte acento crítico em decorrência das transformações políticas, principalmente com o fim da ditadura militar no país e com o retorno de muitos perseguidos políticos, o modelo de Educação Física esportivista, baseado na aptidão física, começa a ser questionado e criticado em congressos e eventos da área. Para Castellani Filho (2013), no início dessa década, os congressos de professores e alunos discutiam a disciplina como uma área de conhecimento que pudesse auxiliar na formação de indivíduos conscientes e interessados dos problemas políticos e econômicos da sociedade brasileira.

Segundo os PCN’s (1997), os ideais de transformar o Brasil em potência olímpica não se concretizaram, o que acabou por gerar uma crise de identidade nos pressupostos da Educação Física. Nesse mesmo período, “o campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física,

o retorno de professores doutorados fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas.” (p. 21)

Inicia-se assim um movimento renovador na E.F brasileira e o campo começa a inserir as discussões pedagógicas, influenciadas pelas ciências humanas, a sociologia e a filosofia da educação.

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista (BRACHT, 1999, p. 78).

Tais discussões proporcionaram o surgimento de novas propostas pedagógicas para E.F escolar. Castellani Filho (2013) afirma que as mudanças ocorridas na Educação Física foram resultados de dois motivos distintos, que se relacionam. O primeiro motivo referia-se ao modelo educacional, que em relação à formação de homens com consciência crítica não conseguia proporcionar esse tipo de formação, deixando muito a desejar, necessitando, deste modo, se adequar as novas transformações que ocorriam com o tempo. O segundo motivo relacionava-se com a questão da produtividade. Isso se deu pelo fato de que naquele tempo ocorreu o avanço do processo de automação da mão de obra, que até então apoiava-se na força de trabalho humana, com isso, a importância que se dava anteriormente à construção de um modelo de corpo produtivo tornou-se um segundo plano para a Educação Física. A seguir, apresentaremos uma síntese que resume as principais propostas pedagógicas que surgiram a partir deste contexto.

A abordagem desenvolvimentista é uma dessas novas propostas pedagógicas, surgiu em 1988, elaborada por Go Tani et al, teve sua base na área da psicologia. Foi elaborada especificamente para crianças de quatro a quatorze anos que busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento motor proporcionar experiências de movimento para garantir o desenvolvimento adequado da criança. Tem como ponto principal trabalhar as habilidades motoras básicas para posteriormente trabalhar as habilidades mais complexas.

A psicomotricidade foi (e é) uma abordagem que proporcionou forte influência no campo da E.F., baseou-se na psicologia e nas obras de Piaget, Wallon e

Ajuriaguerra³⁸. Tendo como finalidade a reeducação psicomotora, através do desenvolvimento da consciência corporal, lateralidade e coordenação.

Outra proposta influenciada pela área da psicologia foi a do professor João Batista Freire³⁹, chamada de abordagem Construtivista. Nessa abordagem, o jogo como conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. Para o autor ele é considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende (DARIDO, 2001).

Com um viés mais crítico, surge a abordagem Crítico-Superadora que foi referenciada na obra “Metodologia do ensino de Educação Física”, publicada em 1992, por um grupo de pesquisadores, conhecido por coletivo de autores. Esta abordagem está baseada na filosofia e na política e fundamenta-se na pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Essa pedagogia é uma metodologia de ensino-aprendizagem que apresenta características como: uma nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes, novo processo de estudo por parte do professor e novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo prática-teoria-prática. Para tanto, essa pedagogia adota a teoria dialética do conhecimento e a teoria histórico cultural como suporte epistemológico, e representa um esforço e uma tentativa de traduzir, para a prática pedagógica e discente a pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2002).

Sua finalidade é a transformação social através da historicidade dos conhecimentos e, com isso, pretende estabelecer critérios para a sistematização dessa disciplina no âmbito da escola.

³⁸ Jean Piaget (1896-1980) foi o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século 20, a ponto de quase se tornar sinônimo de pedagogia. Do estudo das concepções infantis de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade, Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética - isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Henri Wallon (1879-1962) médico, psicólogo e filósofo francês. Sua teoria pedagógica, que diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro. Julian de Ajuriaguerra (1911-1993) formou-se em medicina na França, e viveu durante muito tempo na Suíça. Foi ele quem redefiniu o conceito de debilidade motora, passando a considerá-la como sendo uma síndrome com suas próprias particularidades. E sendo assim, delimitou os transtornos psicomotores que transitam nas esferas do neurológico e do psiquiátrico. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/>. Acessado em: 29 de março de 2016.

³⁹ Foi Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1973), fez mestrado em pela Universidade de São Paulo (1982) e doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo (1991). Também foi Docente em Pedagogia do Movimento pela Faculdade de Educação Física da Unicamp. Publicou diversos livros, dentre os quais destacam-se: Educação de corpo inteiro, da Editora Scipione; Educação como prática corporal, da Editora Scipione; De corpo e alma, da Editora Summus e Pedagogia do futebol e O Jogo: entre o riso e o choro da editora Autores Associados. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2558/a-escola-desobediente-entrevista-com-joao-batista-freire>. Acessado em: 29 de março de 2016.

Outra abordagem também denominada crítica é a Crítico-Emancipatória⁴⁰, tem como áreas de base a filosofia, a sociologia e a política. O seu principal precursor foi Elenor Kunz. Sua proposta busca a reflexão crítica emancipatória dos alunos. Segundo Kunz (1994), é pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos. Essa proposta parte de uma concepção de movimento que o autor denomina de dialógica, pois o ato de movimentar-se humano é compreendido como uma maneira de comunicar-se com o mundo.

Ainda no rol das diferentes abordagens, a de Ensino Aberto é uma proposta que tem como concepção aulas abertas à experiência, foi divulgada no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt. Essa abordagem tem como objeto de estudo o movimento e suas relações sociais. O autor enfatiza a importância do movimento livre em detrimento ao movimento técnico. “[...] As possibilidades de vivência de movimento dos seres humanos no seu mundo são complexas e têm vários níveis. Contudo, o sistema do esporte reduz essas complexas possibilidades de movimento” (STRAMANN, 2003, p. 67). O autor considera que uma concepção fechada de aulas (sem a co-participação dos alunos) inibe a formação de um indivíduo autônomo e crítico.

A abordagem Sistêmica desenvolvida por Mauro Betti em 1991 tem sua base na sociologia, filosofia e também sofreu influências da psicologia. Sua principal finalidade é transformação social através da vivência das diversas formas culturais de atividade física. De acordo com o autor, essa abordagem não pode ser considerada uma metodologia de ensino, no entanto, traz implicações para as múltiplas dimensões sócio-políticas, sociais, psicológicas e didático-pedagógicas da E.F e também para o ensino desta na escola.

Após a síntese das principais abordagens que influenciaram o campo da E.F. a partir da década de 1970 e 1980, cabe ressaltarmos que outros trabalhos foram desenvolvidos para buscar dentro desse processo de transformações por qual a área estava passando ressignificar a prática da disciplina dentro do contexto escolar.

⁴⁰ A pedagogia crítico-emancipatória surge na Educação Física a partir dos estudos de Kunz (1991, 1994) e se consolida com a publicação da coletânea Didática da Educação Física. Boa parte das construções teórico-práticas da proposta tensiona a forma tradicionalista com que a Educação Física tematizou o conteúdo esportivo, geralmente enfatizando os objetivos atrelados ao esporte de rendimento (KUNZ, 1994). A cultura de movimento se desenvolve através da Educação Física, preservando em suas práticas a capacidade crítica dos alunos e, desta forma, cultivando um ambiente propício à emancipação (KUNZ, 2005). Disponível em: <http://www.seer.ufgrs.br/Movimento/article/viewFile/55536/37389>. Acessado em: 21/03/2017.

Bracht (1999) faz uma observação que consideramos importante em relação às teorias progressistas da E.F citadas (pedagogia Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória):

As formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da Educação Física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático- pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a Crítico-Superadora, e o agir comunicativo para a Crítico-Emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos (p. 81).

Como podemos observar, essas propostas buscavam e ainda buscam transpor a concepção hegemônica (mecanicista, tecnicista e reprodutora) presente na E.F, desde sua concepção como disciplina escolar, como podemos ver nos períodos citados anteriormente. Apesar das diversas propostas pedagógicas que surgiram para a E.F, a prática ainda é, na maioria dos casos, orientada pelo paradigma da aptidão física e do esporte.

1.2. – Tendências da Avaliação na Educação Física

Para compreender o processo avaliativo na Educação Física é preciso perceber em que medida as elaborações teóricas sobre avaliação proporcionam suporte à ação pedagógica dos professores na escola. As principais tendências pedagógicas que influenciaram a avaliação no contexto escolar, de forma geral, foram: liberal tradicional, tecnicista, liberal renovada não-diretiva e progressista. As características presentes em cada uma destas tendências influenciaram o campo da Educação Física, como por exemplo, os propósitos, objetos, funções, procedimentos e critérios de avaliação.

Souza (1993), com base na literatura referente à avaliação educacional, procurou caracterizar as tendências conceituais de avaliação que podem estar presentes nas práticas avaliativas da Educação Física Escolar. De acordo com a autora, existem três diferentes tendências da avaliação na área da Educação Física Escolar. As

tendências avaliativas que têm se manifestado na Educação Física, são: clássica ou tradicional, humanista-reformista e crítico-social.

Souza (1993) considera a perspectiva tradicional como uma junção não-estruturada da tendência liberal tradicional com a tendência liberal tecnicista. O processo de avaliação objetiva os dados quantitativos e são utilizados para mensurar o grau de aprendizagem adquirido pelos alunos. Esses dados são comparados com escalas métricas e ou tabelas quantitativas elaboradas previamente.

Nesta tendência, os resultados da avaliação devem estar de acordo com os objetivos de ensino. Em relação à influência desta sobre a Educação Física é que caracterizava-se por objetivar o desempenho motor, aptidão física, a quantidade de acertos, como também o desempenho de habilidades técnico desportivas e para atingir esses objetivos eram utilizados testes, de forma somativa e classificatória.

A tendência humanista-reformista da avaliação também é baseada em alguns pressupostos da educação liberal, surgiu em crítica ao modelo tradicional de avaliação. O foco desta tendência são os aspectos internos do indivíduo, os fatores psicológicos que influenciam o processo de aprendizagem. Para Souza, nesta tendência,

[...] valorizam-se as experiências que o aluno possui, partindo do princípio de que cada ser é único e capaz de determinar o que lhe é significativo em termos de aprendizagem. Cria-se uma autoavaliação sistematizada, na tentativa de evitar qualquer padronização proveniente da aprendizagem (SOUZA, 2011, p. 114).

Deste modo, consideram-se as aprendizagens anteriores, ou seja, as que o aluno já possui, só assim será possível proporcionar novas aprendizagens. O aluno torna-se responsável pela sua aprendizagem, cabe a ele verificar se seus objetivos foram alcançados. A autoavaliação surge nesse contexto com o objetivo de fazer com que cada aluno tenha a capacidade de valoração pessoal, ou seja, valorizar a própria aprendizagem, em um ato reflexo e consciente.

Já a tendência crítico-social fundamentou-se nas pedagogias progressistas, que acreditam que a educação é um meio para a transformação social. Segundo Souza (1993, p. 128), na tendência crítico-social, “considera-se a avaliação um processo de conhecimento das manifestações relevantes na realidade social, questionando-a para buscar transformá-la.” Desta forma, as decisões relacionadas ao processo avaliativo são tomadas pelo grupo que fazem parte do âmbito escolar, ou seja, decisões democráticas.

Nesta perspectiva, a avaliação deve ser considerada em sua totalidade, ou seja, ser conduzida de forma constante e participativa. Desta forma, não só os alunos devem ser avaliados, como também os professores, a equipe pedagógica, a escola e a relação escola-comunidade.

Souza (1990) elaborou uma matriz analítica das principais tendências da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, apresentadas anteriormente, que se manifestam no campo da educação física escolar, como podemos ver, no quadro abaixo.

Quadro 2 – Matriz analítica das tendências de avaliação do ensino-aprendizagem na educação física escolar

Avaliação do ensino-aprendizagem	1) Tendência clássica (quantitativa)	2) Tendência humanista-reformista (qualitativa)	3) Tendência crítico-social (participativa)
- Tendência de educação	- Reprodutivista, técnico-tradicional	- Humanista modernizante	- Crítico-social e transformadora
Propósito do processo avaliativo	Medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir.	Realizar o controle da própria aprendizagem, sendo este processo feito pelo aluno	Julgar, qualitativamente a participação mútua e permanente na prática educativa por professores e alunos, no processo de transformação social
Objetivos da avaliação	Ênfase nos conteúdos motores (valências físicas, estruturas psicomotoras de base e habilidades desportivas e técnicas).	Ênfase nos aspectos psicológicos. O principal objetivo é o motivo ou os motivos internos do próprio indivíduo, determinados pelo próprio educado.	Ênfase nos conteúdos culturais universais da Educação Física, redimensionados de acordo com a realidade, a crítica alternativa e a prática social.
Referências e critérios de avaliação	Avaliação por normas e critérios institucionalmente estabelecidos. Os padrões de movimentos preestabelecidos informados pela Biomecânica, rendimento observado em tabelas específicas e pelo sucesso em competição.	Critérios individuais. O aluno deverá definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende.	Critérios discutidos por todos os elementos envolvidos na prática educativa e avaliação recíproca. Critérios estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante, visando à prática social dos conteúdos criticados.
Funções da	Ênfase na avaliação	Ênfase na avaliação	Ênfase na avaliação

avaliação	somativa, de forma fragmentada e classificatória.	formativa.	como constante diagnóstico.
Responsabilidade pela avaliação	Professor e equipe pedagógica.	Os alunos.	A comunidade.
Procedimentos de avaliação	Padronizados e de fácil quantificação, evidenciando a produção da informação ou habilidade.	Autoavaliação.	Estabelecidos de acordo com a natureza e o objeto a ser avaliado.
Principais autores	Popham (1977); Skinner, Bloom e Harrow Tyler (1973).	Oliveira (1985), Rogers, Dewey e Maslow.	Luckesi (1984); Freire (1982); Demo (1987); Libâneo (1992), ETC.

Fonte: Souza (1990, p. 51)

Como podemos observar a tendência clássica/ tradicional pauta-se no modelo de avaliação quantitativa, o que importa, é mensurar a aprendizagem dos alunos, de forma a detectar se os objetivos estão sendo alcançados. Em contrapartida a esse modelo, temos a tendência humanista-reformista que baseia seu discurso no humanismo, que priorizam as mudanças qualitativas que ocorrem no interior do indivíduo. A tendência crítico-social defende o pressuposto que a educação é um mecanismo de transformação social. Os alunos devem assumir uma postura crítica em relação aos conteúdos e à realidade social. Cada uma dessas tendências mostra características que permeavam e ainda permeiam o campo da avaliação.

A matriz analítica apresentada anteriormente é um referencial heurístico, que sintetizou as tendências de avaliação que se revelaram nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. A opção de apresentar essa matriz é facilitar a compreensão da dinâmica em que se estruturaram as práticas avaliativas no processo de ensino aprendizagem do referido componente curricular que norteia a proposta deste trabalho.

Como é possível notar na matriz analítica de Souza (1990), a tendência clássica enfatizava a avaliação com a função somativa ou a fragmentava em diagnóstica (sondagem), formativa (controle) e somativa (classificação). Na tendência humanista-reformista a ênfase é na função formativa e na tendência crítico-social funciona como constante diagnóstico.

1.3 O curso de Educação Física na UFRRJ: da implementação até os dias atuais

Como vimos anteriormente, a implementação da Educação Física no Brasil originou-se para atender interesses políticos e econômicos do grupo hegemônico que detinha o poder na época. Em 1968, foi promulgada a Lei de Reforma Universitária, nº 5.540/68, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior. O país era governado pelos militares e essa reforma veio para corroborar os interesses ideológicos desse grupo.

Dentre as diversas alterações que deveriam ocorrer no âmbito da educação superior em decorrência dessa reforma, uma atingiu diretamente a UFRRJ. De acordo com Otranto (2007), a Lei de Reforma Universitária determinou que as universidades rurais mantidas com recursos financeiros da União deveriam reorganizar-se atendendo as exigências do artigo 11, no caso do não cumprimento dessas demandas, essas seriam incorporadas através de ato executivo a outras universidades federais já existentes, ou seja, a UFRRJ que até então apenas oferecia cursos voltados para área agrônoma precisava criar cursos nas áreas da Educação e Ciências Sociais se pretendesse manter sua autonomia.

Em decorrência a esse fato, a UFRRJ elaborou um plano de reestruturação para atender as exigências da reforma e elaborou seu Estatuto e com isso não perder sua autonomia. A proposta do novo estatuto foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação que analisou e propôs diversas alterações na proposta inicial, dentre elas a separação do Instituto de Educação e Ciências Sociais, exigência que cada área tivesse seu próprio instituto.

Como podemos perceber a criação do Instituto de Educação foi uma imposição do Conselho Federal de Educação para atender as exigências do Ministério de Educação. Otranto (2007, p. 5) ressalta que esse fato gerou protestos no Conselho Universitário. “esses protestos estão descritos nas atas relativas aos anos de 1970, 1971 e 1972”. De acordo com a autora, o protesto de maiores proporções foi registrado no relato da Reunião do Conselho Universitário de 18 de maio de 1972, quando o reitor da universidade, à época, Fausto Aita Gai propõe “a criação do Departamento de Educação Física, Esportiva e Recreativa subordinada ao Instituto de Educação”, justificando sua

iniciativa como ‘decorrente de imperativo legal’” (UFRRJ. CONSU. Ata da Reunião de 18/5/1972).

A comunidade acadêmica não apoiou a criação do novo departamento e ocorreram muitas reações contrárias. Os principais questionamentos giravam em torno da finalidade e do objetivo da criação do Curso de Educação Física. Seria ele voltado para o “ensino de Educação Física ou para a prática de Educação Física?” (Ibid., p. 5). Em resposta a essas questões,

O Reitor prontamente respondeu às indagações esclarecendo aos Conselheiros que era necessária a criação da “equipe de educação física, porque a lei determinava e porque o governo já havia feito recomendações nesse sentido” e, ainda, que deveria ser criado “um Departamento para este fim, localizado no Instituto de Educação” (ibid.). (UFRRJ. CONSU. Ata da Reunião de 18/5/1972 apud OTRANTO, 2007, p. 5).

É notório que tanto o Instituto de Educação quanto o Departamento de Educação Física foram imposições ministeriais que buscavam corroborar com os interesses do governo militar. Como mencionamos anteriormente, eram nos diretórios estudantis das universidades que se formavam a maior parte do movimento de resistência ao regime militar, com a entrada da Educação Física e sua obrigatoriedade para todos os cursos de graduação, o governo buscava ocupar os estudantes com atividades consideradas “não subversivas” e assim, enfraquecer qualquer tipo de articulação oposicionista.

Para atender as exigências dos dispositivos legais e solucionar os problemas da universidade, foi criado o Departamento de Educação Física e Desportos no interior do Instituto de Educação. Cabe ressaltar que a criação de ambos não agradou os membros do Conselho Universitário da UFRRJ, o que gerou por muitos anos certo descaso da comunidade acadêmica com o Instituto.

O curso de Licenciatura Plena em Educação Física (primeira denominação) foi criado oficialmente em 1974, através da Deliberação nº 16, de 9 de agosto de 1974 do CONSU (Anexo 1). O ingresso da primeira turma se deu no vestibular de 1975. (OTRANTO, 2009). O curso foi instituído por uma comissão liderada pelo professor e chefe do Departamento de Educação Física Guilhermino Costa de Souza. No entanto, o seu reconhecimento pelo Ministério da Educação ocorreu apenas em 1979, através o Parecer Número 1.211/79 do Conselho Federal de Educação (CFE) – Decreto 1.704/79 – MEC.

No início, o curso contava com os professores Jonas Correia da Costa, Rui Souza de Paula, Romeo Lima da Graça, Celby Vieira e Jocelyn da Silva que faziam parte do Departamento de Educação Física e Desportos e, também, com professores dos demais departamentos do Instituto de Educação e de outros como o Instituto de Biologia, Ciência Exatas e Tecnologia.

De acordo com Alcantara (2015), antes da criação do curso de Educação Física, o DEFD já era responsável pela disciplina de Educação Física Curricular⁴¹ que era obrigatória para todos os cursos da Universidade e também pela gestão da administrativa da praça de desportos. Com a criação do curso de Educação Física o DEFD passa a ter novas atribuições e recebe novos docentes para atuar em áreas específicas do curso. Consta no portal eletrônico da UFRRJ que a primeira turma do curso iniciou com uma entrada de 30 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Em decorrência da crescente demanda e da contratação de novos professores, as vagas foram sendo ampliadas (UFRRJ, 2015).

Alcantara (2015) ao entrevistar um dos professores pioneiros do Curso nos relata que:

Segundo o professor Abimael Soler Garcia, um dos professores pioneiros do Curso de EF atualmente aposentado, em 1974 o Curso foi criado apenas “no papel”. Em março de 1975, ao ingressar na Instituição, ele participou da elaboração do currículo, da criação das ementas e programas do Curso, junto com os professores Jonas Correia da Costa, Romeo Lima da Graça, Celby Vieira e Rui Souza de Paula, todos coordenados pelo Professor Guilhermino Costa de Souza. O professor Abimael afirmou que os docentes citados formaram o primeiro corpo docente do Curso, que não foi iniciado logo após sua aprovação, mesmo com a estrutura da praça de esportes pronta na época, porque necessitava dos resultados do trabalho do grupo de professores para iniciar efetivamente sua primeira turma (p.59).

Como percebemos, a estruturação curricular do curso de E.F deu-se no ano de 1975, pois a primeira turma seria oferecida no vestibular deste mesmo ano. Deste modo, o corpo docente começou a estruturar o currículo e a ementa do curso para iniciar de fato o curso em 1976. Até esse período o DEFD era responsável, apenas, pela disciplina Educação Física Curricular (IE 109) oferecida aos demais cursos de graduação.

No início do curso, não eram permitidas turmas mistas, compostas por meninos e meninas. A prática dos desportos era separada em turmas femininas e masculinas, e

⁴¹ Essa disciplina foi criada após o golpe civil-militar, visando a atender os interesses dos militares de ocupar o tempo dos estudantes e formar equipes de alto rendimento esportivo nas universidades (ALCANTARA, 2015, p. 58).

alguns desportos, como o futebol e o salto com vara, as meninas eram proibidas de praticar. “Em algumas disciplinas práticas de contato físico, como por exemplo, o judô, as próprias meninas faziam questão de ter uma turma separada, porque alegavam que normalmente se machucavam quando praticavam as atividades com os meninos” (Ibid. p. 59).

Vale ressaltar que o referido curso foi criado no período em que a E. F no Brasil tinha um caráter totalmente esportivizante, ou seja, caráter técnico e competitivo. Esse fato influenciou diretamente na estruturação curricular do curso de E.F na UFRRJ, bem como nas demais instituições do Brasil. Mesmo sendo um curso de licenciatura, as disciplinas ditas pedagógicas, não tinham a mesma importância dada as disciplinas técnico-esportivas.

A estrutura física do curso na universidade era considerada de ótima qualidade, no que se refere à prática dos desportos, já em relação às disciplinas teóricas as aulas eram ministradas em salas improvisadas, como podemos observar a seguir:

Nesta época as estruturas para as aulas práticas do Curso de EF eram consideradas de excelente qualidade, em contrapartida as aulas teóricas eram realizadas em salas improvisadas, localizadas embaixo das arquibancadas do ginásio poliesportivo, mostrando assim uma maior preocupação com a parte prática e com as atividades esportivas do que com a parte teórica e/ou pedagógica do Curso. O professor Camilo concluiu: “[...] a universidade não conseguiu manter, o nosso curso cresceu em quantidade e qualidade, porém em estrutura física ela caiu bastante”. Esta é uma realidade constantemente denunciada pelos alunos e professores do Curso, mas que depende do esforço e organização da Instituição para que seja mudada (ALCANTARA, 2015, p. 63).

Além do DEFD que concentrava as disciplinas práticas do curso outras disciplinas eram oferecidas em outros institutos, como por exemplo, Instituto de Zootecnia e Instituto de biologia. O curso sofreu um aumento significativo na oferta de vagas, na sua criação eram oferecidas apenas 30 vagas por período, atualmente ingressam 60 alunos por período.

Atualmente, de acordo com as informações da página eletrônica da UFRRJ, o corpo docente do DEFD é formado por 17 docentes efetivos (Anexo 2) e 1 professor substituto. São oferecidas 47 disciplinas neste departamento (Anexo 3), divididas em teóricas e práticas de acordo com ementa de cada uma. O curso de licenciatura em Educação Física tem duração mínima de 4 anos, a matriz curricular (anexo 4) possui uma carga horária total de 3.080 horas (sendo 200h de Atividades Complementares), as

disciplinas são realizadas através do sistema de créditos, sendo 166 obrigatórios e 26 optativos.

Em relação à infraestrutura, considerada o que se observa atualmente são ginásios, parque aquático, salas de aula em péssimas condições de uso. O ginásio poliesportivo foi fechado em 2015 por conta da falta de manutenção do telhado. O outro ginásio, mais conhecido como ‘forninho’ pelos alunos, foi construído seguindo o modelo europeu, em dias muito quentes, a temperatura dentro do ginásio se eleva a tal ponto que fica inviável a sua utilização. O parque aquático da universidade que era utilizado por toda a comunidade acadêmica e pela comunidade local (escolinhas de natação e hidroginástica) foi fechado há cerca de 4 anos por falta de manutenção, prejudicando as aulas das disciplinas de natação e hidroginástica do referido curso. A pista de atletismo não foi substituída por uma de solo sintético e encontra-se em péssimas condições de uso. As salas de aula do DEFD estão cheias de infiltração e algumas com rachaduras, o sistema elétrico não suporta o uso contínuo de ar condicionado, o que gera muitas vezes a queda de energia em todo departamento.

1.4 - Principais marcos regulatórios referentes aos cursos de Educação Física

Neste item abordaremos o conjunto de leis, pareceres e resoluções que foram primordiais na estruturação dos cursos de E.F a partir da Lei de Reforma Universitária (5.540/68).

Em 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE) atendendo ao disposto no artigo 26 da Lei de Reforma Universitária altera o currículo de formação em Educação Física através da Resolução CFE de nº 69/69, conferindo-o status de nível superior. O curso passou a ter a duração de mínima de três anos e uma carga horária de 1800 horas, outorgando título de Licenciatura Plena e uma possível complementação de duas disciplinas para a obtenção do título de Técnico desportivo.

Art. 2º O currículo mínimo será constituído pelas seguintes matérias:

1. Matérias Básicas:

- 1.1 Biologia.
- 1.2 Anatomia.
- 1.3 Fisiologia.
- 1.4 Cinesiologia.

1.5 Biometria.

1.6 Higiene.

2. Matérias Profissionais:

2.1 Socorros Urgentes.

2.2 Ginástica.

2.3 Rítmica.

2.4 Natação.

2.5 Atletismo

2.6 Recreação

2.7 Matérias pedagógicas de acordo com o PARECER 672/69. (RESOLUÇÃO 69/69)

Pode-se perceber com a criação deste currículo uma preocupação com a formação educacional e com o aumento das disciplinas da área. Outro ponto relevante é a inserção de um grupo de disciplinas obrigatórias, subdivididas em básicas e profissionais, nos cursos de todo país, sendo este modelo chamado de currículo mínimo (TOJAL, 2005b).

Esse currículo foi alvo de diversas críticas, pois não atendia as demandas regionais das diferentes localidades nas quais os cursos estavam inseridos. Além disso, muitas instituições não criaram disciplinas para complementar o currículo, tornando o currículo mínimo em currículo pleno.

Em decorrência da crescente procura pelo curso e em consequência do aumento da demanda de profissionais no mercado em de junho de 1987 é aprovada a Resolução CFE 03/87 que estabeleceu que a formação dos profissionais de Educação Física seria feita em curso de graduação, com a duração mínima de quatro anos e conferiria o título de bacharel e/ou licenciado em Educação Física.

Com a proposta da nova resolução os currículos desses cursos deveriam possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitissem atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.). Também consta nesse documento que as Instituições de Ensino Superior deveriam decidir-se pelo Bacharelado e/ou Licenciatura Plena, devendo considerar as áreas de conhecimento, bem como o perfil do profissional que desejavam formar.

Apesar da Resolução 03/87 trazer uma organização didático-pedagógica mais objetiva e moderna, vanguardista em termos de superar o currículo mínimo até então existente, constatou-se que muitas Instituições de Ensino Superior não fizeram mudanças significativas nos seus cursos, mantendo uma estrutura curricular

abrangente, sem se definir claramente por uma das diplomações possíveis, o que se traduzia numa formação difusa e desfocada e, conseqüentemente, em uma intervenção profissional com problemas similares (MARTINS, 2009, p. 28).

Neste sentido, não ocorreu uma diferenciação significativa no currículo e grande parte das universidades não optou em criar um curso apenas de bacharel, pois esse possibilitava um campo restrito de atuação ao egresso comparado aos cursos de licenciatura.

A década de 1990 foi um período de transformações no ensino superior, após muitas discussões e levando-se em conta as necessidades socioeconômicas vigentes do país, o Ministério da Educação inicia um processo de reformulação dos cursos de licenciatura. Segundo Santos (2008, p. 261) isso ocorreu “em função das necessidades sociais emergentes e do próprio desenvolvimento do país, a década de 1990 foi caracterizada pela expansão do ensino superior, contudo é possível constatar também neste período o fato de que o poder público apresentava sérias dificuldades para suprir estas demandas”.

Seria preciso, mais do que antes, compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, cuidando o governo de desenvolver mecanismos de acompanhamento que garantam as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos (CAVALCANTE, 2000 apud SANTOS, 2008, p. 261).

Para atender essas necessidades e as disposições da LDBEN (9.394/96), o Parecer CNE 9/2001⁴² revoga o contido na Resolução CFE nº 3/87 acerca da possibilidade de obtenção de diploma com bacharelado e licenciatura simultaneamente. Outro aspecto importante presente neste documento é a preocupação voltada à avaliação na formação dos futuros professores. Em relação a isso o documento nos diz:

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (PARECER CNE/CP 9/2001, p 34).

⁴² O documento trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Dessa forma, deixa explícitos os contornos que a avaliação deve tomar nos cursos de licenciatura, como também reconhece a complexidade desse ato e sua importância no processo de formação dos futuros professores. Posteriormente, para reformular os currículos surgem as Resoluções CNE nº 1 instituiu as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução 2 de 2002 que estabeleceu que esta formação deverá ser efetivada com o tempo mínimo de três anos e carga horária de 2800, sendo 400 horas para estágio. Essas resoluções indicaram a necessidade de novos projetos pedagógicos, que deveriam ser implementados até o ano de 2005, outra mudança sugerida é a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura, isso também se aplicou à Educação Física.

As principais mudanças propostas nestes documentos são listadas a seguir:

- Aumento da carga horária de estágio que passou a ter 400 (quatrocentas) horas;
- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- Tempo de integralização mínimo de três anos.
- 200 horas complementares.

Outro ponto relevante é que deveria ser criado um currículo de Licenciatura com “terminalidade própria que não se confundisse com o antigo 3+1” (BRASIL, 2002). No período anterior a essas resoluções, era comum cursar três anos de Bacharelado e fazer mais um ano de complementação com disciplinas pedagógicas para a obtenção do título de Licenciado. De acordo com Silva (2010), “antigamente a Licenciatura era apenas um apêndice do Bacharelado. Essa característica, apesar de ter sido a formatação curricular dominante no Brasil nas diversas áreas que possuíam Licenciatura e Bacharelado, quase não foi utilizada nos cursos de Educação Física do país (p.1)”.

Vale ressaltar, que dentro desse contexto, o curso de Educação Física na UFRRJ manteve-se integral, com uma carga horária ampliada, oferecendo uma formação plena aos estudantes.

Em decorrência da exigência de nova organização curricular para a formação de professores, foram criados grupos de trabalho compostos por especialistas de cada área para definir os diversos conteúdos dos cursos de licenciatura e bacharelado em diversas áreas e com a Educação Física não foi diferente. A Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP – EF) criada para discutir e organizar o curso de E.F decidiu

preservar as linhas gerais da Resolução nº 03/87, levando em conta as sugestões de 24 Instituições de Ensino Superior consultadas através de edital para que fossem elaboradas as diretrizes curriculares nacionais para o curso de E.F.

No entanto, a proposta inicial foi alvo de críticas, a COESP – EF divergia em relação à separação licenciatura e bacharelado. Parte dos especialistas defendia que cada modalidade de curso deveria ter seu currículo voltado para as habilidades e competências específicas de cada campo de atuação, o escolar para a Licenciatura e o não escolar para o Bacharelado. A outra parte do grupo defendia a criação de uma licenciatura ampliada, com ambas as formações, habilitando o egresso a atuar nas áreas formais e não formais.

Para Kunz (1998), o primeiro modelo teve como principais críticas o fato de que seguindo esta mesma lógica, um único curso de bacharelado também poderia não dar conta de atender ao mercado de trabalho em constante expansão, além de desconsiderar o princípio da atuação da Educação Física que é a prática docente. Já a principal crítica à segunda proposta foi o fato de que o maior número de disciplinas que atendessem a área não formal acabaria por descaracterizar a Licenciatura e não possibilitava a formação das competências no âmbito não escolar.

No final de 1999, após muitas divergências, foi aprovada a primeira proposta sistematizada pela COESP-EF, que culminou no Parecer CNE/CES nº 138/2002. “Em linhas gerais, as diretrizes formuladas propunham a formação do graduado em Educação Física, a partir de dois núcleos de conhecimentos: a) Conhecimento Identificador da Área e b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CNE/CES 58/2004).”

O Conhecimento Identificador da Área abrangia um núcleo de Formação Básica (Conhecimentos sobre o Homem e a Sociedade, Conhecimentos sobre o Corpo Humano e seu Desenvolvimento e Conhecimentos Científico-tecnológicos) e um núcleo de Formação Específica (Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano, Conhecimentos Didático-pedagógicos, e Conhecimentos Técnico-funcionais Aplicados). O Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento era compreendido como o conjunto de conhecimentos que objetivavam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campos da docência em educação básica/licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-esportivas de lazer, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes. Caberia a cada Instituição de Ensino Superior, partindo desta estrutura de conhecimento, propor um

ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, bem como definir o elenco de disciplinas do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados (CNE/CES 58/2004).

O parecer não foi homologado através de Resolução, pois o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) juntamente com alguns dirigentes de cursos de E.F encaminharam ao MEC e ao CNE um documento reivindicando que a Resolução referente ao Parecer CNE/CES 138/2002 não fosse publicada. O CNE diante das reivindicações resolve não publicar a Resolução, por ato do Ministro de Estado o MEC institui uma nova comissão de especialistas em E.F. através da Portaria nº 1.985 – DOU de 21/07/2003, com a incumbência de “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento” e, desta forma, elaborar uma nova proposta de DCNs para a área da E.F, que atendesse aos anseios do grupo formado pelo CONFEF em relação às lacunas apontadas por estes no Parecer CNE/CES nº 138/02. “A Comissão de Especialistas foi integrada pelos dois representantes da área de Educação Física na Secretaria de Educação Superior (SESu), por um representante da Comissão de Especialistas em Educação Física do INEP, por um representante do sistema CONFEF/CREFs e por um representante do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CNE/CES 58/2004)”.

Outra proposta foi elaborada levando em consideração as críticas feitas à anterior, mas novamente não agradou parte dos especialistas da área. Foram realizadas reuniões e fóruns em diversos estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina para que fossem discutidas e elaboradas as novas diretrizes. Dentre estas destaca-se o Fórum de São Lorenço (MG) por ser considerado um marco na busca pelo consenso e definição das novas diretrizes. Neste mesmo evento, foi criado CONDIESEF-BR (Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil) que foi o responsável por elaborar o novo documento a ser encaminhado ao CNE que culminou no Parecer CNE/CES 58/2004, homologado através da Resolução CNE/CES nº 07/2004⁴³.

De forma geral, os marcos regulatórios mencionados até aqui formam o conjunto que orientam a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de licenciatura e bacharelado em E.F no Brasil. O Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução

⁴³ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

CNE/CES 07/2004, recorrentemente, indicam que a formação do professor de Educação Física para a atuação na Educação Básica deve possuir como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação.

Cabe ressaltar que apesar do segundo grupo de documentos referirem-se principalmente aos cursos de bacharelado, dispõe de orientações específicas para os cursos de licenciatura, que devem seguir as orientações gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP 01/2002).

Em relação às orientações referentes à avaliação da aprendizagem nas DCN's para a graduação em E.F, podemos observar no artigo 13 o disposto a seguir:

§ 1º – A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º – As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior (RESOLUÇÃO CNE/CES 07/2004).

Percebemos a preocupação em formar um perfil de trabalhador voltado para as “dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir” (BRASIL, 2004). O documento busca superar a histórica dificuldade de correlacionar adequadamente à teoria-prática no desempenho das funções docente.

Essas medidas - que ocorreram principalmente a partir da década de 1990, em busca da reformulação dos cursos e que culminou nos atuais marcos regulatórios - representaram de acordo com Taffarel (1998) uma estratégia do Estado para direcionar os processos de formação humana. Esse direcionamento corrobora os interesses hegemônicos do capital, tendo em vista o panorama econômico da época e a fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista, no qual o Estado contribui substancialmente em sua determinação, materialização e legitimidade.

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, fizemos uma revisão de literatura abordando a avaliação da aprendizagem, para a construção de um quadro conceitual de análise a fim de compreender alguns relativos à avaliação, buscando entender como ela tem se configurado nas práticas docentes atuais do ensino superior. Também levaremos em consideração os aspectos legais (marcos regulatórios) que regem e norteiam a avaliação da aprendizagem dos cursos de Licenciatura em Educação Física no país, tomando como ponto inicial a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. No âmbito da UFRRJ, analisamos das orientações gerais contidas no Estatuto e na deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 128 de 03 de março de 1982, que complementou as normas regimentais sobre a verificação do rendimento escolar e fixando critérios a serem observados na habilitação dos alunos matriculados nos cursos de graduação e o Projeto Pedagógico do curso em questão.

2-1 Avaliação: Algumas reflexões sobre dimensões, concepções e instrumentos

Embora sociologicamente a avaliação tenha sido utilizada como colaboradora para a seletividade social, através da aplicação de exames, a realidade atual, busca re-significar esta prática, tornando-a mais consciente e humanizada, focada em aprendizagens significativas para o aluno. De acordo com Hoffmann, “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento” (2005, p. 17).

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrario, pode constituir um processo e um projeto em que o avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa (GADOTTI, 1987,p.7-8. Apud DEMO, 2008).

A avaliação é muito mais que um elemento do processo da aprendizagem ou que um simples elemento pedagógico das práticas educativas, ela é cheia de complexidade, pois está permeada de subjetividades das pessoas a ela submetidas, isso interfere, conseqüentemente, no processo avaliativo e diretamente nos resultados obtidos.

De acordo com Vasconcellos, o ato de avaliar não pode deixar de ser discutido, pois

[...] a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (2000, p. 44).

Deste modo, avaliar não é uma tarefa fácil, é um processo amplo e complexo que não se destina a atingir um único objetivo. Assim pontua Borba et al (2007):

A avaliação é sempre um ato complexo e difícil porque envolve modos de agir culturalmente estabelecidos, implicando incômodos inevitáveis como comparar, classificar, selecionar o objeto (ou ser humano) em apreciação. Minimizar esse incômodo significa inverter a lógica, orientando a avaliação educativa no sentido de garantir a aprendizagem do aluno (p.44).

Através da avaliação o docente obtém informações relevantes do processo de aprendizagem para desta forma proporcionar a tomada de decisões que beneficiem a mesma. De acordo com Demo, “A avaliação é procedimento fundamental, indispensável e permanente, seja no sentido do diagnóstico sempre atualizado, seja no sentido da intervenção apropriada” (2003, p. 29).

Partindo desta premissa, pode-se perceber que avaliar é muito mais que medir e quantificar a aprendizagem com a mera intenção de atribuir uma nota ou um conceito ao aluno. Avaliar significa assumir o desafio de mudar e isso impõe ter conhecimento, coragem e se permitir ao diálogo entre professores e alunos. Desta forma pontua Sobrinho,

A avaliação é uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação (2003, p. 177).

Neste sentido, avaliar é uma constante construção de conhecimentos, e deve ser realizada de forma consciente e orientada, como também, condizer com a realidade a que se destina obter determinadas informações. Somente desta forma ela poderá subsidiar possíveis melhoras no processo de aprendizagem. Luckesi define a avaliação

da aprendizagem “como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo (2002, p.172)”.

Para construirmos esse capítulo analisamos as principais produções acadêmicas e discussões referentes à avaliação educacional. Dos diversos trabalhos elaborados nesta área, encontramos produções que tratam a avaliação sob o ponto de vista epistemológico, relacionando-a a conceitos, tipos, funções, como políticas públicas quando se trata de programas de avaliação em larga escala e projetos educativos e sob o aspecto didático-pedagógico, tratando da relação do professor/aluno, critérios de avaliação do rendimento escolar do aluno, entre outros.

Em relação à avaliação da aprendizagem, que é o cerne deste trabalho, podemos observar que grande parte das pesquisas versam mais sobre o processo de avaliação na Educação Básica do que na Educação Superior (ULER, 2010). Tendo como objetivo principal os tipos de avaliação que ocorrem na sala de aula.

Ludke e Pôrto Salles (1997, p. 169-170) também notam a insuficiência de estudos que envolvam essa temática:

A avaliação no ensino superior continua sendo uma área de trabalho acadêmico de pouco reconhecimento e muito baixa produção. Embora todos os professores e estudantes estejam necessariamente submetidos à ação da avaliação em seu trabalho, poucos dentre eles se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino/aprendizagem. No que se refere especificamente ao trabalho diário de alunos e professores, parece haver uma ausência de interesse, um lapso de percepção e uma falta de focalização que tem deixado esse aspecto quase inteiramente a descoberto, tanto sob o ponto de vista teórico, como prático.

O foco deste capítulo é debruçar-se na avaliação da aprendizagem no Ensino Superior tendo como ponto inicial as recentes discussões que envolvem o tema nesse nível de ensino. Refletir a avaliação em diferentes níveis de ensino torna-se indispensável para que ela ocorra de forma adequada e coerente em sua totalidade.

Analisar a avaliação da aprendizagem na educação superior é buscar respostas para compreender até que ponto o modelo de educação atual rompeu com os métodos tradicionais de avaliação, tendo em vista a complexidade que envolve o ato de avaliar e por ainda serem incipientes as contribuições provenientes de pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem, nesse nível de ensino.

Em relação a isso, Godoy (2003) ressalta que a sala de aula da graduação é pouco utilizada como objeto de estudo e pesquisa, o que pode prejudicar a reflexão sobre a qualidade do ensino nesse nível da educação; o que pode vir a interferir em iniciativas que promovam a capacitação dos professores universitários referentes à melhoria da didática no ensino superior.

Para Borba et al (2007) a maioria dos professores de graduação considera avaliar a aprendizagem um ato difícil, sendo que alguns professores afirmam que não é difícil, porque acreditam conhecer seus alunos suficientemente para avaliá-los. A autora nos alerta que esse aspecto merece atenção e cuidado, pois comumente se cometem injustiças, pois avaliar um ser humano é uma tarefa complexa e sensível.

As dificuldades são inúmeras porque o contexto da avaliação no ensino superior envolve professores que têm sua atividade docente articulada ao domínio de uma área específica de formação profissional e cumprem procedimentos obrigatórios da universidade, separando o ato de ensinar do de avaliar, pois há dias para ensinar, dias para avaliar e dias para recuperar (p.45).

Podemos com isso constatar o quão complexo é o ato avaliativo na prática da docência no ensino superior, fazendo-se necessária uma crítica pedagógica às formas de avaliação culturalmente estabelecidas e inculcadas no fazer docente. De acordo com Hoffmann (2014), pode-se perceber na avaliação realizada nos cursos de graduação características reprodutivistas, ou seja,

[...] o modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e universidades. Muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele como estudante passa a ser o modelo seguido quando professor (p. 134)

Isso pode acontecer porque inconscientemente os alunos interiorizam as práticas as quais são submetidos durante a avaliação e acabam por naturalizá-las e quando se formam podem acabar reproduzindo tais práticas de forma incoerente e não refletida na sua ação pedagógica. Para Sordi (2000, p. 239),

[...] a avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que neles interferem. Se não investirmos na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos

a que são expostos, dificilmente os teremos como parceiros na aventura de conhecer.

Desta forma, torna-se primordial que os alunos estejam envolvidos no processo avaliativo, de modo que o professor possibilite ao aluno refletir sobre sua aprendizagem, ou seja, refazer o percurso da aprendizagem para que consiga compreender a lógica que orienta a disciplina, a relação entre os conteúdos, objetivos, habilidades e competências, como também sobre o ato de avaliar. Deste modo, ambos conseguirão compreender que a aprendizagem envolve experiências vividas na relação professor/aluno, isso pode influenciar na relação de ambos com o conhecimento, pois os dois são elementos do processo educativo. Para Haydt (1997), “a participação dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem é imprescindível para manter a coerência e a coesão necessárias ao correto funcionamento do processo educativo” (*apud* MÉNDEZ, 2002, p.57). Por isso, se faz necessário considerar na avaliação a percepção dos alunos sobre o processo educativo.

Preocupando-se com essa percepção Berbel et al (2001) realizaram uma pesquisa na qual se dirigiram aos alunos de 14 cursos de licenciatura de sua universidade para saber deles qual o significado de suas experiências avaliativas como sujeitos humanos, que obrigatoriamente submetem-se ao processo de avaliação. No total de 738 alunos foram obtidas 428 respostas. As autoras estruturam seus dados em cinco dimensões analíticas: dimensão pedagógica, dimensão instrumental, dimensão emocional, dimensão ética e dimensão corporal-ritual.

A dimensão pedagógica da avaliação é entendida pelas autoras como aquela implicada diretamente com o processo de aprendizagem e tem como características sua intencionalidade consciente e sistematização. Desta forma, esta dimensão relaciona-se com o conjunto de elementos (objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e processo de avaliação) essenciais do trabalho do docente com seus alunos, em qualquer nível de ensino, com isso, faz-se necessária a coerência explícita entre esses elementos.

Ao retratar os aspectos pedagógicos da avaliação na perspectiva dos alunos, as autoras puderam perceber que os dados incidiram sobre cinco aspectos, alguns com desdobramentos. Vejamos alguns deles: o primeiro aspecto: “tratamento dado ao conteúdo na avaliação”, 53 respostas foram positivas e 62 negativas, também nos chama atenção para “a coerência entre o ensinado e o avaliado” que obteve 16 respostas positivas e 43 negativas. O segundo aspecto refere-se ao “destaque para a forma de avaliar” com 114 respostas positivas e 40 negativas. O terceiro aspecto sobre “os

critérios de avaliação” obteve 6 respostas positivas contra 40 negativas. As autoras ressaltam que das 547 respostas obtidas nos questionamentos que englobam esta dimensão, as positivas (247) foram em um número menor que as negativas (300). Mas em relação à “forma de ensinar e avaliar” as experiências positivas foram em maior número.

Os dados dessa pesquisa mostram avanços quando pensamos na tendência tradicional de avaliação, visto que o professor tem buscado melhorar sua forma de ensinar e avaliar, mas ainda podemos perceber que os ranços da avaliação tradicional, como, por exemplo, a falta de coerência entre o ensinado e o avaliado e a falta de diálogo com os alunos.

A dimensão instrumental é formada por elementos que compõem a estrutura operacional de acompanhamento do rendimento do aluno, ou seja, é o conjunto de instrumentos, ações e meios utilizados para avaliação a aprendizagem (BERBEL, 2001).

Os dados da pesquisa puderam apontar 30 procedimentos de avaliação “vividos” pelos alunos. As autoras agruparam os dados em três categorias: provas, trabalhos e outros procedimentos.

Podemos perceber com esses dados a importância de diversificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem, a fim de proporcionar uma avaliação mais completa e justa, ou seja, integral, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos que se mostram subjacentes à aprendizagem, podendo o professor utilizar técnicas diversas para atingir este fim. Desta forma pontua Borba et al (2007),

Os critérios de avaliação, previamente negociados, permitem ao professor acompanhar não só a atividade, mas a aprendizagem de seus alunos, identificando, na complexidade do real, as capacidades que estão sendo construídas. Os registros desta ação são mais interpretativos, focando as múltiplas relações que interferem na aprendizagem dos alunos, seus avanços e dificuldades (p.47).

Na dimensão emocional procura-se compreender os aspectos psicológicos que englobam questões subjetivas relacionadas ao processo de avaliação no que se refere aos sentimentos dos alunos no processo de avaliação. Para compreendermos melhor esta dimensão vejamos o que as autoras dizem:

Compartilhamos de uma concepção histórico-cultural de homem, defendida por Vigotsky, segundo a qual o psiquismo humano é formado em sociedade, organismo e meio exercendo ação recíproca. Conhecimentos, visão de mundo, assim como modos de pensar e agir,

e mesmo modos de sentir, vão sendo construídos durante toda a vida do indivíduo. Este homem socialmente construído, e por isso mesmo em constante transformação, nos leva a encarar todas as experiências vividas, neste caso específico o curso universitário, não apenas como o momento de desenvolver competências técnicas específicas, mas, além disso, promover o aprimoramento intelectual e pessoal do estudante adulto na busca do seu desenvolvimento em todos os aspectos humanos (BERBEL et al, 2001, p. 145).

Em relação a esta dimensão as autoras puderam notar que os aspectos negativos (ironiza o desempenho do aluno com comentários depreciativos; faz pressão para os alunos se colocarem, entre outros) prevaleceram sobre os positivos (professor motivado; demonstra confiança na autoavaliação dos alunos; entre outros). Com isso podemos notar que a relação professor-aluno influi diretamente na aprendizagem e que fatores psicológicos podem interferir nos resultados da avaliação. Mais uma vez, retorno ao argumento: se a avaliação for utilizada como instrumento de controle e coerção (avaliação tradicional) pouco contribuirá para a formação intelectual e humana do aluno.

Para Demo (2003), o professor deve saber fazer uma crítica construtiva ao aprendizado do aluno, a fim de provocar nele uma inquietação para que busque refazer o caminho da aprendizagem.

O professor que avalia precisa ‘criticar’, pois é fundamental que o aluno com desempenho impróprio saiba de sua condição, assimile de maneira pedagógica e parta para a reação. Essa crítica precisa ser ‘pedagógica’, ou seja, destinada a erguer o aluno, não a humilhar, estigmatizar, isolar (p. 32).

A dimensão ética da avaliação é compreendida como aquela que reflete sobre os aspectos morais subjacentes ao ato de avaliar e implica uma disposição necessária do professor: a disposição de acolher. Essa dimensão está relacionada com as consequências das práticas avaliativas que, em alguns casos, desvia-se do objetivo de crescimento e desenvolvimento humano do educando, podendo gerar implicações éticas. Para as autoras,

[...] a avaliação da aprendizagem é, talvez, o momento pedagógico mais crítico e mais imbuído de elementos éticos, pois é o momento em que nós professores julgamos, é o momento em que podemos definir a vida do aluno. Com nossas atitudes, podemos ter um comportamento ético com a aprendizagem e o crescimento dos alunos, ou ao contrário, podemos ter comportamentos que revelam arbitrariedades, abusos de

poder, uso de punições, injustiças, protecionismos, falta de consideração e de respeito, que resultam em prejuízos dos alunos (BERBEL et al, 2001, p. 173).

Na dimensão ética foram relatadas 26 respostas positivas e 154 negativas. Dentre os fatores positivos, destacam-se a valorização humana, o respeito aos alunos, a competência e o compromisso com a aprendizagem e o crescimento dos alunos. Já entre os fatores negativos destacam-se as avaliações em que os alunos se sentem injustiçados, a arbitrariedade e uso da avaliação como fator de controle ou punição, entre outros.

Mais uma vez, percebemos nos dados da pesquisa os ranços da avaliação tradicional nas práticas docentes do Ensino Superior, dado esse que nos chama atenção por se tratar de cursos de licenciatura, ou seja, que formam professores, tendo em vista que tais práticas podem influenciar a prática avaliativa desses futuros professores quando estiverem atuando na educação básica.

Tal influência pode gerar dificuldade em avaliar como nos mostra o estudo de Oliveira (2009) em que a autora constata que muitos professores têm dificuldade para realizar a avaliação dos alunos, principalmente no início da carreira, as dificuldades mais evidenciadas foram: ‘O quê?, Para quê? e Como avaliar?’ a aprendizagem dos alunos. Como podemos observar na fala seguinte:

No início de minha carreira docente as questões relacionadas à avaliação pareciam um tanto nebulosas, ora pendia para a participação como critério único, ora o peso recaía para o cumprimento daquilo que eu esperava ou, quando nenhum desses modelos funcionava, o rótulo de bom ou mau aluno, respectivamente, quietinho e desobediente, era utilizado como parâmetro avaliativo. (p. 64)

Outro fator que também influencia a prática dos docentes em relação ao processo de avaliação é a maneira pela qual a temática foi tratada dentro do curso de graduação. Tal assunto é abordado superficialmente pelas disciplinas, cabendo apenas à disciplina de didática versar o tema. Como ressalta Mendes, et al (2007) “Na análise das oportunidades de discussão sobre a temática em questão na formação inicial em Educação Física, os professores egressos destacaram a insuficiência de discussões sobre o assunto durante todo o curso de graduação”. (p. 72)

A última das cinco dimensões caracterizadas pelo estudo das autoras é a dimensão corporal-ritual. Para compreendê-la é necessário considerar as linguagens corporais, gestuais, espaço-temporais e rituais que são vivenciadas durante momentos específicos de avaliação da aprendizagem. As autoras defendem que a linguagem

corporal é pouco considerada no ambiente educacional, sendo privilegiada a linguagem escrita e falada. Para as autoras,

[...] a abordagem da avaliação da aprendizagem, na sua dimensão corporal, além de ser a busca de um lado de sombras, é também, ou portanto, uma busca que requer a adoção de um paradigma que Morin (s/d), Porto e Teixeira (1997) chamariam “da complexidade” e que Paula Carvalho (1985) denominaria de “halonômico”. Com o paradigma da complexidade, ou halonômico, é possível enxergar diferentes lados, aspectos ou dimensões da avaliação. A avaliação não seria tema ou lado a que chegamos apenas pelo racional, rejeitando a área e as singularidades, eliminando a ambiguidade e o contraditório, desconhecendo a labilidade e as incertezas do real (*Ibid*, p.238).

Nesta dimensão, foram relatadas como aspectos negativos: a formalidade que o professor avaliador confere ao ato avaliativo, a ritualidade da avaliação, a questão do tempo e a decorrente exposição pública dos resultados (que pode gerar o sentimento de humilhação). Nas falas positivas foram expostas as seguintes experiências: o tempo não foi utilizado como pressão, outras formas de avaliar (trabalhos para casa, trabalhos de campo).

Diante deste estudo, podemos perceber que a avaliação da aprendizagem não se resume a apenas um momento ou à aplicação de uma prova. Ela é multifacetada e rica em valores subjetivos que muitas vezes podem passar despercebidos durante o processo de avaliação, se não forem consideradas suas diversas dimensões.

Rehem e Melo (2008) realizaram uma pesquisa em um curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para identificar qual a concepção de avaliação da aprendizagem o docente possuía, bem como analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores e a opinião dos alunos desse curso. Os dados mostraram que a concepção dos professores coloca a avaliação da aprendizagem a serviço do aluno, rechaçam a utilização da avaliação como instrumento de controle e punição, pois consideram a avaliação como elemento construtivo do processo educativo, no entanto, as autoras puderam perceber que a prática diverge do discurso, tendo em vista que os dados mostraram práticas avaliativas conservadoras, ou seja, estruturas prontas e acabadas para a aferição dos conhecimentos.

O que ficou evidenciado na análise das práticas avaliativas dos professores entrevistados - em relação ao processo de seleção, elaboração, aplicação, correção e devolução dos instrumentos, é que são desenvolvidas mediante a utilização dos mecanismos de atribuição de notas, encerrando-se o processo avaliativo nesse último momento,

o que na prática revela uma contradição com o que se preconiza (p. 64).

Apesar do discurso renovado, não houve de fato mudanças significativas em sala de aula. Para as autoras a compreensão que o professor tem da avaliação enfrenta alguns obstáculos como, por exemplo, a própria estrutura do trabalho docente e a preocupação com os aspectos pedagógicos (realização da tarefa) inviabilizam a transformação dessa concepção em prática. Em relação à percepção dos alunos, estes entendem que as práticas avaliativas aos quais estão submetidos não são formativas, tendo em vista que as informações referentes ao desenvolvimento de sua aprendizagem não servem para reorientar o processo educativo. Para eles a avaliação é direcionada com um caráter meramente técnico, para a atribuição de notas.

Bezerra (2015) ao pesquisar a produção acadêmica da pós-graduação no Brasil sobre avaliação, detectou três concepções de avaliação da aprendizagem: a primeira a avaliação é vista como julgamento para a classificação, a segunda como um processo que contribui para um (re)direcionamento de ensino e a terceira como avaliação contínua.

Batista (2008) ao estudar práticas, instrumentos e procedimentos da avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília, conseguiu identificar que nas duas instituições os estudantes concluem o curso com uma concepção de avaliação ligada a exame. A avaliação promovida pela maior parte dos docentes pesquisados não contribui para que os estudantes a vejam como propulsora de aprendizagens.

Brito e Lordelo (2009) realizaram uma pesquisa na qual buscaram analisar e comparar percepções sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos de três cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia, os autores constataram que os graduandos mostraram acreditar que a avaliação existe porque é uma tradição no sistema de educação. Para um estudante de história, “a avaliação é excludente, é feita ainda por uma espécie de tradição. Existe todo um receio em mudar ou transformar os métodos (p. 9)”.

Resultado parecido encontrou Mendes (2006) que estudou a formação de professores e a avaliação educacional no ensino superior. A autora buscou conhecer e discutir as possíveis condições favoráveis para estudantes das licenciaturas formarem-se professores, aptos para promover a avaliação escolar, ela pode verificar que as aprendizagens dos estudantes estão voltadas para uma perspectiva técnica de avaliação,

prevalecendo instrumentos como provas, trabalhos e seminários. Para a autora, essa perspectiva revela uma concepção de avaliação como mera verificação da aprendizagem.

Souza e Paiva (2011) nos seus estudos puderam constatar que no processo de formação de professores de Educação Física na universidade observada, 95% dos docentes que participaram da pesquisa privilegiavam o uso de provas com caráter somativo, com o objetivo de classificar o desempenho final do discente.

Gomes et al (2007) buscaram compreender as pré-concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, estes chegaram a conclusão que existe uma reflexão incipiente sobre a temática corroborada por ideias fundamentais do senso comum. Além disso, a pesquisa mostrou que ao corrigir as provas, os professores universitários deixaram-se influenciar pelo comportamento do aluno, punindo-os através das notas.

Esses dados nos fazem compreender os ranços que a tendência tradicional de avaliação deixou no ensino e na prática docente dos professores no ensino superior. Apesar da maior parte das pesquisas terem demonstrado a avaliação na tendência tradicional, encontramos dados que mostram um avanço em relação a essa tendência.

Pacheco (2008), também investigou as concepções de avaliação de professores de cursos de licenciatura (matemática, química, física, educação física, ciências biológicas e pedagogia) de uma instituição de Ensino Superior do interior de São Paulo. A autora constatou que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores tinham um papel formativo e foram utilizadas para detectar as dificuldades dos alunos, obter informações e aperfeiçoar o processo de ensino. No entanto, muitas vezes, essa concepção formativa está presente apenas no discurso dos professores, pois muitos não sabem como efetivá-la na prática.

Na pesquisa de Sousa (2011) ao investigar o conceito de avaliação de professores e alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Goiás percebeu que os alunos veem a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, onde o professor utiliza diferentes instrumentos avaliativos, sendo a prova o mais adequado e o mais utilizado pelos professores.

Em relação à mudança de concepção de avaliação e as poucas modificações da prática Álvarez Méndez (2002) nos diz que:

De qualquer modo, e apesar da proliferação de uma terminologia pouco clara, que não questiona a natureza e o sentido da avaliação educativa, as práticas mais comuns na avaliação atual do rendimento no sistema educativo mudaram muito pouco nos últimos anos. As palavras não fazem reforma, nem criam por si mesmas uma realidade, mas a expressam. Em nosso contexto, tanta palavra de reforma choca-se frontalmente com as práticas habituais mais que com as propostas formais; choca-se também com a estrutura organizada das escolas (p. 51).

Com isso percebemos que existe uma lacuna entre os discursos proferidos e as práticas desenvolvidas, apesar da negação de uma avaliação tradicional e de avanços rumo a uma avaliação formativa e participativa. Assim, os docentes encontram dificuldades em efetivar tais práticas em sala de aula. Ressalto que o modelo tradicional de educação, na qual o professor se caracteriza como detentor do conhecimento e o aluno mero expectador e receptor é duramente questionado quando se trata de um curso de formação de professores, tendo em vista as necessidades contemporâneas da educação. Deste modo, Cunha (2010, p. 13) afirma: “o modelo de docente porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea”. Contudo, podemos perceber que essa concepção ainda é notável nos cursos de formação de professores.

A partir desse momento, veremos o que as pesquisas falam sobre os instrumentos de avaliação que são utilizados no ensino superior.

Na pesquisa de Berbel et al (2001) as autoras agruparam os dados em três categorias: provas, trabalhos e outros procedimentos. Vejamos alguns deles:

Na categoria provas:

- Prova;
- Avaliação escrita;
- Questões escritas;
- Prova com/sem consulta;
- Prova oral;
- Prova prática
- Entre outros (p.99).

Na categoria trabalhos:

- Responder perguntas em grupo;
- Seminários;

- Debates;
- Trabalhos de campo;
- Ministras aulas;
- Entre outros (p.99).

Na categoria outros procedimentos:

- Autoavaliação;
- Avaliação diagnóstica;
- Participação nas aulas;
- Estudo de caso;
- Entre outros (p.99).

Bezerra (2015), Borba (2007), Rehem e Melo (2008) e Pinto (2011) encontraram em seus estudos instrumentos de avaliação semelhantes aos instrumentos apontados na pesquisa de Berbel, tais como: exames e provas, testes, trabalhos, seminários, projetos e portfólios. Conforme pontua Borba:

O recomendável é que o docente utilize diversos instrumentos e/ou procedimentos, tais como: provas escritas, orais ou práticas, entrevistas, visitas de estudo, relatórios, seminários, estudos de caso, projetos, portfólios, resumos, resenhas, exercícios, entre outros, que dependem fundamentalmente dos objetivos de aprendizagem estabelecidos e permitem ao docente uma comunicação mais efetiva com seus alunos sobre o andamento do processo de aprendizagem (p. 41).

Os instrumentos, as técnicas escolhidas e utilizadas durante o processo de ensino aprendizagem devem permitir, tanto ao docente quanto ao discente, identificar o cumprimento ou não dos objetivos propostos, bem como devem ajudar o aluno a conhecer e identificar seu progresso real de aprendizagem.

De acordo com Abreu e Masetto (1997, p. 99-100) os professores podem utilizar as provas para verificar as seguintes habilidades:

Provas orais: profundidade e extensão dos conhecimentos, opiniões, apreciações, habilidade de se expressar oralmente;

Provas de questões abertas (discursivas): avaliam o quanto de conhecimento que o aluno tem, a lógica nos processos mentais, a justificação de opiniões, organização de ideias, clareza de expressão, soluções criativas, preferências;

Provas objetivas: servem para medir: conhecimento (questões de lacunas), identificação de causa e efeito, distinção de opiniões, conhecimento de fatos específicos (falso-verdadeiro),

conhecimentos (múltipla escolha), conhecimento e habilidades intelectuais (análise se relações).

No entanto, é preciso que o professor tenha bem definido o caminho que pretende chegar com cada prova ou instrumento aplicado à avaliação do aluno. Outro ponto importante é que o professor ao utilizar uma das provas mencionadas acima utilize os resultados obtidos para dar um feedback aos alunos, a fim de enriquecer o processo de aprendizagem. O que não acontece na maioria dos casos, pois o único retorno que o aluno recebe é a quantidade de acertos e erros e a nota referente à prova.

Cabe ressaltar que todos os estudos apontaram para a utilização predominante de testes e provas no processo de avaliação da aprendizagem, o que pode indicar ranços de uma avaliação meramente tradicional. A utilização de outros instrumentos de avaliação indicam os avanços alcançados com as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem que tem se promovido incansavelmente por alguns estudiosos (VASCONCELLOS, 2000; LUCKESI, 2002; DEMO, 2003; HOFFMANN, 2014; entre outros) nos últimos anos.

Diante de tantos apontamentos relacionados ao modelo, concepções e instrumentos de avaliação elencados no decorrer do texto, surgem os seguintes questionamentos: o que avaliar? Para que avaliar? E como avaliar?. Vimos que avaliar não é uma tarefa fácil, é um ato complexo, rico de subjetividades que emergem das relações e práticas docentes e discentes.

O que avaliar?

Como vimos, a avaliação deve considerar a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, deve-se avaliar tudo, com isso a avaliação do ensino deve estar voltada para a construção de habilidades, competências, conhecimentos, atitudes e valores essenciais para o desenvolvimento social e intelectual dos discentes. Não deve restringir-se apenas ao conhecimento técnico para atender a demanda da formação profissional.

Para que avaliar?

A avaliação deve ser utilizada para promover a reflexão sobre a ação do ato de ensinar e aprender, deve ser útil para as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos, coordenação, instituição e sociedade) a fim de contribuir para o autoconhecimento, reflexão e para a análise das etapas já transpostas no caminho rumo aos objetivos propostos previamente. Devendo ser um constante

diagnóstico da situação, em que se tenha uma noção real dos progressos da aprendizagem tanto por parte dos alunos como por parte dos professores.

Como avaliar?

Vimos, anteriormente, que existem à disposição do professor uma diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação. Cabe ressaltar que estes devem respaldar-se em critérios definidos por princípios e metas regidos pelo plano de curso, das necessidades observadas através de um diagnóstico inicial junto ao grupo de alunos e de propostas educacionais estabelecidas pela instituição. Desta forma, a compreensão do ato de avaliar como uma prática social, inclusiva deve impulsionar o professor a encontrar meios, alternativas para fazer com que todos evoluam dentro da instituição e rumo à aprendizagem. Com isso, o sentido que se atribui ao ensino é o de promover competências “como meio de desenvolvimento da maioria das pessoas para que possam sobreviver no mundo do trabalho complexo, repleto de incertezas” (DEPRESBITERIS, 2000, p.9).

Luckesi (2002) sinaliza que uma boa avaliação deve envolver três passos, o primeiro deles relaciona-se ao saber o nível atual de desempenho dos alunos, de forma individual, ou seja, identificar o que o aluno já sabe (etapa também conhecida como diagnóstico); o segundo, comparar essa informação (os conhecimentos que os alunos já possuem) com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação); o terceiro e último passo envolve a tomada de decisões que possibilitem atingir os resultados esperados na aprendizagem (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa).

Tendo definido o que se quer avaliar, para que e como avaliar, o professor pode conduzir o processo de avaliação da aprendizagem de forma adequada a atingir os objetivos esperados. Sabemos que este processo é complexo, não existe uma ‘receita’, um único caminho a seguir que nos levará ao pleno êxito da avaliação. Existem, sim, sugestões e mecanismos que podem viabilizar uma avaliação coerente e justa. Cabe ressaltarmos a necessidade da constante reflexão sobre o processo educativo que envolve o ato de ensinar, avaliar, aprender, entre outros. Considerando o foco deste estudo a ‘avaliação’ um elemento que merece uma reflexão aprofundada, pois ela nos fornece informações que podem subsidiar nosso crescimento intelectual, moral e social, considerando-a assim, é um ato social, político e cultural que influencia diretamente a formação humana.

Preocupado com a política educacional, o governo federal vem elaborando diversos documentos que visam a organizar e a orientar a Educação no país e, conseqüentemente, esses documentos versam sobre a avaliação da aprendizagem. No próximo item, veremos como esta é tratada nos principais marcos regulatórios nacionais que abordam a Educação Superior.

2.2 - Marcos Regulatórios Nacionais

A partir de agora, analisaremos como a questão da avaliação da aprendizagem é tratada nos principais marcos regulatórios que sustentam as políticas públicas educacionais, começando nossa análise pela Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), seguindo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (Resolução nº 7, de 31 de março de 2004).

Em relação aos aspectos legais que justificam a avaliação do processo de ensino e aprendizagem a LDBEN, em vigor, tem por princípios nortear e reger a Educação Nacional da Educação Infantil ao Ensino Superior. No artigo 13 que trata das funções que competem aos docentes, destacam-se os seguintes incisos:

- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Podemos perceber que o professor é referenciado como um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, devendo ter consciência da importância de sua função em conduzir e orientar o processo de avaliação, de forma que este consiga identificar se os objetivos propostos foram alcançados, se a aprendizagem foi significativa para os discentes e quais pontos precisam ser revistos e ou reformulados para que ocorra a aprendizagem por parte dos alunos.

O capítulo IV da referida lei trata da Educação Superior, ao abordar as finalidades da educação, nesse nível de ensino, nos chama a atenção a preocupação com

a formação dos profissionais da Educação Básica, tendo em vista o aperfeiçoamento dos dois níveis de ensino.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Podemos notar que a lei não faz referência somente à formação inicial, mas preocupa-se com a formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica, visando a fomentar pesquisas, a fim de viabilizar intervenções, aproximação e aprimoramento desse nível de ensino.

No artigo 47, parágrafo 1º, podemos notar orientações quanto ao processo de avaliação do ensino aprendizagem, vejamos:

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1o As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente.

De acordo com a LDBEN, as informações devem ser divulgadas em página específica na internet da instituição de ensino, em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior e em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público. Como podemos observar no texto do referido parágrafo, os critérios de avaliação da aprendizagem devem ser amplamente divulgados, para que seja de conhecimento de toda comunidade acadêmica. O que muitas vezes não acontece, os critérios de avaliação gerais não são amplamente divulgados e conhecidos pelos discentes.

Outro documento que visa a orientar a organização dos cursos de nível superior, modalidade licenciatura é a Resolução nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento visa a definir os princípios, fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos que devem ser observados nas políticas, na

gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Dentre os diversos desdobramentos do documento, podemos citar a compreensão da docência que é vista como uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos buscando uma formação integral e sólida baseada em diferentes visões de mundo. Podemos perceber a grande importância que tem a função docente no desenvolvimento e na aprendizagem dos futuros professores que atuarão na Educação Básica. Notamos que a educação é vista como um processo amplo e complexo, que não deve restringir-se a apenas um preparo para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para o exercício do magistério.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Nota-se que a educação é entendida como um processo formativo, com vistas à formação intelectual, moral e humana, que vai muito além do ato de ensinar e aprender, que está repleta de subjetividades que emergem das relações sociais presentes no processo educativo. Estamos fazendo estas referências com o intuito de discutir o papel do docente na formação dos futuros professores, vimos no decorrer deste texto que as mudanças políticas por qual passou nosso país influenciaram diretamente a concepção de educação que temos hoje. Muito se tem discutido sobre educação e políticas educacionais, mas podemos perceber nas pesquisas (aqui apresentadas) que apesar da mudança no paradigma educacional, o ensino ainda é conduzido, muitas vezes, através

de técnicas tradicionais e obsoletas. Principalmente quando o assunto é avaliação da aprendizagem, seja ela na educação escolar ou no Ensino Superior notamos esse entrave entre o discurso proferido e o que realmente é feito na prática.

O capítulo II das referidas diretrizes trata da formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, tomando como apoio a Base Comum Nacional⁴⁴. Os incisos abaixo merecem atenção por referir-se a uma avaliação formativa, com vistas ao desenvolvimento dos educandos. Vejamos:

- IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;
- VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;
- IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Percebemos na leitura dos incisos supracitados, a preocupação com práticas pedagógicas formativas, a avaliação como um dos elementos dessa prática, também aparece mesmo que de forma não literal, referenciada no texto do inciso IV. Cabe ressaltarmos a preocupação com a formação ampla, vista a complexidade do processo formativo, sendo reforçada a necessidade de um ensino crítico que contemple a formação humana em sua totalidade.

As DCNs também apontam a necessidade da criação e disseminação de espaços destinados à discussão, ao desenvolvimento do pensamento crítico, onde ocorra troca de conhecimentos e experiências entre alunos e professores. Além disso, elas também preveem o aprimoramento das práticas docentes, com vista ao desenvolvimento de um ensino crítico, emancipatório, desvinculado de práticas tradicionais e excludentes.

O artigo 6 prevê que avaliação das atividades tanto de nos cursos de formação inicial (graduação) quanto nos de formação continuada devem seguir o estabelecido na legislação vigente e nas regulamentações para cada nível de ensino.

⁴⁴ A Base Nacional Comum Curricular está sendo elaborada e debatida para atender uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE) e tem por objetivo melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

Deste modo, no que tange à avaliação evidencia-se que esta deve seguir as orientações gerais das legislações vigentes, devendo cada instituição adequar os processos de oferta de vagas, desenvolvimento, ensino e avaliação às normas gerais que orientam a educação nacional.

Em relação à organização dos cursos, as DCNs indicam que os cursos de formação inicial devem respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições de ensino, sendo constituída por núcleos. O primeiro refere-se ao “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais (Art. 12, inciso I)”, esses núcleos devem articular-se a elementos que fazem parte do ensino e da aprendizagem, veremos os que se referem à avaliação especificamente:

- c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

Notamos a preocupação das políticas educacionais com a questão da formação inicial preparar adequadamente os futuros professores para atuar na Educação Básica, nas alíneas supracitadas enfatiza-se a necessidade de discutir e oferecer conhecimentos sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Os cursos de licenciatura devem adequar-se à nova resolução, caso sua grade curricular não ofereça disciplinas que abranjam os conhecimentos previstos no núcleo citado.

As DCN buscam propiciar através das orientações gerais para o processo de formação inicial o preparo adequado para que os futuros licenciados consigam desempenhar de forma efetiva seu papel de educador. Vemos que a preocupação não se restringe a apenas conhecimentos específicos e técnicos ligados a cada área do saber,

mas volta-se para um ensino que provoque os alunos a pensar criticamente, a compreender a diversidade social e cultural da sociedade brasileira. Cabe sabermos se efetivamente essas diretrizes são seguidas, se a formação realmente atende as demandas sociais e culturais a qual se destina, ou se é mais uma política educacional que não é viabilizada de forma efetiva na prática das instituições de ensino.

A partir deste ponto, analisaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, que definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física.

As DCNs para o curso de graduação em Educação Física asseguram uma formação generalista, humanista e crítica que qualifica o futuro profissional adequadamente, fundamentando-se no rigor científico, na reflexão crítica, filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (Art. 4).

No que tange à implantação e ao desenvolvimento do projeto político pedagógico (P.P.P) do curso, as DCNs ressaltam que deverão ser acompanhados permanentemente, bem como avaliados institucionalmente, para propiciar ajustes necessários à sua contextualização, visando ao seu aperfeiçoamento. Para isso “a avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas (Art.13, § 1º)”.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos discentes, as DCNS ressaltam que “as metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior (Idem, § 2º)”. Ou seja, as normas gerais contidas nas

legislações e regulamentações vigentes devem ser observadas na elaboração do estatuto e do regimento das instituições, bem como nos P.P.P dos cursos de graduação e deve versar sobre todos os elementos do processo educativo, incluindo a avaliação da aprendizagem.

2.3 – Avaliação da Aprendizagem no âmbito da UFRRJ: das orientações gerais contidas no Estatuto e na deliberação nº 128/82 do CEPE ao projeto pedagógico do curso

As universidades gozam de autonomia administrativa, didático-científica e de gestão orçamentária, financeira e patrimonial, prerrogativas garantidas e regidas pela legislação federal pertinente ao ensino superior. Devendo as mesmas organizarem o seu Estatuto e Regimento Geral e demais normas subsidiárias necessárias para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Analisaremos o Estatuto e o Regimento da UFRRJ somente nas partes que fazem menção à avaliação da aprendizagem. No artigo 2º, parágrafo primeiro, vemos a seguinte referência:

§ 1º – A autonomia administrativa consiste em:

V – fixar critérios para seleção, admissão, avaliação, habilitação e transferência de alunos (p.1).

Desta forma, podemos entender que as normas gerais sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos discentes devem ser elaboradas, discutidas e aprovadas pelo conselho universitário. Ao tratar dessa avaliação o artigo 95 traz o seguinte texto:

Art. 95 – A avaliação dos discentes em cada disciplina é realizada por diferentes formas de verificação da aprendizagem estabelecidas pelo professor responsável no Plano de Desenvolvimento da Disciplina, respeitando a regulamentação do processo de avaliação do rendimento escolar estabelecida pelo CEPE.

Nota-se que o Estatuto dá autonomia para os professores utilizarem diferentes formas de verificação da aprendizagem, desde que estas estejam implícitas no Plano de Desenvolvimento da Disciplina (PDD) e que respeitem as normas gerais estabelecidas pelo conselho universitário. Apenas esses dois trechos mencionados do Estatuto da UFRRJ versam especificamente sobre a avaliação da aprendizagem dos discentes.

A regulamentação que faz referência o artigo 95 trata-se da Deliberação nº 128 de 03 de março de 1982, do conselho de ensino, pesquisa e extensão, que tem por objetivo complementar as normas regimentais sobre a verificação do rendimento escolar

e fixa critérios a serem observados na habilitação dos alunos matriculados nos cursos de graduação. O CEPE no uso de suas atribuições considera que:

- a verificação do rendimento escolar constitui etapa obrigatória do sistema didático, devendo, por isso mesmo, guardar íntima relação entre o planejamento e a execução do ensino;
- somente através da sistematização será possível avaliar o desenvolvimento do aluno em suas atividades curriculares;
- essa verificação periódica e sistemática, além de contribuir decisivamente para o aperfeiçoamento do ensino, implica, ainda, outras vantagens de ordem administrativa pelo disciplinamento de normas sobre a avaliação do rendimento escolar.

Ou seja, a avaliação da aprendizagem, aqui referida como verificação do rendimento escolar deve estar prevista no planejamento das disciplinas, bem como deve atender as necessidades do ensino e acompanhar sua execução, através da sistematização das formas de avaliar com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino. No artigo 2º o CEPE estipula que os departamentos de cada curso terão que elaborar um cronograma de verificação de rendimento escolar, devendo-o divulgar em seu quadro de avisos, dentro do prazo de 15 (quinze) dias corridos, após o início do período letivo.

Com relação à avaliação realizada por cada disciplina, o documento prevê que o aluno será avaliado ao longo do período letivo regular, correspondendo a, no mínimo, duas e, no máximo, quatro graus ou notas, de acordo com o planejamento docente, sendo este supervisionado pela Chefia do Departamento. Seguem as orientações gerais em relação às verificações:

§ 1º - No caso de aplicação de avaliação oral ou de desempenho puramente físico, a mesma será realizada na presença de Banca, com 03 (três) docentes, constituída pelo Departamento, da qual tomará parte, obrigatoriamente, o docente da disciplina.

§ 2º - As verificações de que trata este artigo deverão ser devidamente distanciadas, respeitando o calendário escolar.

§ 3º - Será facultada aos alunos, em cada disciplina, um única prova opcional, a ser realizada no encerramento do período e no prazo máximo de até 03 (três) dias úteis após o término desse período letivo regular, envolvendo toda a matéria lecionada na disciplina, inclusive aos que, não tendo alcançado a média 5,0 (cinco) com as verificações regulares, tenham entretanto, a possibilidade de, desse modo, atingi-la.

§ 4º - O grau obtido em prova opcional substituirá o de menor valor correspondente às verificações regulares realizadas durante o período, sempre que esta substituição resultar em média final igual ou superior a 5,0 (cinco).

§ 5º - É obrigatória a inclusão de provas opcionais no cronograma de verificações de rendimento escolar de que trata o parágrafo 1º do artigo 2º desta Deliberação.

Já em relação aos quesitos de verificação da aprendizagem, a Deliberação sugere que eles devem ser elaborados de maneira a assegurar a objetividade de julgamento, devendo limitar-se aos conteúdos abordados dentro do programa da disciplina, não sendo mais complexos que os níveis exigidos pelo ensino de graduação. Além disso, as avaliações deveram ser arquivadas no período de um ano nos respectivos departamentos. Em relação aos docentes a deliberação diz que não será permitido:

- I. aplicar verificações exclusivamente constituídas de quesitos de múltipla escolha;
- II. atribuir grau, quando este não resultar de uma verificação de rendimento, ressalvados os casos previstos no artigo 7º e pelo parágrafo 6º, do art. 8º, desta deliberação.
- III. deixar de avaliar o aluno individualmente.

Além disso, a deliberação prevê que o chefe do departamento será responsável pela supervisão de toda a sistemática adotada durante o processo de avaliação para que ocorra a correta apuração do rendimento escolar dos discentes. O docente da disciplina é responsável pelo sigilo e objetividade dos quesitos utilizados na avaliação, como também pelas notas e os conceitos dados.

Cabe ressaltarmos que este documento data de 1982⁴⁵ e apesar de já ter sofrido alterações posteriores, mostra-nos a necessidade de discussão sobre o papel da avaliação da aprendizagem no âmbito da UFRRJ diante das necessidades de aprendizagem que foram surgindo no decorrer do tempo.

Para concluir nossas análises versaremos sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O PPC é a identidade de um curso, assim como o Projeto Institucional é a identidade da universidade. Para melhor entendermos o que é o PPC, veremos algumas concepções a seguir.

Para Veiga (2004, p.17): “Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade”. Ou seja, ele é um documento que não deve ser somente burocrático, pois através dele é que se revela a intencionalidade, os objetivos educacionais, profissionais, sociais e culturais e os rumos para o curso.

Além disso, o documento deve definir as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas, didáticas e as estratégicas para o ensino, aprendizagem, avaliação, currículo e estrutura acadêmica para o funcionamento do curso. Para ilustrar a importância de um PPC, vejamos o que nos diz Veiga (2004, p. 25): “O projeto

⁴⁵ Consulta realizada no portal da UFRRJ no dia 20/01/2017.

político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade”.

Após essa breve explanação sobre as finalidades do PPC, vejamos o do curso em questão. O curso tem por finalidade “proporcionar ao futuro educador condições efetivas para que possa assumir atividades didático-pedagógicas em suas diferentes áreas de atuação e dimensões. Após a conclusão, em quatro anos com 3.820 h, o formando estará capacitado e qualificado para atuar na Educação Física Escolar (2010, p. 7)”. Para isso o curso objetiva formar professores de Educação Física dentro de uma visão holística, para atuarem, prioritariamente, na Educação Básica, de forma a contribuir com o desenvolvimento regional do estado do Rio de Janeiro e para o pleno exercício da cidadania. Vale ressaltar que o curso oferece disciplinas que propiciam uma formação ampliada, para possibilitar a atuação do egresso nas áreas informais (academias e clubes).

Para atender o objetivo supracitado, o PPC do curso elenca os seguintes objetivos específicos:

- Preparar profissionais para a docência e para o trabalho com portadores de necessidades especiais, numa visão de inclusão escolar, social e de educação física adaptada.
- Preparar docentes, com sólida formação crítica, política e técnica para participarem de equipes interdisciplinares de investigação e intervenção científica e pedagógica;
- Propor uma prática de ensino voltada para a realidade educacional do país, buscando ações de campo reais, em consonância com a futura ação docente do licenciado.
- Implementar ações significativas nas áreas de educação, saúde, desporto, lazer e recreação, envolvendo pessoas, grupos diversos, organizações e comunidades.
- Estimular na população, através da educação física, o desenvolvimento de hábitos e atitudes com vistas à qualidade de vida e ao conceito

ampliado de saúde, segundo a visão da Organização Mundial da Saúde.

- Aprofundar as visões contemporâneas e críticas acerca do conceito de corporeidade e sua importância para a Educação Física Escolar.
- Possibilitar uma formação ampliada para o exercício consciente da cidadania, para os valores humanos e éticos, seja na formação geral e específica.
- Propiciar o desenvolvimento de competências gerais como: criatividade, comunicação, liderança, tomada de decisões, senso crítico, atenção à saúde, administração e gerenciamento de processos educativos e de capacitação continuada.
- Desenvolver metodologias de ensino voltadas para as necessidades da 3ª. Idade, através de projetos de extensão e ações sociais da universidade.
- Propiciar o desenvolvimento de competências profissionais que permitam a reflexão, o gerenciamento e a implementação de ações nas áreas de gestão esportiva, políticas públicas, projetos sociais, de lazer e saúde.

Para atender esses objetivos, o currículo do curso foi elaborado a fim de propiciar uma ação interdisciplinar efetiva ao longo de seu desenvolvimento. A proposta que consta no PCC afirma que o docente ao estruturar o conteúdo programático da disciplina, estabeleça os objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação devendo levar em conta os objetivos gerais e específicos do curso, de forma a articular uma área específica da formação com as demais. “A interdisciplinaridade é concebida, a um tempo, portanto, como princípio e meio: ela deve fundamentar, tanto a seleção das disciplinas e seus conteúdos, quanto a escolha e a utilização das metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação (2010, p.10)”.

Quanto a possíveis sugestões sobre instrumentos e critérios de avaliação, o PPC do referido curso não faz nenhuma menção ou referência de como o processo de avaliação da aprendizagem dos discentes deve ser conduzido. Ficando a cargo do

docente decidir sobre os instrumentos a serem utilizados, devendo respeitar as orientações gerais da instituição.

8) Na sua opinião como deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem no seu curso?

9) Durante a avaliação são consideradas e respeitadas as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula?

SIM NÃO

Justifique.

10) A avaliação exerce função de controle do professor sobre a turma?

SIM NÃO

Justifique.

A ideia central da primeira parte do questionário foi caracterizar a amostra e as questões seguintes tinham por finalidade buscar dados e obter informações que pudessem elucidar os objetivos desta pesquisa.

Antes de adentrarmos na análise dos dados coletados na pesquisa, devemos considerar uma série de acontecimentos que eclodiram durante o período de coleta de dados (setembro a início de novembro) e que influenciaram diretamente no número da amostra obtida.

O ano de 2016 foi um ano de grande tensão na política nacional brasileira, após impeachment de Dilma Rousseff em agosto, assumiu a Presidência Michel Temer. A partir deste momento o governo começou a tomar diversas decisões que influenciaram diretamente a Educação no país. Uma delas foi a proposta de emenda constitucional que criou um teto para gastos públicos, a PEC 241 ou PEC 55 (dependendo da Casa legislativa), que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos. O Governo defendeu a PEC como uma saída para tentar conter o rombo nas contas públicas a fim de superar a crise econômica em que se encontra o país. Para especialistas, a PEC afeta diretamente os investimentos em Saúde e Educação previstos na Constituição, podendo também incidir sobre a regra de reajuste do salário mínimo. Não houve debates e consultas à sociedade na formulação das referidas reformas, não se levando em conta a opinião pública. Tal situação gerou indignação por parte da comunidade acadêmica, científica, tecnológica e de inovação do país.

Diante de tantos retrocessos, iniciou-se um movimento de mobilização estudantil que lutava contra a Medida Provisória da Reformulação do Ensino Médio e contra a PEC 241, para que ambas não fossem aprovadas no Senado. Foi deflagrada uma

ofensiva contra a retirada de direitos, iniciando o movimento de ocupação de escolas de ensino médio, institutos federais e universidades por todo o país.

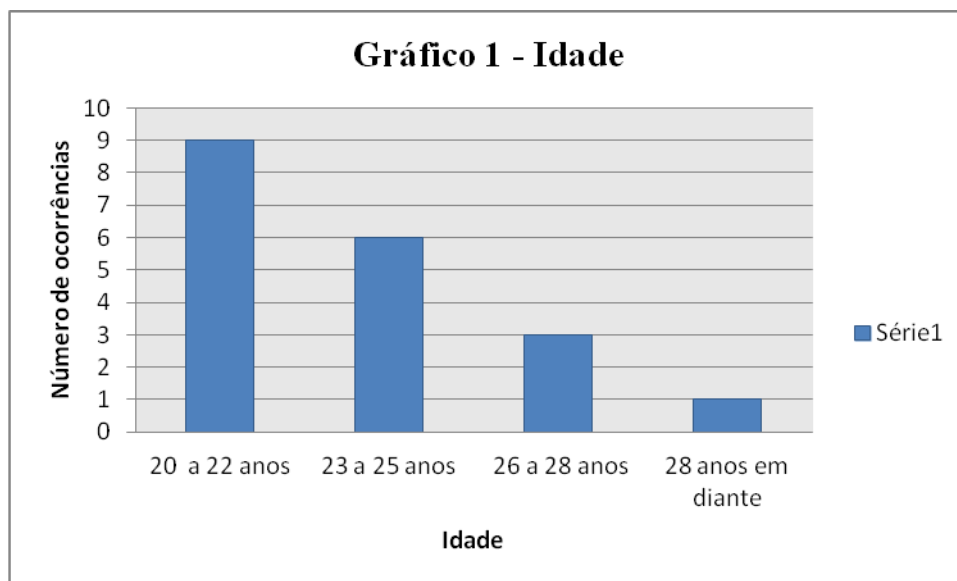
Os estudantes da UFRRJ também se juntaram à luta ocupando a universidade, promovendo palestras, debates e oficinas que mantinham o corpo discente informado do movimento nacional e das principais atividades da ofensiva. As aulas foram temporariamente suspensas em toda a universidade. O DEFD também foi ocupado pelos estudantes de Educação Física, os espaços foram utilizados para mini-cursos, oficinas esportivas e palestras. Cabe ressaltar que a maior parte do corpo docente do curso apoiou as ocupações e esteve presente em alguns debates. Pude ver de perto a articulação estudantil, participei de algumas discussões e visitei as ocupações para demonstrar meu apoio ao movimento.

Neste período também se iniciou a greve dos técnicos-administrativos e, posteriormente, dos docentes, paralisando totalmente as atividades da UFRRJ. Foi neste contexto que eu estava em campo fazendo a coleta de dados da minha pesquisa. Com a ocupação a maioria dos alunos concluintes não apareceram na universidade, dificultando assim que eu pudesse abordá-los, contribuindo para o número reduzido da amostra. Cabe ressaltar meu total apoio ao movimento de ocupação e à greve, ambos os movimentos são reivindicações necessárias ao bom desenvolvimento da educação no âmbito da universidade e nacionalmente. Precisamos reconhecer que os processos sociais não são lineares, desta forma, se tornam necessários à resistência contínua ao ataque aos direitos sociais feitos pelo atual governo, que visa a sucatear a educação e saúde por 20 anos.

3.1- Dados da amostra

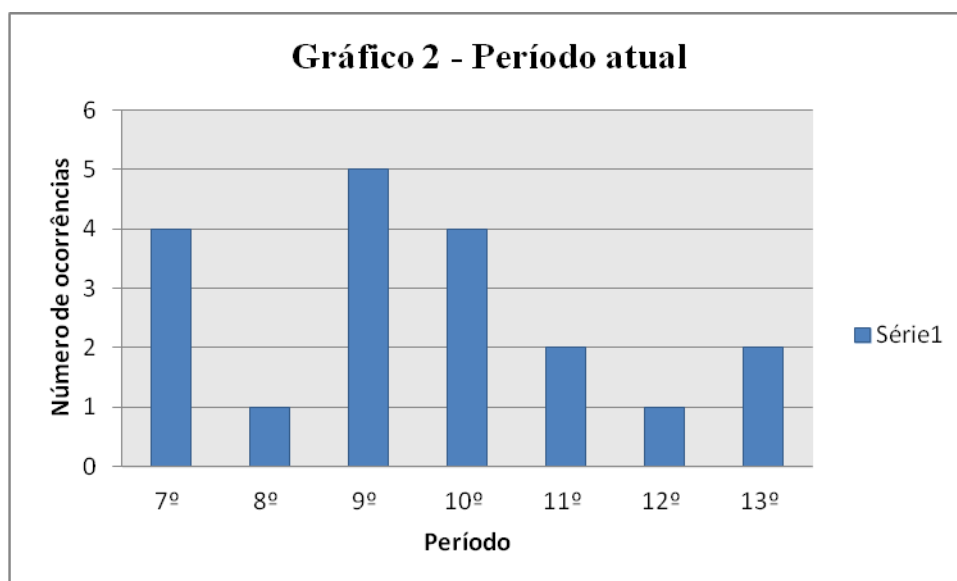
A amostra dos estudantes que participaram da pesquisa foi formada por alunos considerados concluintes, com o percentual mínimo de integralização do curso de 75%. O número de alunos que se encontram nessa situação foi solicitado à PROGRAD, mas até o presente momento ainda não nos foi informado. Dos 40 questionários distribuídos apenas 19 foram devolvidos. Com relação ao gênero, foi constatado que dos dezenove participantes, onze (58%) eram do sexo feminino e oito (42%) do sexo masculino.

Os dados referentes faixa etária dos participantes podem ser observados no gráfico 1:



Fonte: Dados da pesquisa

Dos 19 participantes, nove (47%) tem idade entre 20 a 22 anos, seis (32%) entre 23 a 25 anos, três (16%) entre 26 a 28 anos e um (5%) com idade superior a 28 anos. Em relação ao período em que se encontra no curso os dados são apresentados no gráfico 2.



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 2 podemos notar que a maioria dos entrevistados, cinco (26%) dos respondentes está cursando o 9º período, quatro (21%) no 7º e 10º períodos respectivamente, dois (11%) no 11º e 13º períodos e um (5%) no 8º e 12º períodos.

Em relação ao período atual dos entrevistados, podemos afirmar que muitos alunos foram reprovados em disciplinas que são pré-requisitos de outras na matriz

curricular, atrasando a consecução das mesmas. Outros alunos vivem dupla jornada, dividindo o tempo entre trabalho e a universidade, dentre outros fatores.

3.2- Discussão dos resultados

A seguir, apresentaremos as respostas dos participantes-alunos aos questionamentos propostos a fim de propiciar uma melhor discussão dos resultados.

A investigação buscou analisar os seguintes indicadores: importância da avaliação do processo ensino-aprendizagem; percepção dos alunos sobre avaliação da aprendizagem; instrumentos de avaliação; perspectiva sobre avaliação e formação; relação da avaliação com o conteúdo das aulas; relação dialógica entre professor e aluno relacionada à avaliação; utilização dos resultados do processo de avaliação; formas como o aluno gostaria de ser avaliado; respeito às individualidades e às diferenças e avaliação como instrumento de controle.

Com o intuito de investigar a importância da avaliação da aprendizagem do processo de ensino-aprendizagem na concepção dos discentes foi feita a seguinte pergunta: Na sua opinião, qual a importância da avaliação do processo de ensino aprendizagem?. Em relação a esse questionamento, os dezenove (100%) discentes consideraram que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é fundamental.

Para uma melhor compreensão e análise dos resultados, as respostas foram divididas em seis categorias apresentadas na tabela 1, os discentes relacionaram a importância da avaliação às seguintes finalidades do processo avaliativo:

Tabela 1 – Finalidades da avaliação

Categorias	Número de ocorrências
Acompanhar a eficácia do ensino do professor e o desempenho do aluno	6
Compreensão dos Conteúdos	5
Analisar o desenvolvimento e o aprendizado	4
Fazer uma medição	2
Identificar deficiências e solucionar problemas	1
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 1, podemos perceber que na primeira categoria, seis discentes consideram que a avaliação tem como finalidade acompanhar a eficácia do ensino do professor e o desempenho do aluno, cinco relatam que ela serve para verificar a compreensão dos conteúdos pelos alunos, outros quatro dizem que ela serve para analisar o desenvolvimento e o aprendizado, dois dizem que ela serve para fazer uma medição e um aluno considerou que ela tem por finalidade identificar deficiências e solucionar problemas.

Podemos perceber na fala dos alunos que a avaliação da aprendizagem é um processo multifacetado que não se destina atingir apenas um fim determinado, através de um único meio, ela é rica em particularidades e singularidades que emergem da relação professor-aluno-instituição. Chama a atenção o fato de dois alunos relacionarem a um processo de medição, o que nos remota a avaliação tradicional, que ainda esta arraigada nas práticas docentes. Isso nos alerta para o fato que a graduação é um espaço de constante construção de conhecimento e que a maneira como os alunos são avaliados irá influir diretamente na concepção que estes possuem e formam sobre esse elemento do processo de ensino.

A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, de modo geral, ainda deveria avançar das práticas focalizadas que Luckesi (2002) denominou de “verificação da aprendizagem”. A avaliação precisa ser exercida como uma “produção de sentidos”, o que não pode estar restrito à utilização de instrumentos que apenas explicam o passado (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194).

Os resultados evidenciam que avaliar o processo de aprendizagem está inter-relacionado com o desenvolvimento dos alunos e com a pedagogia do professor. Assim pontua Teixeira (2008):

Cabe, mais do que nunca, ressaltar aqui que, quando o professor avalia, não avalia somente o aluno e os processos de ensino e de aprendizagem, mas, sobretudo, avalia a si próprio e o trabalho que desenvolve. Como também, o aluno que é avaliado não passa por este processo de forma passiva, avalia de modo intermitente o professor e as atividades desenvolvidas, mesmo que isto ocorra inconscientemente, o que se torna algo valioso (p. 90).

A resposta do discente B⁴⁶ e K não se enquadraram em nenhuma das categorias descritas na tabela 1, no caso do primeiro pois ele não explicou porque considera a avaliação importante, não enquadrando sua resposta a nenhuma delas. Como podemos ver baixo.

Extremamente importante (Discente B).

Em relação ao discente K, podemos observar que ele faz uma crítica a avaliações de determinadas disciplinas.

A avaliação é super importante, mas as formas como se dão as avaliações em determinadas disciplinas são incoerentes (Discente K).

Notamos certa insatisfação na fala do aluno com a forma como ele é avaliado em algumas disciplinas, isso talvez ocorra pela falta diálogo entre alunos e professores ou pela falta de participação dos alunos no processo de escolha dos instrumentos avaliativos. É importante que a avaliação não seja conduzida de forma autoritária e que possibilite o feedback entre aluno e professor. Deste modo, esclarece Hoffmann (1996),

[...] que a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (p.148).

De modo geral, pode-se afirmar que existe uma relação intrínseca entre as formas de avaliação adotadas pelos docentes e as atitudes de aprendizagem apresentadas pelos discentes na graduação. Diferentes tipos de avaliação podem vir a determinar a atitude de aprendizagem dos estudantes; entretanto, ela seria dinâmica e modificável, em função do contexto de aprendizagem e das práticas avaliativas experimentadas pelos estudantes (STRUYVEN; DOCHY; JANSSENS, 2005, p. 333).

Dando continuidade às análises dos dados, buscamos entender melhor qual a percepção dos estudantes do curso de Educação Física sobre avaliação da aprendizagem. Na questão de número dois fizemos a seguinte pergunta: O que você

⁴⁶ Respeitando a confidencialidade dos participantes, os dezenove questionários receberam letras (A até S) para que se pudesse identificar os questionários.

entende por avaliação da aprendizagem? Para uma melhor compreensão das respostas, os dados foram analisados, categorizados e apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Categorias	Número de ocorrências
Verificar a quantidade de conteúdo compreendido	9
Analisar o aprendizado	6
Processo dialético (interação professor e aluno)	2
Diagnóstica, formativa e somativa	2
Alcançar os objetivos e metas	1
Mensurar o desenvolvimento do aluno (quantificar e/ou qualificar)	1
Total	21⁴⁷

Fonte: Dados da pesquisa

Nove discentes compreendem a avaliação da aprendizagem como uma forma de verificar a quantidade de conteúdo compreendido, outros seis a veem como uma maneira de analisar o aprendizado, já para dois discentes ela é um meio para promover a interação entre professor e aluno, concebendo a avaliação como um processo dialético. Dois alunos têm por concepção que a avaliação deve ser e ter a função diagnóstica, formativa e somativa, assim como proposto por Bloom et al (1983), um aluno considera que ela serve basicamente para alcançar objetivos e metas, outro aluno vê a avaliação como uma forma de mensurar o desenvolvimento do aluno, seja para quantificar esse desenvolvimento e/ou para qualificar.

Podemos observar que as percepções dos discentes sobre avaliação nas categorias 1, 2, 4, 5 e 6 convergem e refletem o atual panorama da avaliação no Ensino Superior, ou seja, a avaliação resulta numa forma de verificação da aprendizagem, seja para verificar se o conteúdo foi compreendido ou para alcançar objetivos e metas, não sendo uma forma clara de produção de sentidos a essa aprendizagem. Ela deve guardar

⁴⁷ O número de ocorrências foi maior que o número da amostra tendo em vista que algumas respostas se enquadraram em mais de uma categoria.

relação com as finalidades sociais mais amplas da educação, com o que desejamos para o futuro.

Outro ponto que nos chama a atenção para as categorias anteriormente mencionadas é que elas podem enquadrar-se na tendência clássica (tradicional) de avaliação na Educação Física, como proposta por Souza (1990), que baseia-se no modelo de avaliação quantitativa, onde o que importa, é mensurar a aprendizagem dos alunos, de forma a detectar se os objetivos estão sendo alcançados, ou seja, o foco é medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir.

Em relação à categoria 3, notamos que a percepção do aluno vai além de um processo de verificação da aprendizagem. Ele compreende a avaliação como um processo dialético entre professor e aluno, onde a construção de conhecimentos se dá através da reflexão, de trocas de opiniões, da interação professor e alunos, buscando produzir sentidos para a aprendizagem.

As práticas avaliativas as quais os alunos estão submetidos os influenciaram no processo de compreensão e na percepção que ele tem de todo o processo de ensino e aprendizagem, inclusive sobre a avaliação. Assim pontua Garcia (2009),

Um aspecto central do desenvolvimento cognitivo e social durante a vida acadêmica, na graduação, reside justamente em “tornar-se estudante”, tendo em vista, inclusive, conquistar espaço e sucesso dentro da comunidade de determinado curso. Nesse processo, os estudantes recebem a influência de diversas fontes e forças modeladoras, que atuam em seu desenvolvimento cognitivo, bem como em outros aspectos relacionados ao modo como experimentam e se adaptam às expectativas da vida acadêmica. Entre elas, destacamos as experiências avaliativas a que são submetidos na graduação (p.206).

Outro ponto que merece destaque é que a percepção que o aluno desenvolve durante a graduação pode ser interiorizada e levada para sua prática docente na Educação Básica, assim como ressalta Hoffmann (2014) “muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele como estudante passa a ser o modelo seguido quando professor (p. 134)”. Por isso é essencial repensar a avaliação da aprendizagem na universidade, pela sua característica formadora de professores que irão atuar nas escolas. Corroborando com essa linha de reflexão Vasconcellos (2000, p. 84) lembra que:

as experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o ‘faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço’, no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores, tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos.

Assim, concluímos que a percepção dos alunos que participaram da pesquisa têm sobre a avaliação da aprendizagem está inter-relacionada com as vivências avaliativas que se apresentam durante seu percurso acadêmico e que isso poderá vir influenciar sua prática docente quando formado.

Na terceira questão buscamos levantar quais instrumentos de avaliação são utilizados pelos docentes do curso de Educação Física na avaliação da aprendizagem dos alunos, para isso fizemos o seguinte questionamento: A quais instrumentos avaliativos você já foi submetido durante o processo de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física? Na análise dos dados encontramos 19 instrumentos ou forma de avaliação diferenciada, alguns com maior número de ocorrências que os outros como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 3 – Instrumentos avaliativos

Categorias	Número de ocorrências
Prova escrita	19
Seminário	19
Prova Prática	15
Trabalho individual e/ou em grupo	9
Total	62

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a tabela 3, todos os alunos participantes da pesquisa são avaliados com provas teóricas e seminários, cada categoria teve dezenove ocorrências,

quinze alunos relataram que também são avaliados com prova prática e nove alunos disseram que também são avaliados através de trabalho individual e/ou em grupo, totalizando 62 ocorrências nessas quatro categorias de análise. No entanto, outros instrumentos avaliativos ou formas de avaliação foram mencionados pelos estudantes, com um número de ocorrências reduzidas em cada uma, como veremos a seguir:

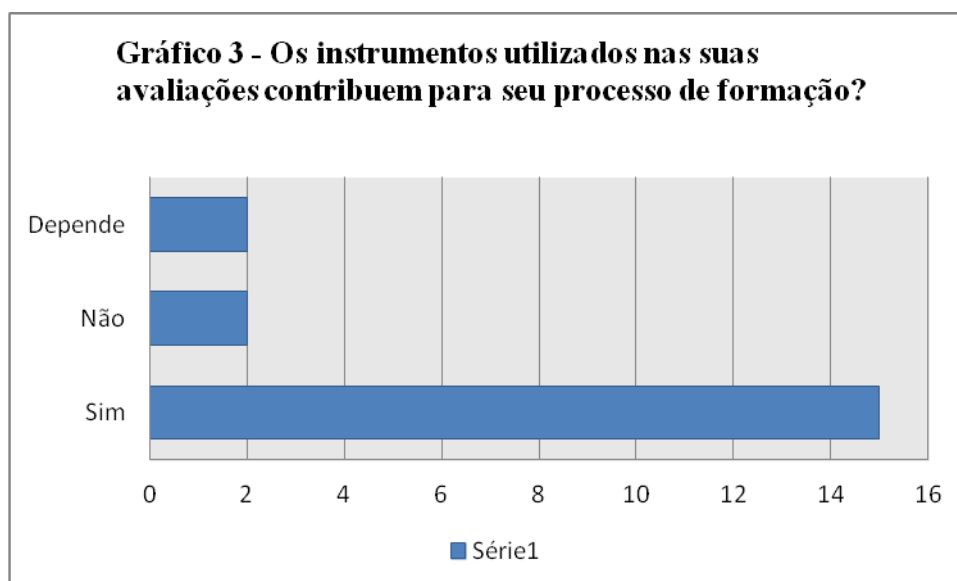
Elaboração e aplicação de aula (5); Artigo (4); Resenha (3); Culminância (2); Questionário (2); Autoavaliação (2); Projeto (1); Pesquisa (1); Fichamento (1); Organização de evento (1); Participação (1); Avaliação pessoal (1); Criação de vídeo (1); Resumo (1) e Relatório (1), totalizando 15 instrumentos com 27 ocorrências.

Os instrumentos ou técnicas avaliativas podem ser considerados como meios que contribuem e facilitam tanto o ensino como a aprendizagem. Como vimos na tabela 3, um dos instrumentos avaliativos muito utilizados, especificamente no curso de licenciatura em Educação Física, é a prova.

Tende-se a pensar que apenas uma prova tradicional revela o que os alunos sabem e quais são seus erros e suas dificuldades, quando de fato pode-se utilizar múltiplas fontes de informação e aplicar instrumentos variados que se adaptam à diversidade de estilos motivacionais e de aprendizagem dos estudantes, e igualmente às formas de ensino dos professores, que também são diferentes (SANMARTÍ, 2009, p. 97)

Notamos que predominantemente a avaliação dos estudantes ocorre através de provas teóricas e/ou práticas, seminários e trabalhos em grupo. Como podemos observar existe uma gama de instrumentos, formas e critérios de avaliação que podem ser utilizados durante o processo de avaliação da aprendizagem. Vimos que os seminários também são utilizados com frequência na avaliação, ele “é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias [...]” (MASETTO, 2010, p. 111), esta técnica permite produzir conhecimento em equipe.

O docente universitário tem autonomia para escolher o que melhor atinge as necessidades de ensino e aprendizado dos alunos, porém é aconselhável que o professor utilize mais de um instrumento, diversificando as formas de avaliação, pois cada aluno responde diferente a determinado tipo de avaliação e é importante que esta não venha para prejudicar e sim para ajudar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar no gráfico acima, quinze discentes (80%) afirmaram que os instrumentos que são utilizados nas avaliações da aprendizagem no curso contribuem para sua formação, dois (10%) responderam que não contribuem e outros dois (10%) responderam que depende do tipo de instrumento utilizado. Agora, vejamos algumas justificativas dos discentes que responderam positivamente ao questionamento:

Por entender que nunca utilizarem este elemento para avaliação dos meus discentes, pois a avaliação deveria ser um processo contínuo e não mensurar um conteúdo específico. Entendendo a educação física num processo de práxis (Discente A).

Toda avaliação contribui de alguma forma mesmo que não seja muitas das vezes reflexo fidedigno do que foi compreendido (Discente D).

Apesar de ter tido diversos tipos de avaliação, essa diversidade foi importante e cabia para cada matéria (Discente H).

Muitos dos instrumentos citados na questão anterior enriqueceram a minha formação profissional. Eu busquei aproveitar o máximo do que foi passado para nós (Discente I).

Algumas avaliações me fazem refletir a forma de não avaliar meus alunos, outras me motivam a aplicá-las em minhas aulas. Certas

avaliações como aula expositiva e seminário me fazem ter grande aprendizado (Discente Q).

Os dados mostram que os alunos conseguem perceber a avaliação da aprendizagem como um elemento que contribui para sua formação, seja de forma positiva ou negativa. Como podemos ver nos relatos supracitados alguns discentes repudiam a forma como foram avaliados e não pretendem reproduzir as mesmas práticas avaliativas em suas atividades pedagógicas. Tais fatos corroboram com o que ressalta Vasconcellos (2000) quando nos diz que as experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na atividade docente.

Hoffmann (2014), Ludke e Salles (1997) acreditam que os graduandos tendem a reproduzir as formas que são avaliados com seus futuros alunos, ressaltando mais uma vez a necessidade de se refletir a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores, pois se não houver uma ruptura com o paradigma avaliativo acrítico a avaliação poderá se tornar um ciclo onde apenas se reproduz, onde não há reflexão e mudança.

Em relação aos dois discentes que responderam que os instrumentos não contribuem para sua formação temos as seguintes justificativas.

Eu geralmente estudo para a prova, não para adquirir conhecimento quando há uma avaliação. Acredito que aprende mais quando o professor avalia de forma mais indireta e no decorrer da disciplina (Discente F).

Não acredito que apenas a prova seja um fator determinante para dizer se houve aprendizado ou não (Discente K).

Percebemos na fala dos alunos a insatisfação com a realização apenas de provas para se avaliar a aprendizagem. Como já destacamos anteriormente, a prova não deve ser o único elemento utilizado na avaliação, pois sozinha ela não é capaz de contribuir com a aprendizagem, tornando-se evidente pela fala dos alunos a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação.

Dois discentes responderam que depende do instrumento utilizado, alguns contribuem e outros não para o processo de formação, justificando da seguinte forma:

Algumas avaliações não são muito construtivas. Algumas são desnecessárias para a formação. Outras avaliações nos alertam e nos abrem os olhos para questões que não havíamos visto (Discente N).

Em boa parte sim, porque o sistema impõe dessa forma, mas se o sistema observasse o indivíduo como um todo, as formas de avaliações não seriam de acordo com as características de cada pessoa (Discente S).

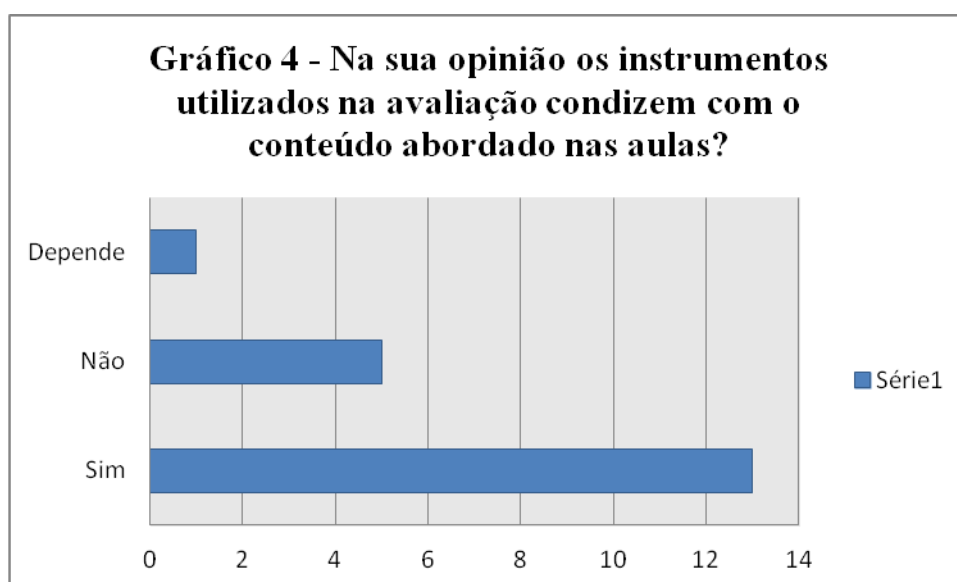
Essas respostas evidenciam mais uma vez a necessidade de se trabalhar em sala de aula com mais de um instrumento avaliativo, ou seja, a avaliação não deve restringir-se à aplicação de provas, mas deve ser realizada através de uma avaliação contínua que possibilite ao discente a aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

Na quinta questão com o objetivo de verificar a relação da avaliação com o conteúdo das aulas, fizemos a seguinte pergunta: Na sua opinião os instrumentos utilizados na avaliação condizem com o conteúdo abordado nas aulas?

SIM ()

NÃO()

Solicitamos que os alunos justificassem suas respostas. Os dados são analisados e apresentados no gráfico 4.



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 4, treze (69%) alunos responderam que os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem condizem com o conteúdo que são abordados nas aulas, seguidos de cinco (26 %) que responderam que não corresponde e de um (5%) que respondeu que depende.

Vejamos algumas falas dos alunos que responderam positivamente à pergunta:

Na maior parte das disciplinas cursadas sim (Discente B).

Geralmente são fiéis ao conteúdo exposto (Discente E).

Geralmente os conteúdos estão nas avaliações, porém de forma muito academicista. Tendo em vista que vamos formar outros cidadãos, precisamos pensar além da academia (Discente J).

As avaliações em sua maioria são feitas com o conteúdo dado no período. Mas alguns professores não são condizentes no conteúdo exigido na prova/aula (Discente Q).

Seria uma reprodução, na maioria das vezes (Discente S).

De acordo com esses dados, podemos perceber que a maioria dos instrumentos utilizados nas avaliações condiz com os conteúdos abordados durante o período, ou seja, procuram analisar se os alunos conseguiram construir determinado conhecimento a partir das aulas. Podemos observar que na fala do discente J que muitas vezes o conteúdo exigido fica muito preso à teoria, não se voltando a situações práticas do futuro exercício da profissão. Cabe ressaltar que o professor ao definir o instrumento ou forma de avaliação, deve ter definidos os objetivos que pretende alcançar com cada tipo de avaliação, não devendo reproduzir um ritual avaliativo em que os alunos decoram os conteúdos para fazer a prova. Levando em conta a temática abordada, é indispensável a compreensão do termo: “instrumentos de avaliação”, que deve ser entendido como recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo ensino e aprendizagem, que visa a promover a aprendizagem dos alunos. Para Alvarez Méndez (2002, p.98), “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados”.

Em relação às justificativas dos alunos que responderam “não” observamos as seguintes falas:

Em ampla maioria não, pois não levam em conta a realidade do discente (Discente A).

Muitos professores exigem além do ensinado em aula (Discente C).

Não, pois motivos pessoais vem tendo um peso desigual durante as correções(Discente D).

Tenho vários professores que não fazem o que dão em sala de aula. Dão os conteúdos de forma a moda “vamo se embora” e chega a hora da prova cobram nível doutorado (Discente K).

A avaliação não deve ser apenas um instrumento para atribuir nota ao aluno, ou seja, ela não deve se restringir apenas à prova. Ela faz parte do processo de ensino e aprendizagem e não pode ser vista pelo aluno como um processo punitivo e limitador, mas sim como um instrumento que irá favorecer os avanços e as superações no processo de ensino e aprendizagem. Observamos na fala dos alunos que responderam “não” certa insatisfação com a forma como são avaliados, pois a avaliação muitas vezes não condiz com o que foi abordado e em alguns casos critérios pessoais influenciam negativamente os resultados.

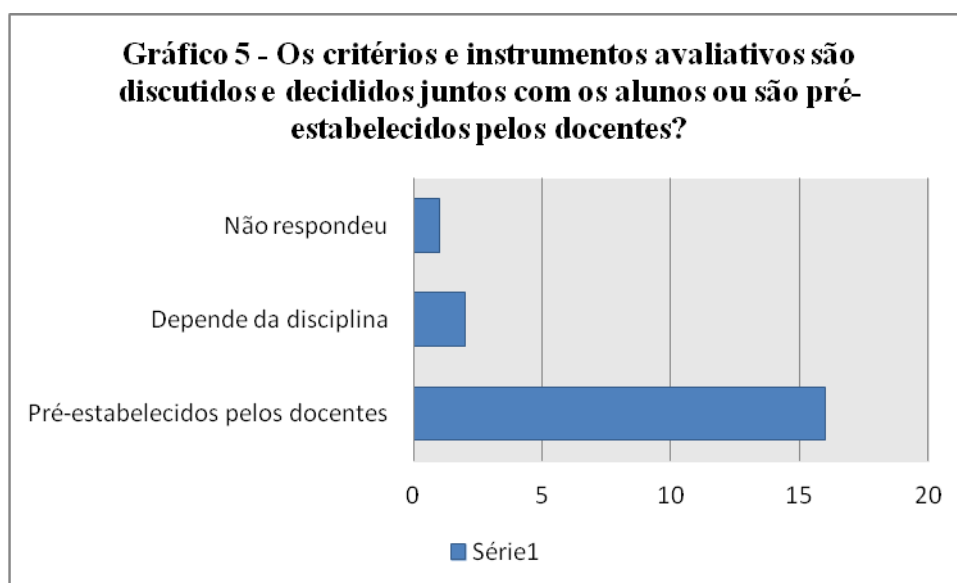
Um aluno respondeu que depende do instrumento utilizado, pois segundo ele ‘há alguns professores que utilizam instrumentos que são condizentes com o conteúdo ministrado’ (Discente P).

Com isso, percebemos que na maioria dos casos os conteúdos exigidos são os mesmos que foram trabalhados pelos professores, mas ainda existe uso inadequado desses instrumentos por alguns professores. Faz-se necessário que os docentes tenham a plena consciência que

avaliação é uma operação multirreferencial e não pode limitar-se a reduzir a complexidade e a polissemia do fenômeno educativo a aspectos isolados, fragmentados e não-contraditórios. A avaliação educativa deve ser uma construção de um processo democrático e participativo apoiada em teorias do sujeito, da sociedade, da ética, do conhecimento, enfim, da formação integral e cidadã associada a projetos de consolidação de sociedades justas e igualitárias (SOBRINHO 2012, p. 8).

É preciso reconhecer na avaliação seu caráter formador para não minimizá-la a práticas não formativas, que visam apenas a constatar o que os alunos sabem ou não e de nada contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Para levantar elementos que configurem uma relação dialógica entre professor e aluno relacionada à avaliação da aprendizagem fizemos a seguinte pergunta na questão 6: Os critérios e instrumentos avaliativos são discutidos e decididos juntos com os alunos ou são pré-estabelecidos pelos docentes?. Os dados estão apresentados no gráfico 5.



Fonte: Dados da pesquisa

Observamos no gráfico 5 que dezesseis (84%) discentes declararam que os critérios de avaliação são pré-estabelecidos pelos docentes, dois (11%) responderam que depende da disciplina e um (5%) não respondeu a pergunta.

Podemos inferir desse resultado que poucos docentes permitem a participação dos alunos no processo decisório relacionado às formas de avaliação, tomando apenas para si o poder de escolha. Vimos no decorrer deste texto que os critérios de avaliação podem e devem ser previamente negociados com os alunos, pois assim o professor consegue acompanhar não só a atividade docente, mas a aprendizagem dos alunos, as habilidades e competências que estão sendo construídas.

Ressaltamos a importância de envolver os discentes no processo avaliativo a fim de compreender sua percepção sobre o ato de avaliar. Desta forma, será possível encaminhar uma avaliação aliada à aprendizagem dos estudantes, os alunos não podem

ser considerados meros espectadores desse processo. Assim, pontuam Brito e Lordelo (2009, p. 4)

quando o docente abre um espaço para discutir com o estudante os objetivos da avaliação e mostra ao aluno como ele está se desenvolvendo por meio do processo avaliativo, torna-se mais fácil colocar em prática a avaliação que vai além da mensuração, pois visa sempre aprimorar a aprendizagem do avaliando e abrir possibilidades para novas descobertas.

Nesse sentido, Sant'anna (1995, p.27) também acredita que a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professores e alunos, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

A avaliação deve ser uma prática social orientada e pensada que busca produzir sentidos para a aprendizagem, não deve ser uma prática reducionista e não-dialógica, onde um elemento se sobrepõe ao outro, ela deve ser participativa e inclusiva, onde professores e alunos possam caminhar juntos para se atingir a aprendizagem.

Masetto (2003, p.14) ressalta que o papel do professor como transmissor de conhecimentos está no seu limite.

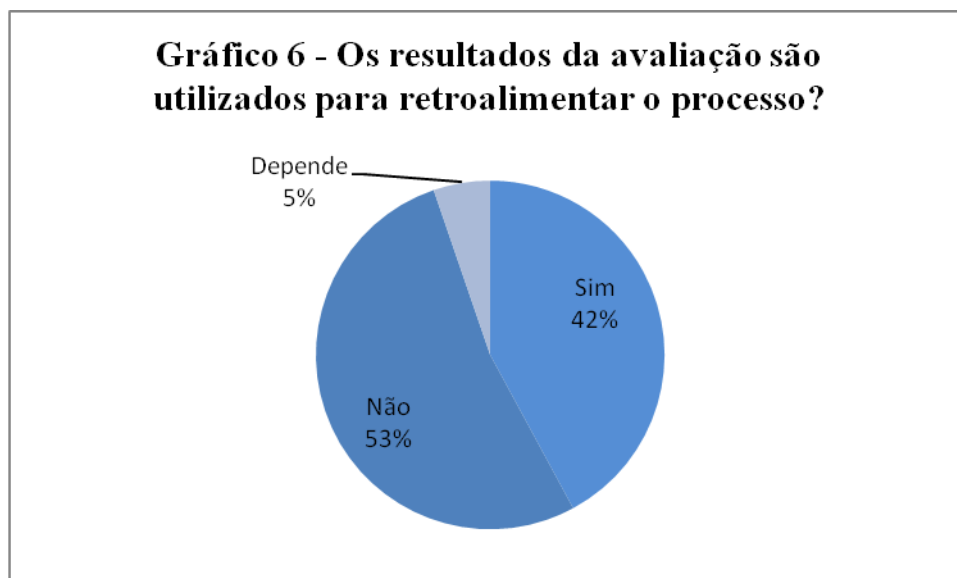
os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com os próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior

Torna-se urgente que essas novas perspectivas possam transformar de fato a realidade na sala de aula nos cursos de licenciatura que carecem de uma reflexão profunda sobre o papel da avaliação da aprendizagem como elemento formador, de forma a eliminar o distanciamento que muitas vezes existe entre professores e alunos.

Para saber se os resultados da avaliação são utilizados para retroalimentar o processo de ensino aprendizagem, na questão 7 perguntamos: Os resultados da avaliação são utilizados para retroalimentar o processo?

SIM NÃO

Os dados estão apresentados no gráfico 6.



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 6, a maioria dos discentes (53%) disseram que os resultados da avaliação não são utilizados para retroalimentar o processo de ensino aprendizagem, oito (42%) disseram que os resultados são utilizados e um (5%) respondeu que depende do professor.

Esse resultado ressalta a necessidade de se repensar a prática docente e a formação dos futuros professores, pois é imprescindível que a avaliação sirva para reorientar o processo de ensino e assim propiciar a aprendizagem dos alunos. Majoritariamente os resultados são utilizados para quantificar a aprendizagem dos alunos, no entanto, eles deveriam receber um feedback do professor em relação à sua aprendizagem, as avaliações não devem servir apenas para verificar o que o aluno sabe. Em relação a isso, pontuam Rehem e Melo(2008, p.63):

Na realidade, no momento das concretizações, nas quais se trata de examinar e qualificar a aprendizagem, o uso de instrumentos de valoração acaba sendo a forma mais utilizada pelos professores. Sendo assim, a prática ocorre mediante a seleção (escolha), elaboração (construção), aplicação, correção e instrumentos classificatórios articulados em vários momentos durante o semestre letivo.

A atividade docente não pode se limitar a elaborar, escolher e aplicar instrumentos que quantifiquem a aprendizagem dos alunos haja vista que avaliação sem reflexão não é avaliação e, sim, reprodução.

Podemos perceber também que alguns docentes já utilizam os resultados para melhorar o processo de ensino, o que podemos considerar um avanço em relação à tendência tradicional de avaliação. Os professores devem ver a avaliação como um

elemento norteador das práticas pedagógicas, que irá servir de indicativo da aprendizagem do aluno, tornando-se necessária para ressignificar o planejamento e como elemento de avaliação da sua própria prática docente.

A sala de aula deve ser um espaço de construção conjunta e coletiva do conhecimento. É o espaço onde professores e alunos buscam esse conhecimento e o constroem através das interações, diálogos e trocas. Logo, não pode ser percebida meramente como espaço físico, mas, sim, como o espaço em que todos possam aprender. Masetto (2001) diz que a sala de aula é “o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações” que buscam a aprendizagem (p. 85).

Na oitava questão, buscamos elencar as formas como o aluno gostaria de ser avaliado, com isso fizemos a seguinte pergunta: Na sua opinião como deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem no seu curso? Os dados foram analisados e apresentados na tabela 4.

Tabela 4 – Formas como os alunos gostariam de ser avaliados

Categorias	Número de ocorrências
Discutida com os estudantes	5
Avaliação Global	4
Avaliação contínua	3
Avaliação do conhecimento cursado	2
Prática pedagógica do aluno	2
Medição do conteúdo	2
Através de portfólio	1
De maneira impessoal	1
Total	20

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos perceber que são inúmeros os anseios dos alunos em relação à avaliação. Na primeira categoria vemos que os alunos veem a necessidade da relação

dialógica entre professor e aluno durante o processo que envolve as decisões sobre a avaliação, mais uma vez fica claro que por muitas vezes as decisões são tomadas unilateralmente e que falta diálogo entre professores e alunos. Na segunda categoria os alunos evidenciam a necessidade da avaliação realizada considerar a totalidade do aluno, ou seja, versar não só os aspectos objetivos mas também os subjetivos, abranger as dimensões afetiva, social, motora – corporal e cognitiva que envolvem a aprendizagem, ou seja, uma avaliação global. Deste modo, pontua Rabelo (1998)

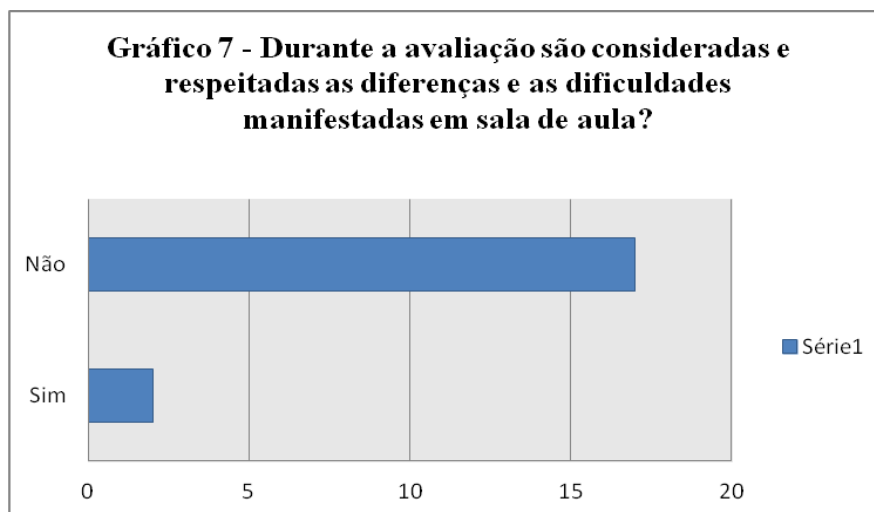
[...] uma avaliação acadêmica precisa considerar essa totalidade e não apenas o seu aspecto cognitivo, como habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos, em quase todo o nosso universo escolar. [...] Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado; não pode ter preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisam ser escamoteados, não precisam deixar de existir. Podem ser ferramentas muito úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade dessa aprendizagem; desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender. (RABELO, 1998, p.14 e 35).

Na terceira categoria aparece a avaliação contínua que mostra a necessidade dos alunos de serem avaliados durante todo o período e não apenas ao final do período.

Em relação às demais categorias podemos inferir que os alunos querem ser avaliados de forma justa e participativa, que os conhecimentos exigidos estejam de acordo com o que foi ensinado, que a formação esteja voltada para o exercício do magistério dos futuros professores, que os trabalhos realizados em todo o período sejam levados em conta e não somente o resultado da prova e que problemas pessoais não interfiram nas formas de avaliação.

Chamou-nos atenção para a categoria Medição do conteúdo com duas ocorrências, parece-nos que os alunos concebem a avaliação como medição da aprendizagem ou do conteúdo. Vimos que avaliação não deve ser utilizada para medir ou simplesmente quantificar a aprendizagem e sim para produzir sentidos a ela e promover o desenvolvimento do aluno. Tal fato pode ter sido configurado pelas vivências acadêmicas e avaliativas por quais passaram esses alunos durante a graduação, o que pode ter formado a concepção de avaliação destes ligada à noção de medição.

Na nona questão perguntamos aos alunos se durante a avaliação são consideradas e respeitadas as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula. Pedimos que justificassem suas respostas. Em relação a essa pergunta obtivemos os seguintes dados apresentados no gráfico 7:



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 7, para dezessete (89%) discentes não são consideradas e respeitadas as diferenças e dificuldades manifestadas em sala de aula durante a avaliação, já para dois (11%) são respeitadas.

As justificativas negativas foram tabuladas e apresentadas na tabela 5.

Tabela 5 – Justificativa dos discentes

Categorias	Número de ocorrências
Não são consideradas as individualidades	8
São consideradas apenas as opiniões do professor	4
Avaliação tecnicista	2
Uso exclusivo de provas teóricas	1
Caráter pessoal	1
Aprende ou reprova	1
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa

Na maioria das avaliações aos quais os alunos foram submetidos não foram consideradas as individualidades e particularidades dos alunos, ou seja, a avaliação é realizada da mesma forma com todos, sem considerar os fatores externos e internos que

podem prejudicar o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Não estamos falando que é fácil para o professor avaliar essas individualidades, vimos que a avaliação é rica em subjetividades e que avaliar é uma tarefa complexa e que exige preparo específico para isso. Mas levantamos a necessidade de olhar o aluno na sua totalidade, considerando dentro do possível, os aspectos cognitivos e afetivos subjacentes à aprendizagem.

Na segunda categoria vemos que os professores tem considerado, na maioria dos casos, apenas a sua opinião, isto mostra a necessidade e falta de diálogo entre professor e aluno. No mesmo sentido se encaminha a terceira categoria, pautada numa avaliação tecnicista, esse tipo de avaliação apresenta características autoritárias, e como na categoria anterior indica a relação não-dialógica entre professor e aluno, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. A aprendizagem deve ser uma troca de conhecimentos entre professor e aluno, como vimos o aluno deve ter voz dentro de sala de aula, não existe construção de conhecimento sem reflexão e diálogo. Para Sobrinho (2002) a avaliação realmente educativa não pode limitar-se a um papel controlador e de afirmação da heteronomia e da competitividade individual, ela deve promover a autonomia dos alunos e para que isso ocorra se faz necessário o diálogo entre os sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nas três últimas categorias (Uso exclusivo de provas teóricas; Caráter pessoal; Aprende ou reprova) a avaliação é concebida de forma tradicional e excludente, onde fatores pessoais interferem e influenciam no resultado dos alunos.

Os discentes que responderam positivamente ao questionamento proposto apresentaram as seguintes justificativas:

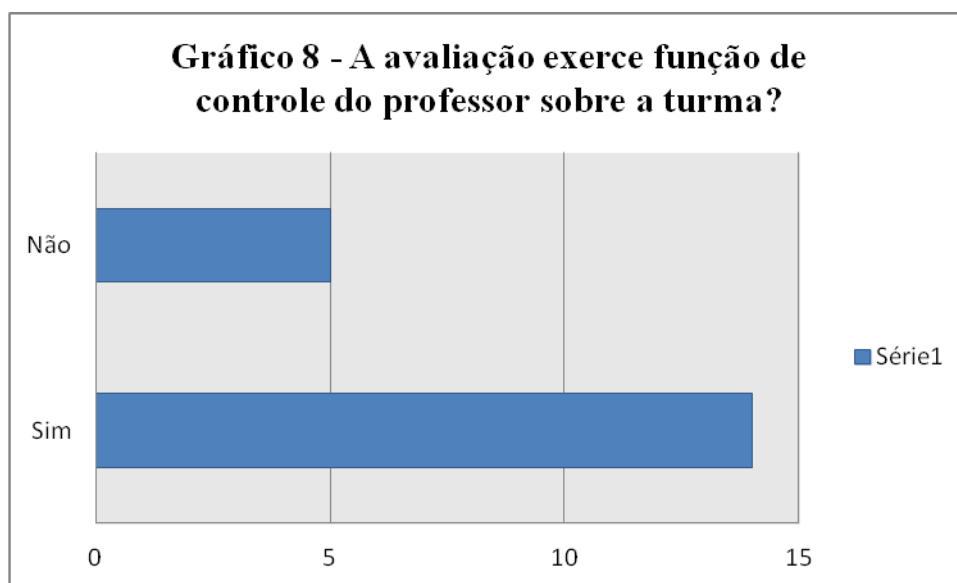
Apesar de uns possuírem mais ou menos dificuldades as diferenças são respeitadas (Discente H).

Em momento algum me senti desrespeitado durante a graduação. Mas obviamente que não possui tanta habilidade em determinadas situações serão mais cobrados tanto aqui quanto na vida profissional (Discente I).

Vemos que apenas dois alunos consideram que as diferenças são respeitadas. Isso mostra um avanço em direção a uma avaliação mais justa, no entanto, torna-se um fato

preocupante quando pensamos que essa pesquisa envolve um curso de formação docente.

Na décima questão procuramos analisar se a avaliação é utilizada como instrumento de controle pelo professor. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: A avaliação exerce função de controle do professor sobre a turma? Os discentes deveriam justificar sua resposta, os dados são apresentados no gráfico 8.



Fonte: dados da pesquisa

Como podemos observar no gráfico 8, dos dezenove discentes participantes da pesquisa, quatorze (74%) consideram que a avaliação exerce alguma forma de controle do professor sobre a turma, já cinco (26%) consideram que a avaliação não exerce essa finalidade. As justificativas dos alunos ao questionamento acima foram agrupadas e apresentadas na tabela 6.

Tabela 6 – Justificativa dos discentes

Categorias	Número de ocorrências
Processo punitivo	8
Dominação da turma	4
Pressão psicológica	3
Total	15

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos perceber no gráfico a avaliação ainda é utilizada como meio de controle pelo professor sobre a turma, para os discentes ela acaba sendo concebida como um processo punitivo (categoria 1), um meio de coerção e dominação da turma (categoria 2), utilizada para pressionar psicologicamente os alunos a estudar. Os dados revelam que apesar dos avanços das discussões no campo da avaliação da aprendizagem no campo teórico, na prática ainda há ranços da avaliação tradicional nas práticas docentes universitárias.

Esses dados vão ao encontro com o que Gomes et al (2007) apontaram nos seus estudos, ao dizer que existe uma forte tendência no peso atribuído ao comportamento do aluno quando o assunto é nota. Podemos deduzir que a nota muitas vezes tende a ser a expressão de outros fatores que vão além do conteúdo apreendido. Neste sentido, a avaliação acaba tornando-se instrumento de poder. Refletindo sobre essas relações de poder chegamos a uma reflexão de Foucault (1987) realizada sobre a instituição escolar que se enquadra adequadamente ao Ensino Superior. Segundo Foucault, a escola, como uma instituição que cria e estabelece normas, é um ambiente onde o poder disciplinar e regulamentador se articula nas práticas do cotidiano escolar para controlar os indivíduos. De acordo com o autor, este poder está inserido em outros elementos do ambiente escolar, mesmo que não esteja implícito ele estará sendo exercido. Ou seja, a instituição escolar, dentre outras, é responsável pela produção da docilização dos corpos, que garante a submissão do corpo e da alma, através do uso da disciplina:

[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'(FOUCAULT,1987, p.164).

Podemos considerar que a avaliação acaba por se tornar em parte um elemento deste poder disciplinador, como podemos constatar nos resultados apresentados a essa questão. Mas caminhamos em busca de superar essa tônica, já que cinco dos entrevistados disseram que os docentes não utilizam a avaliação para controle. Essa mudança ocorre influenciada por todo o processo de ressignificação por qual passou a educação a partir da década de 1980, ao qual colocaram em xeque os caminhos da

avaliação da aprendizagem e sua relação com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para cinco discentes a avaliação realizada pelos professores não serve como instrumento de controle, isso é um indicativo que alguns professores encaminham a avaliação como uma prática reflexiva e formativa, como podemos perceber na fala do discente (M) citada abaixo. No entanto, percebemos que apesar de terem respondido “não”, alguns relataram que alguns professores a utilizam para este fim. Vejamos suas justificativas:

Para alguns professores serve somente para inferiorizar os alunos (Discente R).

Em algumas situações até pode exercer, mas varia muito da didática de cada professor, mas na maioria das vezes não exerce essa função de controle (Discente H).

Em situações específicas pode exercer, mas isso vai depender do perfil didático do professor em questão (Discente I).

Os discentes na sua maioria acreditam e tem a percepção que é necessário esforço próprio para avançar nas disciplinas, assim não dependendo do professor controlar a turma (Discente M).

Notamos que a avaliação é utilizada como instrumento de controle pela maioria dos professores, existindo algumas exceções, tais fatos indicam a manutenção de uma das vertentes da avaliação tradicional, a avaliação como instrumento de poder e coerção, fator preocupante por se tratar de um curso de formação de professores que estarão atuando na Educação Básica. Os docentes devem refletir e se questionar que professores pretendem formar com esse tipo de vivência negativa e quais serão as possíveis consequências na formação cognitiva, moral e psicológica dos alunos.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolver deste trabalho buscou-se compreender e clarificar, informações relevantes sob a temática propulsora desta pesquisa – a Avaliação – com o intuito de fomentar discussões e olhares apurados sobre a temática. Em relação à avaliação da aprendizagem, que é o cerne deste trabalho, podemos observar que grande parte das pesquisas versam mais sobre o processo de avaliação na Educação Básica do que na Educação Superior (ULER, 2010). Tendo como objetivo principal os tipos de avaliação que ocorrem na sala de aula.

Com vistas a ampliar a compreensão de como tem se configurado a avaliação (da aprendizagem) no Ensino superior, especificamente no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ, este trabalho versou sob as práticas avaliativas na ótica dos discentes que estão com 75% do curso integralizado, ou seja, já passaram pela maior parte do percurso acadêmico e já estão quase se formando. No entendimento dos discentes, a avaliação da aprendizagem é um elemento importantíssimo do processo de ensino e para estes, isso se justifica, pois através dela é possível acompanhar a eficácia do ensino do professor e o desempenho do aluno, compreender os conteúdos e analisar o desenvolvimento e o aprendizado.

Percebemos que a concepção sobre avaliação destes relaciona-se à finalidade, neste sentido, eles a relacionam como uma forma de verificar a quantidade de conteúdo compreendido. Tal ponto nos chamou atenção, pois eles concebem a avaliação como verificação que também pode ser entendida como sinônimo de examinar. Vimos que avaliar é produzir sentidos, significados, dar valor às aprendizagens e não deve se render a reducionismos acrílicos e excludentes. Sobre esse viés de verificação Luckesi (2002) nos fala que esse é um dos grandes problemas que assolam a avaliação escolar, tendo em vista, que a escola faz a verificação da aprendizagem e não a avaliação. Na visão do autor, a verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. Em contrapartida, para alguns alunos a finalidade da avaliação é analisar o aprendizado, bem como, um processo dialético entre professores e alunos, onde ocorra troca e construção de conhecimentos.

Em relação aos instrumentos avaliativos, foram relatados pelos discentes o uso, com maior frequência, de provas teóricas e práticas, seminários e trabalhos em grupo ou individual. Outros instrumentos, como por exemplo: elaboração e aplicação de aula, artigo, resenha, culminância, questionário, autoavaliação, entre outros também foram

utilizados por alguns professores, mas em menor frequência. Esses dados corroboram com as informações apresentadas na revisão deste estudo, em relação ao paradigma atual da avaliação no Ensino Superior e evidenciam o uso excessivo de provas em detrimento de outras formas de avaliação. No entanto, também mostram a diversidade de instrumentos que podem ser utilizados, bem como preocupação de alguns docentes em diversificar as formas de avaliação, para que possam atender as demandas do processo de aprendizagem.

Para os discentes os instrumentos utilizados contribuem para o processo de formação, de forma positiva e negativa, dependendo do professor que as aplica e geralmente condizem com os conteúdos abordados em sala de aula, mas alguns exigem além do que foi ensinado, o que gera certa insatisfação em alguns alunos. Constatamos lacunas na relação dialógica entre professores e alunos, tendo em vista que os critérios e instrumentos de avaliação na maioria dos casos são pré-definidos pelos docentes, sem a participação dos alunos. Cabe ressaltar que os critérios de avaliação podem e devem ser previamente negociados com os alunos, eles não são meros espectadores do processo de ensino. Essa falta de diálogo mais uma vez foi confirmada quando os alunos relataram como gostariam de ser avaliados, ao colocarem que a avaliação deveria ser discutida com os alunos, realizada de forma contínua, abrangendo sua totalidade. Com a participação dos alunos o professor consegue acompanhar não só a atividade docente, mas a aprendizagem dos alunos, as habilidades e competências que estão sendo construídas no desenvolver do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da avaliação na maioria dos casos não servem de apoio para possíveis mudanças e reorientações do processo de ensino aprendizagem, sendo que esse deveria ser um dos propósitos entrelaçados a ela. Podemos perceber também que alguns docentes já utilizam os resultados para melhorar o processo de ensino, utilizando-a como um elemento norteador das práticas pedagógicas e que podemos considerar um avanço em relação à tendência tradicional de avaliação que visava apenas a mensurar o que o aluno aprendeu.

Entretanto, em relação ao respeito às diferenças e dificuldades que os alunos apresentam durante as aulas foi constatado que a maioria dos docentes não as leva em consideração durante o processo de avaliação da aprendizagem, não respeitando as individualidades e considerando apenas suas próprias opiniões. Esse fato nos alerta para a padronização do ensino, onde muitas vezes se espera dos alunos um comportamento padrão haja vista que devemos ter a consciência que a aprendizagem não é linear, cada

aluno tem um ritmo diferente para aprender, não existem turmas homogêneas, a formação de futuros professores não pode ser pautada numa ótica fabril, onde todos devem sair com as mesmas características e os mesmos tipos de conhecimento.

Vimos que apesar das constantes discussões que buscam ressignificar a avaliação da aprendizagem, ela ainda é utilizada como uma forma de controlar a turma e muitas vezes serve como um processo punitivo, dominador, opressor e excludente, tendo em vista que não permite uma participação efetiva dos alunos nos processos decisórios. Tal fato talvez se configure nas atividades docentes pela falta (ou pouca) de formação didática pedagógica específica para o exercício da docência, notadamente no que concerne à avaliação, como também pela falta de atividades da instituição voltadas para a capacitação pedagógica dos professores. Esse problema não assola somente o Curso de Licenciatura em Educação Física, mas outras graduações, como têm mostrado as pesquisas na área. Os cursos de licenciatura da UFRRJ, à exceção do curso de Pedagogia, não possuem uma disciplina que trate exclusivamente da temática da avaliação.

Ao analisar quais as tendências pedagógicas de avaliação que têm se manifestado nas práticas avaliativas dos professores, notou-se que a tendência clássica ainda possui forte influência na avaliação, contudo, há elementos da avaliação que indicam a presença de características das tendências humanista-reformista e crítico-social. Para chegar a esta conclusão foram considerados os elementos que caracterizam cada uma das tendências, propostas na matriz analítica de Souza (1990). Em relação à forte influência da tendência clássica, pode-se dizer que o principal propósito do processo avaliativo nesta tendência é a mensuração quantitativa de informações que o aluno consegue reproduzir de forma exata. Esse tipo de avaliação tem como características: o processo de medição, o autoritarismo na escolha dos instrumentos avaliativos e a padronização dos procedimentos de avaliação.

Os instrumentos avaliativos mais utilizados foram as provas teóricas, práticas, atividades em grupo. Tais instrumentos relacionam-se ao processo de mensuração e quantificação da aprendizagem. Entretanto, pode-se perceber no discurso de alguns alunos que poucos docentes se preocupam em avaliar de forma justa, levando em consideração a individualidade do aluno, promovendo a autoavaliação, o que caracteriza também a presença de indícios da tendência humanista-reformista. Como vimos, esta tendência pauta seu discurso na valorização dos aspectos internos e psicológicos do indivíduo.

Apesar de alguns resultados conterem características referentes às duas tendências supracitadas, pode-se, notar que a avaliação é conduzida de forma tradicional pelos docentes do curso e que isso tem gerado a insatisfação dos alunos, desestimulando-os e em alguns casos os fazendo desistir ou abandonar disciplinas.

Percebemos que as discussões que envolvem nosso campo de estudo têm contribuído para que parte dos docentes incorporem novos conceitos e perspectivas sobre a avaliação, mas isso não reflete mudanças expressivas na realização das práticas avaliativas, tendo em vista que grande parte ainda reproduz formas de avaliação não-inclusivas e classificatórias. Isso reflete a carência da formação do docente do Ensino Superior em relação à avaliação da aprendizagem e isso reflete nos outros níveis de ensino.

Como preparar os alunos para o exercício do magistério se na própria graduação não são respeitadas as diferenças individuais, será que esses futuros professores estarão preparados para lidar com a gama de diferenças dos seus alunos na escola? Será que eles reproduziram práticas excludentes? Essas perguntas servem para refletirmos a importância da avaliação justa e participativa na formação inicial para que de fato se consiga efetivar uma educação coerente com as necessidades e demandas sociais do mundo contemporâneo.

Não devemos padronizar o ensino, ele não é linear, a formação de futuros professores não pode ser pautada numa ótica fabril, onde todos devem sair com as mesmas características e os mesmos tipos de conhecimento, cada aluno tem seu tempo e momento de aprendizagem e cabe ao professor saber lidar com essas diferenças.

Podemos perceber que os alunos anseiam uma avaliação justa, participativa e dialógica, que contribuam para sua formação profissional e humana. Precisamos dar uma atenção especial à avaliação da aprendizagem no Ensino superior, principalmente nos cursos de licenciatura, pois os discentes serão os futuros profissionais da educação e poderão adotar práticas avaliativas semelhantes às vivenciadas durante a graduação.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate acerca da avaliação do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Sugere-se que mais discussões e reflexões sejam realizadas em torno desta temática, principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação e recomenda-se que mais estudos sejam realizados para ampliar as discussões sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alzira A (Cord.). **Gustavo Capanema**. In: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

ALBUQUERQUE, Luís Rogério. **A Constituição Histórica da Educação Física no Brasil e os Processos da Formação Profissional**– Puc/Pr. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2934_1277.pdf. Acessado em: 12 de dezembro de 2015.

ALCANTARA, Gabriela Queiroz de. **Rompendo paradigmas: os caminhos da área de educação em uma instituição de tradição agrária** / Gabriela Queiroz de Alcantara – 2015. 143 f.: il.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwartzsupt Chavez. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa. **Breve Diálogo Entre a Educação Física Higienista e Fernando de Azevedo**. Rio de Janeiro, Publicado em 2 de agosto de 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições, 2011.

BARROS, Marco Aurélio. **Educação Física Abordagem da Saúde Renovada**. Disponível em: <http://educacaofisicaescolarsauderenovada.blogspot.com.br/2014/04/o-primeiro-ponto-que-julgonecessario.html>. Acessado em: 10 de dezembro de 2015.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

BATISTA, Gustavo; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **A educação física escolar no período da ditadura militar: análise de depoimentos de ex-alunos da cidade de Brotas/SP**. In: III Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2010, São Carlos. Anais... São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2010, p.1-8.

BATISTA, Carmyra Oliveira. **Avaliação e comunicação em cursos de Pedagogia do Distrito Federal**, Universidade de Brasília, Programa de Pósgraduação em Educação, 2008.

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

BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Um Retrato Em Cinco Dimensões**. Editora: Eduel - Editora da Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior: o que dizem pesquisas da pós-graduação brasileira?**. Disponível em: <http://anpoll.org.br/eventos/enanpoll2015/wp-content/uploads/2014/12/AVALIACAO-DA-APRENDIZAGEM-ENSINO-SUPERIOR.pdf>. Acessado em 21/12/2016.

BRACHT, Valter. **Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular**. In: CAPARROZ, F.E. (Org). Educação Física escolar. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos CEDES, Campinas, ano XIX, v. 19. n. 48, ago., 1999, p. 69-88.

BRITO, Cristiane Santos; LORDELO, José Albertino de Carvalho. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/93.pdf. Acessado em 15/12/2016.

BOMENY, Helena M. B. **Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo**. In: REPENSANDO o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 345 p.

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: questões que emergem da prática docente**. Contrapontos - volume 7 - n. 1 - p. 43-54 - Itajaí, jan/abr 2007.

BLOOM, Benjamin, HASTINGS Madaus. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

CANCELLA, Karina Barbosa. **A Fundação Da Primeira Sede Da Associação Cristã De Moços Na América Latina E Sua Atuação Como Fomentadora Da Prática Esportiva No Rio De Janeiro Pós-Republicano**. Recorde: Revista de História do Esporte Artigo Volume 3, número 2, dezembro de 2010. Disponível em: http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV3N2_2010_17.pdf.

CANTARINO FILHO, Mario Ribeiro. **Associação Cristã de Moços – Movimento Voluntário da Educação Física no Brasil** In: DaCosta, L.P. Atlas do Esporte do Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

CALANZAS, Beatriz. **A escola e a Avaliação**. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão - CEDUCE, Rio de Janeiro, 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **“A educação física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas”**. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Denise Aparecida. **Os governos de Getulio Vargas (1930-1954) e a Educação Física Escolar no Estado de São Paulo: lembranças de velhos professores**. Tese de Doutorado. Disponível em:

http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/disser_teses/2009/correa.PDF. Acessado em: 21 de janeiro de 2016.

_____. **A Educação Física Escolar Nas Reformas Educacionais Do Ensino Secundário No Governo De Getulio Vargas**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/479_427.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2016. Acessado em: 15 de dezembro de 2015.

COSTA , Luciene Henrique da; SANTOS , Marysol de Souza; GÓIS JUNIOR , Edivaldo. **O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX)** . Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2014 Abr-Jun; 28(2):273-82.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CUNHA, Luciana Bcalho. **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: primeiros apontamentos**. Disponível em: <file:///C:/Users/Mariana%20S%20Pipa/Downloads/texto%20anpedinha.pdf>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2016.

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

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DEMO, Pedro. **Avaliação e democracia**. Abceducatio. São Paulo, a. 4, n. 22, p. 28-32, 2003.

_____. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. 1941- **Avaliação qualitativa**. 9. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008 - (Coleção polêmicas do nosso tempo;25).

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições**. In: SOUZA, C. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. 12. ed. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009 • 213 Campinas: Papirus, 2004. p. 51-79.

DEFUNE, Deisi. & DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, Habilidades e Currículos da Educação Profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

FARIA JR. Alfredo Gomes de. **Introdução à didática de Educação Física**. Rio de Janeiro: Honor Editorial Ltda. 1969.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed., I.reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERRAZ, Francisco C. **Os Brasileiros e a Segunda Guerra Mundial - Col. Descobrimos o Brasil**. 1 ed. , Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002a.

_____. **A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino**. In: DALBEM, A. I. L. DE F.; FREITAS, H. C. L. DE; SORDI, M. R. L. DE; BOAS, B. M. DE F. V. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002b. p. 83-111.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GARCIA, Joe. **Avaliação e aprendizagem na educação superior**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONZÁLEZ, Marcelo G. **Diferentes entendimentos para Educação Física**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/diferentes-entendimentos-para-educacao-fisica-6222732.html>. Acessado em: 12 de dezembro de 2015.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GODOY, Arilda Schmidt. **Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau**. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática no ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira Zhonson Learning, 2003. p. 115 -127.

GOMES, Luiz Roberto et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior. “Nota” expressão do comportamento do aluno**. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física**. 1972.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed.revista. 104p.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2014, 33ª ed. 192p.

_____. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didáticopedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Metodologia do Trabalho Científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

XAVIER, Libânia. **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE).** Disponível: [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf) . Acessado em 18 de janeiro de 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem.** Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. e PÔRTO SALLES, M. M. Q. **Avaliação da aprendizagem na educação superior.** In: LEITE, D. B. C. e MOROSINI, M. Universidade Futurante. Campinas: Papyrus, 1997. Cap. 2, p. 169 – 200.

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas.** In: Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia. Temas e textos em metodologia do ensino superior. São Paulo: Papyrus, 2001.

MARCASSA, Luciana. **A Educação Física face ao projeto de modernização do Brasil (1900-1930): as histórias que se contam.** *Pensar a Prática*, v. 3, p. 82-95, jul.-jun. 1999-2000.

REHEM, Cácia Cristina França; MELO, Maria Alice. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: novos discursos e velhas práticas.** *Revista de Educação (PUCCAMP)*, v. 25, p. 59-66, 2008.

MARTINEZ, Carlos Henrique Miguel. **Auguste Listello: uma contribuição para a Educação Física brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2002.

MARTINS, Iguatemy Maria L. **Carga Horária do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Revista E.F. Nº 32 - Junho De 2009.

MELO, Victor. **Banhos de Mar e os Primórdios dos Esportes Náuticos no Rio de Janeiro**. V Encontro de História do Esporte, do Lazer e da Educação Física (coletânea), p.227-34, UNICAMP/UFAL/ETFA, 1997.

_____. **Dicionário do Esporte no Brasil no final do século XIX e início do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MELO, Victor Andrade de; PERES, Fabio de Faria. **O corpo da nação: posicionamentos governamentais sobre a educação física no Brasil monárquico**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, v.21, n.4, out.-dez. 2014, p.1131-1149.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

MENDES, Hein, Evandra; Vieira do Nascimento, Juarez; Mendes, José Carlos **Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar**. Movimento, vol. 13, núm. 2, maio-agosto, 2007, pp. 55-76 Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NETA, Maria de Lourdes da Silva. **Práticas avaliativas nos cursos de história: o que disseram os licenciandos?**. Disponível em: http://uece.br/eventos/eehce2014/anais/trabalhos_completos/103-5894-13072014-200122.pdf. Acessado em: 20/03/2017.

NÓBREGA, Vandick Londres. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro, 1952.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Avaliação em educação física: concepções e práticas de um professor**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2009,8 (2): 63-74.

PACHECO, J.A. *O pensamento e a acção do professor*. 1995. Porto: Porto Editora. 1995.

PACHECO, Márcia Maria Dias Reis. **Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

PAULILO; André Luiz; BAEZA, Teresa Marcela Meza. **Educação e elites no pensamento de Fernando de Azevedo ou as armadilhas da modernidade brasileira.** *Revista de Pedagogia*, ano 2, nº 5, Especial sobre Fernando de Azevedo, 2001. Disponível em: <www.fe.unb.br/revistadepedagogia>. Acesso em: 25 de junho, 2010.

PIPA, Mariana Serrano. **Avaliação na Educação Física Escolar: Perspectivas de Alunos de Pós-Graduação.** 2014. 74 páginas. Monografia. Pós-Graduação em Pedagogia da Educação Física e do Esporte, UFRRJ, Seropédica, 2014.

RABELO, Edimar Henrique. **Avaliação: novos tempos e novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica – desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da escola cidadã).

RÚBIO, Kátia. **Da Europa para América: A trajetória do movimento olímpico brasileiro.** Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. vol. IX, núm. 200. Disponível em: . Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de novembro de 2005. Acesso 01 de jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.**

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política/ Dermeval Saviani- 35 ed. revista- Campinas-SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do nosso tempo: vol. 5).**

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender.** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carlos Leonardo B.; MELO, Victor Andrade. **Fabricando o soldado, forjando o cidadão: o doutor Eduardo Augusto Pereira de Abreu, a Guerra do Paraguai e a educação física no Brasil.** *Hist. cienc. saude-Manguinhos.* 2011;18:337-53.

SILVA, Eliziane.V.M.; VENÂNCIO, Luciana. **Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola.** In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.) *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SCHWARTZMAN, Simon.; BOMENY, Helena Maria B; COSTA, Vanda Maria R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

SOARES, *Carmen.* **Educação Física, raízes europeias e Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da Educação Superior: conflito de paradigmas.** In: Forum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau. Forum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012.

_____. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação.** Avaliação, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

_____. **Políticas de Avaliação, Reforma do Estado e da Educação Superior.**In: ZAINKO, Maria Amélia & GISI, Maria Lourdes (orgs). Políticas e Gestão da Educação Superior. Coleção Educação: gestão e política, 2. Florianópolis: Insular, 2003.

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado.** . Florianópolis: Insular, 2002.

SOUSA, S.M.Z.L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais.** Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>. Acessado em: 19/12/2015.

SOUZA, Nádía Maria Pereira de. PAIVA, Liz Denize Carvalho. **Avaliação do ensino-aprendizagem na formação de professores de Educação Física.** In: CUPOLILLO, A. V e MONTEIRO, A. J. J (Org.) Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes. Rio de Janeiro: Outras letras, 2011. P. 101-111.

SOUZA, Nádía Maria Pereira de. **Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na educação física escolar.** Dissertação de mestrado. Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1990.

SOUSA, Flavia Damacena. **Avaliação da Aprendizagem no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG Unidade Iporá: uma leitura de docentes e discentes.** Universidade Federal de Goiás, Programa de Pósgraduação em Educação em Ciências e Matemática, 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes De. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.) et al. *Pedagogia Universitária: a aula em foco.* Campinas: Papirus, 2000. p. 231 – 248.

STRAMANN, Reiner H. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

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

STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. **Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review**. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 30, n. 4, p. 325–341, Aug. 2005.

TANI, Go.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação física escolar: fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, Josele.; NUNES, L. **Avaliação Escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TOJAL, João Batista. **Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina**. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005b.

_____. **Currículo de Graduação em Educação Física: a busca de um modelo**. Campinas, SP: UNICAMP, 1989.

UFRRJ, **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Deliberação n. 128 de 03 de março de 1982. Secretaria dos Órgãos Colegiados da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física da UFRRJ**. Departamento de Educação Física e Desportos, 2010. Seropédica, RJ.

ULER, Arnilde M. **Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação** (PUCSP, USP, UNICAMP) 2000-2007. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **As dimensões do processo didático na ação docente**. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S. R.A. *Conhecimento local*

e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. VoI I. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 13-30.

MARCOS REGULATÓRIOS

BRASIL. **Carta Imperial, de 30 de abril de 1828**. Aprova os estatutos da Casa Pia e Colégio de São Joaquim dos Meninos Órfãos da Cidade da Bahia. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. . Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. . Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Parecer n.º: CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. . Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Resolução CFE nº. 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. . Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Parecer CES/CNE nº. 58, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Educação Física. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Lei nº 5.540/68**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Parecer nº: CNE/CES 0138/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, De 9 De Abril De 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Decreto nº. 19.890 - de 18 de Abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. . Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **.Constituição dos Estados Unidos Do Brasil de 1937**. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 14, de 26 de janeiro de 1940**. Estabelece a exigência mínima de 3/4 de frequência as aulas dadas em Educação Física para poder submeter-se aos exames finais das disciplinas. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Portaria N° 467, de 16 de julho de 1942.** Consolida as disposições em vigor sobre a Educação Física nos educandários fiscalizados pelo Ministério da Educação. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Lei N° 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Parecer Número 1.211/79 do Conselho Federal de Educação (CFE) – Decreto 1.704/79 – MEC.** Reconhece o curso de licenciatura em educação física da UFRRJ. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Resolução CFE de nº 69/69.** Estabeleceu o currículo mínimo obrigatório, a carga horária e o tempo de duração para os cursos de licenciatura. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 138/2002.** Diretrizes Curriculares. Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **PARECER 672/69.** Reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. Disponível em: www.planalto.gov.br.

UFRRJ. **Deliberação nº 16, de 9 de agosto de 1974/CONSU.** Cria o curso de Licenciatura em educação física. Ata do Conselho Universitário. 1974.

_____, **Deliberação nº 015, de 23 de março de 2012.** Aprova as modificações do Estatuto da UFRRJ e a Reforma do Regimento Geral. **Conselho Universitário.** Secretaria dos Órgãos Colegiados da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ.

_____. **Deliberação nº 16, de 9 de agosto de 1974/CONSU.** Cria o curso de Licenciatura em educação física. Ata do Conselho Universitário. 1974.

BRASIL. **Portaria nº 1.985 – DOU**. Institui uma nova comissão de especialistas em Educação Física.

ANEXO1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

DELIBERAÇÃO Nº 16, DE 09 DE AGOSTO DE 1974.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tendo em vista a decisão tomada em sua reunião de 26 de junho de 1974, por seu Presidente, designado na letra c, do Art. 12 do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 66.355, de 20 de março de 1970,

- R E S O L V E
1. Criar os Cursos de:
 - a) - Educação Física
 - b) - Engenharia Metalúrgica
 2. O número de vagas e o início dos referidos Cursos serão fixados pela Reitoria.
 3. Revogam-se as disposições em contrário.



Fausto Aita Gai
Presidente do Conselho Universitário

ANEXO 2

Docente	Currículo LATTES	Site / Blog	E-Mail
ADAIL CASTRO FILHO	-	-	
ALDAIR JOSÉ DE OLIVEIRA	-	-	-
ANDERSON LUIZ BEZERRA DA SILVEIRA			
ERIKA KOPP XAVIER DA SILVEIRA	-	-	-
FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO	-	-	
FABRÍZIO DI MAIS	-		
JOSE CAMILO CAMOES	-	-	-
JOSE HENRIQUE DOS SANTOS		-	
MÁRCIA DA SILVA CAMPEÃO	-	-	-
PAULO EDUARDO CARNAVAL PEREIRA DA ROCHA	-	-	-
RICARDO DA SILVEIRA CHAVES	-	-	-
RICARDO RUFFONI			
RONALDO CÉSAR NOLASCO	-	-	-
SEBASTIAO NEVES SERRANO	-	-	-
SIMONE BERTO		-	
SISSI APARECIDA MARTINS PEREIRA	-	-	
VALÉRIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES	-	-	
WALTER JACINTO NUNES	-	-	-

(Fonte: UFRRJ 2016)

ANEXO 3

Cod	Disciplina	Créditos
IE106	<u>BASQUETE I</u>	4 (2-2)
IE107	<u>BASQUETE II</u>	2 (0-2)
IE115	<u>FUTEBOL DE CAMPO I</u>	4 (2-2)
IE117	<u>FUTEBOL DE SALÃO</u>	2 (1-1)
IE122	<u>GINÁSTICA ARTÍSTICA I</u>	3 (1-2)
IE123	<u>GINÁSTICA ARTÍSTICA II</u>	2 (0-2)
IE125	<u>HANDEBOL I</u>	4 (2-2)
IE127	<u>MUSCULAÇÃO I</u>	2 (1-1)
IE128	<u>MUSCULAÇÃO II</u>	2 (0-2)
IE129	<u>HIGIENE APLICADA À ATIVIDADE FÍSICA</u>	2 (2-0)
IE131	<u>JUDÔ I</u>	4 (2-2)
IE132	<u>JUDÔ II</u>	2 (0-2)
IE140	<u>DANÇA I</u>	4 (2-2)
IE141	<u>DANÇA II</u>	3 (1-2)
IE144	<u>TÊNIS DE CAMPO I</u>	4 (2-2)
IE145	<u>TÊNIS DE CAMPO II</u>	2 (1-1)
IE147	<u>VOLEIBOL I</u>	4 (2-2)
IE150	<u>ESTUDO DO RITMO</u>	2 (2-0)
IE151	<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA</u>	2 (2-0)
IE154	<u>METODOLOGIA DA CONSCIÊNCIA CORPORAL</u>	2 (2-0)
IE155	<u>ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA</u>	2 (2-0)
IE156	<u>APRENDIZAGEM MOTORA</u>	4 (2-2)
IE157	<u>PRONTO ATENDIMENTO</u>	2 (2-0)
IE158	<u>ÉTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</u>	2 (2-0)
IE159	<u>NUTRIÇÃO APLICADA À ATIVIDADE FÍSICA</u>	2 (2-0)
IE160	<u>CINEANTROPOMETRIA</u>	2 (1-1)
IE162	<u>FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO</u>	2 (2-0)
IE163	<u>RECREAÇÃO</u>	2 (1-1)

IE164	<u>INTRODUÇÃO DO TREINAMENTO DESPORTIVO</u>	2 (2-0)
IE168	<u>TREINAMENTO DESPORTIVO II</u>	2 (1-1)
IE169	<u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</u>	6 (0-6)
IE171	<u>GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA</u>	3 (1-2)
IE175	<u>TREINAMENTO PERSONALIZADO</u>	2 (0-2)
IE176	<u>PSICOMOTRICIDADE</u>	2 (2-0)
IE177	<u>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA</u>	4 (4-0)
IE178	<u>ANATOMIA HUMANA I</u>	6 (4-2)
IE179	<u>ANATOMIA HUMANA II</u>	4 (4-0)
IE180	<u>INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA</u>	4 (3-1)
IE181	<u>ATLETISMO I</u>	4 (2-2)
IE182	<u>FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA</u>	2 (2-0)
IE183	<u>FISIOLOGIA APLICADA À ATIVIDADE FÍSICA I</u>	6 (6-0)
IE184	<u>NATAÇÃO I - FUNDAMENTO DAS ATIVIDADES AQUÁTICAS</u>	4 (2-2)
IE185	<u>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I</u>	4 (2-2)
IE186	<u>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II</u>	4 (2-2)
IE187	<u>BIOMECÂNICA</u>	4 (3-1)
IE188	<u>EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA</u>	4 (2-2)
IE190	<u>NATAÇÃO II - APERFEIÇOAMENTO</u>	2 (1-1)

ANEXO 4

Matriz Curricular

1º PERÍODO

DISCIPLINA	CRÉDITOS/H
IB 157 – Introdução à Biologia	2-2
IE 178 – Anatomia Humana I	4-2
IH 427 – Metodologia Científica	4-0
IH 413 – Introdução à Sociologia	4-0
IH 424 – Língua Portuguesa I	4-0
IE 163 – Recreação	1-1
IE 180 – Introdução à Ed. Física	3-1
AA013 – Seminário de Educação e Sociedade	40h

Créditos Obrigatórios = 28
Carga horária = 420 h

2º PERÍODO

DISCIPLINA	CRÉDITOS
IE 179– Anatomia Humana II	4-0 Pré- IE 101
IE 181 – Atletismo I	2-2
IE 140 – Dança I	2-2
IE 117 – Futsal	1-1
IE 383 – Filosofia da Educação	4-0
IE 151 – História da Educação Física	2-0
IH 427 – Antropologia Social (ICHS)	4-0
IE 182 – Fundamentos Epistemológicos da Educação Física	2-0
IC 281– Introdução à Bioestatística	4-0

Créditos Obrigatórios= 30
Carga horária =450 h

3º PERÍODO

DISCIPLINA	CRÉDITOS
IE 183 – Fisiologia Aplicada à Atividade Física I	6-0 Pré-AHII
IE 184 – Natação I – Fundamentos das Atividades Aquáticas	2-2
IE 115 – Futebol de Campo I	2-2
IE 158 – Ética Profissional	2-0
IE 210 – Psicologia da Educação: Aspectos Afetivos	2-0

Créditos Obrigatórios = 22
Carga horária =240 h

4º PERÍODO

DISCIPLINA	CRÉDITOS
IE 125 – Handebol	2-2
IE 156 – Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	4-0 Pré-IE-204
IE 159 – Nutrição Aplicada à Atividade Física	2-0 Pré-IE-113
IE 160 – Cineantropometria	1-1 Pré-IE-111
IE 162 – Fisiologia Aplicada à Atividade Física II	2-0 Pré-IE113

IE 384 – Política e Organização do Ensino	4-0
IE 122 – Ginástica Artística I	1-3
IE 211 – Psicologia da Educação: Aspectos Cognitivos e Comportamentais	4-0 Pré-IE-204

Créditos Obrigatórios = 26
Carga horária = 390 h

5º PERÍODO

DISCIPLINA	CRÉDITOS
IE 185 – Educação Física Escolar I	2-2 Pré-IE-156
IE 155 – Organização da Educação Física	2-0
IE 147 – Voleibol	2-2
IE 187 – Biomecânica	3-1 Pré- A.H.II e IE-156
IE 302 – Didática Geral	3-1 Pré-IE-204 IE-330
IE 106 – Basquete I	2-2
AA145 – Estágio Supervisionado I (Ed. Infantil)*	100h
AA 141 – Núcleo de Ensino e Pesquisa I – Corpo, Cultura e Sociedade*	30h

Créditos Obrigatórios = 22
Carga horária = 330h

*Atividades Acadêmicas = 130h

6º PERÍODO

DISCIPLINA	CRÉDITOS
IE 186 – Educação Física Escolar II	2-2 Pré-EFE I
IE 164 – Introdução ao Treinamento Desportivo	2 – 0 Pré-IE-162/IE-160
IE 392 – Ensino de Educação Física I – (Didática e Prática de Ensino I)	2 – 2 Pré – IE – 302
IE 177 – Investigação Científica em Educação Física	4-0
IE 129 – Higiene Aplicada a Atividade Física	2-0
IE 157 – Pronto Atendimento	2-0
AA146 – Estágio Supervisionado II – (Ens. Fundamental)	100h
AA 142 – Núcleo de Ensino e Pesquisa II – Desportos	30h

Créditos Obrigatórios = 18
Carga horária = 270 h

Atividades Acadêmicas = 130h

7º PERÍODO

DISCIPLINA	CRÉDITOS
IE 144 – Tênis I	2-2
IH 902 – Língua Brasileira de Sinais	2-0
IE 383 – Ensino de Ed Física II (Didática e Prática de Ensino II)	Ens. EF I 2-2
IE 131 – Judô I	2-2
AA – Estágio Supervisionado III – 100h (Ens. Médio e/ou EJA)	100h
AA 051 – Monografia I	60h
AA 144 – Núcleo de Ensino e Pesquisa III – Saúde e qualidade de vida	30h

Créditos Obrigatórios = 14

Carga horária = 210h
Atividades Acadêmicas = 190h

8º PERÍODO

DISCIPLINA	CRÉDITOS
AA 147 – Estágio Supervisionado IV – (Não formal)	100h
IE 188 – Educação Física Adaptada	2-2
AA 052 – Monografia	60h
AA 143 – Núcleo de Ensino e Pesquisa – Pedagogia da Educação Física	30h

Créditos Obrigatórios = 4

Carga horária = 60 h

*Atividades Acadêmicas = 190h

DISCIPLINAS OPTATIVAS

DISCIPLINA	CRÉDITOS
IB 161 – Biologia Humana	2-3 Pré IB-157
IE 213 – Dinâmica de grupo	1-1
IH 154 – Marketing Básico	2-0
IH 129 – Introdução a Administração	4-0
IH 422 – Língua Inglesa	4-0
IB 309 – Química Fisiológica	2-2 Pré IC-344
IC 113 – Física Geral	4-0
IC 214 – Complementos de Matemática	0-2
IC 290 – Introdução à Computação	2-0
IC 291 – Técnica Proc. de Dados I	2-2
IC 344 – Bioquímica	3-0 Pré IC-310
IC 310 – Química Geral	4-0
IE 104 – Atletismo II	1-0 Pré IE-103
IE 107 – Basquete II	0-2 Pré IE-106
IE 110 – Capoeira	1-1 Pré IE-153
IE 116 – Futebol de Campo II	0-2 Pré IE-115
IE 123 – Ginástica Artística II	0-2 Pré IE-122
IE 126 – Handebol II	1-1 Pré IE-125
IE 127 – Musculação I	1-1 Pré IE-153
IE 128 – Musculação II	2-0 Pré IE-127
IE 189 – Musculação III	2-0 Pré IE 128
IE 132 – Judô II	0-2 Pré IE 131
IE 190 – Natação II – Aperfeiçoamento	1-1 Pré IE-133
IE 191 – Natação III – Treinamento	1-1 Pré IE-133
IE 184 – Atividade Aquática – Hidroginástica	1 – 1
IE 138 – Remo I	2-2 Pré IE-153
IE 139 – Remo II	1-1 Pré IE-138
IE 141 – Dança II	1-2 Pré IE-140
IE 142 – Dança III	0-2 Pré IE-140
IE 145 – Tênis de Campo II	1-1 Pré IE-144
IE 146 – Treinamento Desportivo I	2-0 Pré IE-164
IE 148 – Voleibol II	2-2 Pré IE-147

IE 154 – Metodologia Consciência Corporal	2-0
IE 168 – Treinamento Desportivo II	1-1 Pré IE-164
IE 171 – Ginástica Rítmica Desportiva	1-2 Pré IE-153
IE 172 – Ginástica de Academia	1-2 Pré IE-153
IE 175 – Treinamento Personalizado	0-2 Pré IE-153
IE 201 – Psicologia das Rel. Humanas	1-1
IE 206 – Psicologia Geral	3-0
IE 208 – Psicologia Social	3-0 Pré IE-206
IE 209 – Fund. Psicológico Social da Recreação	2-0
IE 301 – Cultura Brasileira	3-0
IE 312 – Recursos Audiovisuais Educ. I	0-2 Pré IE-302
IH 148 – Técnica da Chefia e Liderança	4-0
IH 411 – Instituições Direito Público e Privado	4-0
IH 412 – Introdução à Ciência Política	4-0 Pré- IH 424
IH 439 – Introdução Filos. Ciências Biológicas	2-0
IH 440 – Práticas Prod. Textos Científicos	4-0 – Pré – IH 424
IT 425 – Desenho de Projetos Desportivos	2-2
IT 457 – Desenho de Observação	2-3
IE 176 – Psicomotricidade	1-1

Fonte: UFRRJ 2016

ANEXO 5

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 813/2016

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "*Avaliação do processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ*" sob a responsabilidade do Prof. Fernando César Ferreira Gouvêa, do Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino, Instituto de Educação, processo 23083.007481/2016-82, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 22/12/2016.


Jairo Pinheiro da Silva
Pro-Reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
Matr. SIAPE 1109555

UFRRJ
Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

7) Os resultados da avaliação são utilizados para retroalimentar o processo?

SIM NÃO

8) Na sua opinião como deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem no seu curso?

9) Durante a avaliação são consideradas e respeitadas as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula?

SIM NÃO

Justifique:

10) A avaliação exerce função de controle do professor sobre a turma?

SIM NÃO

Justifique:

APÊNDICE B

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**“AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRRJ ”**

Coordenador (a): Prof. Dr. Fernando Ferreira Gouvêa
Pesquisador (a) Responsável: Mariana S. Pipa/mari_pypa@hotmail.com/
(21)971425684

Caro (a) Discente (a)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Serão aplicados questionários, informamos que as informações obtidas com a pesquisa serão apresentados apenas para fins acadêmicos e científicos da área.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- ◆ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos: O estudo se caracteriza por uma pesquisa de caráter qualitativo para fomentar a discussão sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem no curso de licenciatura em Educação Física. Procurar-se-á levantar informações relevantes com relação a avaliação do processo de ensino aprendizagem, a compreensão que os alunos desta, buscando identificar os principais critérios, objetivos da avaliação conduzida pelos professores, bem como identificar os anseios dos alunos em relação a avaliação. Após a aplicação dos questionários, os dados serão tabulados e analisados. Não haverá identificação dos respondentes.
- ◆ Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Espera-se que este projeto possa contribuir para uma compreensão das atuais práticas avaliativas do curso de licenciatura em Educação Física, acerca dos critérios mais utilizados, da relação dialógica entre professor e aluno, de como os docentes conduzem o processo de avaliação dos alunos, bem como oferecer uma reflexão sobre o próprio processo de formação.
- ◆ Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa: Esta pesquisa não oferecera riscos quanto à integridade física e moral dos participantes. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Os dados obtidos através da aplicação dos questionários serão analisados sem que haja a identificação dos respondentes, com isso o sigilo dos participantes será preservado. O participante se solicitar será informado sobre os resultados da presente pesquisa.

♦ Período de participação, sigilo e consentimento: A participação ocorrerá apenas e exclusivamente no âmbito institucional, sendo garantido total sigilo das fontes e de que não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Será possível, a qualquer tempo, retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional. O estudo não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação do (a) professor (a).

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, autorizo a realização da pesquisa e declaro que fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____, ____ de _____ de 20__.

Nome: _____

Cargo na instituição de ensino: _____

e-mail: _____ **Telefone** _____

Assinatura: _____